

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**OS MULTILETRAMENTOS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A
PRÁTICA DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

GECIANY RAMOS BATISTA DO NASCIMENTO

**JOÃO PESSOA - PB
2025**

GECIANY RAMOS BATISTA DO NASCIMENTO

**OS MULTILETRAMENTOS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A
PRÁTICA DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Curso de Mestrado Profissional em Linguística
e Ensino como requisito parcial para obtenção
do título de mestre.

Orientador(a): Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza
Silva



ATA DE EXAME DE DEFESA
GECIANY RAMOS BATISTA DO NASCIMENTO

Aos vinte e oito dias do mês de julho de dois mil e vinte cinco (28/07/2025), às 15h00, realizou-se o exame de defesa da mestranda GECIANY RAMOS BATISTA DO NASCIMENTO, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado *“OS MULTILETRAMENTOS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”*. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (PGLE/UFPB) – orientador, pelo Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Fabiana Souza Silva Mendes de Araújo, apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (X)

Reprovada ()

Observações sobre o exame: O trabalho cumpre os requisitos do Programa e da Linha de Pesquisa, recomendando revisão para publicação e depósito.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 28 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br
JORGEVALDO DE SOUZA SILVA
Data: 28/07/2025 16:23:53-0000
verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva
(Presidente da Banca Examinadora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO - PGLE



Prof. Dr. Henrique Miguel L. Silva

(Examinador)

Prof.ª Dr.ª Fabiana S. S. M. de Araújo

(Examinadora)



Documento assinado digitalmente
HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA
Data: 28/07/2025 15:44:50-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>



Documento assinado digitalmente
FABIANA SOUZA SILVA MENDES DE ARAUJO
Data: 28/07/2025 16:04:54-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244m Nascimento, Geciany Ramos Batista do.
Os multiletramentos como alternativa pedagógica para
a prática da escrita nas aulas de Língua Portuguesa do
9º ano do Ensino Fundamental / Geciany Ramos Batista do
Nascimento. - João Pessoa, 2025.
161 f. : il.

Orientação: Jorgevaldo de Souza Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua Portuguesa - Escrita. 2. Escrita -
Multiletramentos. 3. Língua Portuguesa - Argumentação.
4. Língua Portuguesa - Ensino Fundamental. I. Silva,
Jorgevaldo de Souza. II. Título.

UFPB/BC CDU 811.134.3:003.3(043)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tamanha bênção em minha vida. Foi ele a minha fonte de coragem quando o medo surgiu. Foi ele o meu lugar de consolo quando as coisas não deram tão certo. Veio dele a minha força quando tendi a ser fraca. Foi ele que me deu coragem quando o caminho parecia duvidoso. Sem a sua interferência e proteção divina, essa graça não teria se consolidado.

Ao meu orientador, professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva, por sua extrema competência, generosidade e humanidade durante o meu caminhar acadêmico. A maneira com a qual ele conduziu todo o processo fez com que eu pudesse me sentir confiante e segura para tomar decisões e expor as minhas opiniões quando foi preciso. Sem dúvidas, falo de um profissional da mais alta excelência.

A minha família, por todo o apoio destinado a mim nos últimos dois anos, ela foi a base sustentadora nesse período. Menciono, de maneira especial, o meu esposo e a minha mãe, uma vez que foram os meus maiores incentivadores para alcançar esse sonho. Sempre que me julguei incapaz, eles tentaram me mostrar o contrário.

Agradeço, de maneira especial, à competente banca examinadora que se dispôs a analisar o meu trabalho e fez valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste material. Também enalteço a postura ética e profissional adota para conduzir os momentos avaliativos.

Aos demais professores deste programa, pois eles contribuíram de maneira muitíssimo valiosa para o meu aperfeiçoamento profissional através de suas aulas e discussões.

Aos meus professores da educação básica, por colaborarem significativamente com a minha formação humana e intelectual.

Aos meus colegas de turma pela cumplicidade e parceria.

E, por fim, a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram de maneira positiva para a bem feitura desses escritos.

“Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades”

(W. Geraldi. Aula como acontecimento, 2010, p.119)

SUMÁRIO

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	8
2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	21
3 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO E TDIC	42
3.1 O conceito de multiletramento: origem e sua evolução	51
3.2 A pedagogia dos multiletramentos	55
3.3 A influência das TDICs na educação.....	58
3.4 Multiletramentos e formação docente.....	61
4 SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS ATUALIZAÇÕES.....	65
4.1 A teoria dos gêneros textuais.....	72
4.2 O impacto das tecnologias na evolução dos gêneros	75
4.3 A multimodalidade e a comunicação digital.....	78
4.4 Gêneros digitais e o ensino da escrita.....	81
5 ESCRITA, TDIC E FVNEXA	85
5.1 As demandas contemporâneas para a escrita.....	93
5.2 Propostas didáticas para o ensino da escrita	95
5.3 Escrita acadêmica e digital: convergências e desafios	98
5.4 O papel das TDICs na produção textual.....	101
6 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A ESCOLA: O ESPAÇO DAS FVNexA	105
7 ANÁLISE DOS RESULTADOS	112
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	138

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo executar, através das aulas de Língua Portuguesa, atividades de escrita que estivessem envolvidas pelos multiletramentos e, consequentemente, pelas TDIC, ampliando, com isso, a proficiência dos alunos em gêneros textuais escritos. E, a fim de chegar a essa concretização, foi pensado em três objetivos específicos: Propiciar que os alunos tenham contato com variados gêneros; Executar atividades envolvidas por textos multimidiáticos e hipermidiáticos; e Propiciar o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas e/ou digitais que se fizerem disponíveis. Esta pesquisa foi motivada por perceber que, nas escolas, por vezes, as atividades de escrita ainda têm ocorrido de maneira desprendida das vivências sociais travadas pelos alunos no dia a dia, não possuem conexão com o mundo tecnológico em que eles estão inseridos e não pertencem a um processo planejado e ajustado a uma situação comunicativa. E a perspectiva multiletrada foi escolhida como a ideal por concluir que um ensino de escrita que levasse em consideração a interface multifacetada dos textos atuais, que favorecesse a utilização da tecnologia, bem como um uso direcionado a objetivos comunicativos e sociais, poderia vir a aperfeiçoar as habilidades de escrita dos alunos de maneira engajada, reflexiva e atual. A presente pesquisa, possui bases teóricas em Rojo (2012;2019), Marcuschi (2008), Soares (2004), Kleiman (2005), Kersch et.al (2016), etc. As atividades foram executadas em sala de aula, em uma sequência de vinte aulas de Língua Portuguesa, no 9ºano do Ensino Fundamental. O intuito foi que, através do contato com texto multi e hipermidiáticos, com gêneros diversificados e com o intermédio da tecnologia, os discentes pudessem, ao final do processo de intervenção, ter melhorado a postura diante do ato de produzir um texto e, principalmente, de argumentar. Após a finalização da proposta didática e da análise dos resultados obtidos baseada no suporte teórico mencionado, foi possível chegar à conclusão de que a intervenção gerou resultados positivos aos sujeitos-alvo da pesquisa, uma vez que houve uma melhora da postura argumentativa, da conduta na defesa de uma tese, articulação dos argumentos, da organização textual, etc. Portanto, através deste trabalho, melhoras de escrita foram conferidas aos sujeitos da pesquisa, bem como à instituição a qual tais indivíduos pertenciam.

Palavras-chave: Escrita. Multiletramentos. Argumentação. Tecnologia.

ABSTRACT

The main objective of this work was to carry out, through Portuguese language classes, writing activities that were involved by the multiliteracies and, consequently, by ICT, thus expanding students' proficiency in written textual genres. And in order to achieve this realization, it was thought in three specific objectives: Provide students with exposure to a variety of genres; Carry out activities involving multimedia and hypermedia texts; and Promote the pedagogical use of available technological and/or digital tools. This research was motivated by the realization that, in schools, writing activities are sometimes disconnected from students' daily social experiences, lacking connection to the technological world in which they are immersed, and not part of a planned process tailored to a communicative situation. The multiliteracy perspective was chosen as the ideal approach because it concluded that writing instruction that takes into account the multifaceted interface of current texts, favors the use of technology, and uses it directed toward communicative and social objectives, could improve students' writing skills in an engaged, reflective, and contemporary manner. This research is based on the theoretical framework of Rojo (2012; 2019), Marcuschi (2008), Soares (2004), Kleiman (2005), Kersch et al. (2016), etc. The activities were carried out in the classroom, in a sequence of twenty Portuguese language classes, in the 9th grade of Elementary School. The aim was that, through contact with multi- and hypermedia texts, with diversified genres and with the help of technology, the students could, at the end of the intervention process, have improved their posture towards the act of producing a text and, especially, arguing. After finalizing the didactic proposal and analyzing the results obtained based on the aforementioned theoretical support, it was possible to conclude that the intervention generated positive results for the target subjects of the research, since there was an improvement in argumentative posture, conduct in the defense of a thesis, articulation of arguments, textual organization, etc. Therefore, through this work, writing improvements were conferred to the research subjects, as well as to the institution to which these individuals belonged.

Keywords: Writing. Multiliteracies . Argumentation. Technology.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A importância e contribuição da escrita para a história e, conseqüentemente, para a humanidade, é facilmente perceptível ao longo do tempo. Essa foi, de fato, uma das maiores revoluções existentes na história. O indivíduo, ao longo do tempo, ao fazer uso do processo escrito, provocou mudanças significativas para a forma de a sociedade viver e conviver. Sobre o potencial de mudança ofertado pela escrita, Oslon (1985) faz o seguinte esclarecimento:

(...) a escrita não provoca a mudança social, a modernização, ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos de realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos (p.14).

Por conseguinte, o desenvolvimento desse código através dos falantes possibilitou que os acontecimentos pudessem ser registrados mais precisamente, permitindo que as ideias e descobertas realizadas pelo ser humano pudessem se perpetuar, agora, de maneira comprovada e não mais limitada à memória de quem as efetuou e repassou. Além disso, a comunicação se tornou mais efetiva, passando a haver, por exemplo, a possibilidade de contato com pessoas que estivessem distantes; leis puderam ser registradas, o pensamento pôde ser organizado, etc. As contribuições da escrita são muito significativas, de fato existe um mundo antes e depois do seu desenvolvimento. E assim como afirmado por Oslon (1996), a escrita foi além de contribuir para a evolução das estruturas sociais, ela também foi/é imprescindível para a compreensão do ser humano em si próprio: “contribui não só para o nosso entendimento do mundo como de nós mesmos” (p. 13).

Levando em consideração tais colaborações, é possível entender o lugar de prestígio que a escrita ocupa na sociedade e relembrar o porquê de ela ser tão desejada pelos indivíduos. O saber escrito, na história da humanidade, sempre foi visto como sinônimo de poder. Não esqueçamos: aprender a ler e a escrever abre horizontes para o indivíduo, permite que ele acesse lugares e construa ações impossíveis sem o domínio desse código, o que pode explicar a limitação democrática desse saber aos indivíduos. Em torno dessa discussão, Chartier (2002) faz uma afirmação importante sobre essas articulações imbricadas no domínio do código escrito ao longo do tempo para classes distintas entre si: “Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar a sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos” (p. 81).

Conforme esperado, a escrita, por seu caráter dinâmico, passou por uma série de transformações desde sua popularização até seu uso contemporâneo pelos indivíduos. E, de certo ponto de vista, tal mudança pode ser considerada comum, pois, se a sociedade muda, e nela estão os falantes, a língua, por seu caráter mutável e heterogêneo, sofre diretamente esses impactos e não há como esperar que ocorra o contrário. Ademais, esse é um ciclo que dificilmente se findará aqui, assim como ocorreu no passado, supostamente ocorrerá no futuro. Daqui a algum tempo, palavras e formas de expressão que atualmente estão em voga poderão naturalmente se tornar obsoletas e serem substituídas por outras.

Levando em consideração tais transformações, bem como a dinamicidade da língua e da sociedade ao longo do tempo, percebeu-se que “somente” saber decifrar o código, isto é, saber decodificar as palavras, não era suficiente para a inserção plena do indivíduo em sociedade. Ou seja, para um indivíduo conseguir usar a escrita para atender determinados propósitos comunicativos, era preciso que ele tivesse um conhecimento que fosse além do processo de decodificação, ele precisava ter, por exemplo, criticidade para reconhecer qual gênero seria mais adequado para a situação comunicativa em que estivesse inserido, qual seria a linguagem adequada para utilizar, quais escolhas sintáticas precisariam fazer, etc. A partir de tais inquietações, houve a criação de um conceito extremamente importante para o ensino da escrita em sala de aula: o letramento. Soares (2003) explica sobre a motivação desse surgimento:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (p. 63).

Nessa perspectiva, nasciam novos caminhos para lidar com a leitura e a escrita em sala de aula. Soares em (1999) já falava sobre a chegada do novo termo: “Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge nos discursos dos especialistas dessas áreas” (p. 15).

Essa linha de estudo, que por sua vez chegou ao Brasil por volta da década de 80, como afirmado pela autora, consiste, basicamente, em uma pedagogia que tem vistas a formar cidadãos que sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita nos mais distintos contextos da sociedade. Ainda segundo Soares (1999): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo

como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). Uma pessoa letrada, portanto, é alguém que para além de saber ler e escrever, sabe utilizar tais práticas para atingir objetivos específicos. A chegada de tal termo provocou uma série de mudanças na maneira de pensar e planejar a escrita nos contextos escolares, pois o objetivo de alfabetizar indivíduos havia transcendido, agora era preciso formar pessoas letradas.

Ao levar em consideração toda a importância da escrita para o indivíduo e observar que essa área sempre foi explorada dentro da educação, seria comum esperar, nos dias atuais, uma abordagem mais efetiva dessa prática em sala de aula. No entanto, ao observar o contexto escolar atual, é possível constatar que, apesar dos avanços referentes à prática de escrita em sala de aula, ainda estamos consideravelmente distantes do que seria entendido como ‘ideal’ para a referida área no espaço educacional, pois muitas das práticas abordadas em sala de aula precisam ser revistas, dada a notável dificuldade existente no processo de formar alunos que sejam, em sua maioria, seres plenamente letrados.

E, apesar de a escola ainda não conseguir alcançar esse papel com plenitude, é válido ressaltar que esse é um resultado ocasionado por fatores que variam da esfera política à pedagógica, não é um tipo de problema que se atribui a uma única esfera. Aos professores, por exemplo, falta valorização profissional, formação continuada, tempo para pesquisa, salas menos lotadas, etc. Às escolas, falta melhor estrutura física, mais recursos pedagógicos/tecnológicos, etc.

Tal problemática merece uma total atenção das instituições educacionais, uma vez que hoje, mais do que nunca, é preciso planejar ações que conduzam os alunos a um processo formativo que os prepare para exercer os diversos papéis a que forem colocados na vida adulta. Apesar da nossa incipiente dificuldade em formar alunos letrados, a sociedade contemporânea já exige uma formação que deve ir muito além desse objetivo. Na realidade, a escola precisa, agora, formar alunos multiletrados, isto porque, a sociedade, já há certo tempo globalizada, vive imersa em uma cultura e estilo de vida norteados por novas tecnologias de comunicação que, consequentemente, demandam o desenvolvimento de novas competências de escrita.

O termo multiletramento surgiu por volta de 1996 e trouxe uma nova perspectiva de ensino para a escrita. Para os autores fundantes desse estudo, os alunos precisavam tomar para si os conhecimentos necessários para dominar os novos usos de escrita surgidos através da popularização da internet. Rojo (2012) explica muito bem como se deu esse surgimento:

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova

Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) (p. 11-12).

A partir disso, conclui-se que, com a chegada da internet, novos gêneros textuais surgiram em sociedade e uma série de mudanças foi operada entre aqueles que já existiam e, para ser possibilitado o estudo e entendimento desses novos fenômenos, precisava-se de uma nova linha de estudo, uma nova pedagogia. Isso porque, se, antes, os alunos possuíam um contato textual que se limitava ao impresso, eles passaram a ter contato com textos multimodais, cheios de links e repletos de múltiplas linguagens. Ao falar sobre a tecnologia, Chartier (2002) ressalta tais mudanças: “É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica de produção escrita, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e das formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita.” (p. 24).

O fato é que a internet se difundiu e passou a se inserir na vida das pessoas desde o trabalho até aos momentos de lazer: ser digitalmente letrado se tornou quase uma condição para o sucesso no mundo social e empresarial de agora. Pereira (2021) reconhece tais mudanças ao afirmar: “O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida” (p. 20). Porém, a despeito de tais necessidades, o estudo dos multiletramentos é algo que ainda precisa ser melhor inserido no contexto escolar.

Tratar dessa pedagogia no espaço escolar e aliá-la à prática de escrita, é algo que deveria ser considerado primordial para aqueles que buscam uma educação dinâmica, atual, dotada de sentido e que forme pessoas com postura leitora e escritora mais crítica. Sobre esse tema, Pereira (2021) aponta: “No contexto atual, o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão digital” (p. 13). Nesse sentido, dado o referido desafio das escolas, é possível concluir que a formação para a tecnologia talvez não esteja sendo eficaz o suficiente em nossos espaços de ensino. E, fazer associação da escrita a uma perspectiva multiletrada, seria um meio de evitar a exclusão digital dos discentes, tentar tornar as aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, fazer com que atribuíssem mais sentido ao que está sendo estudado, pois é isso que acontece quando se tenta estreitar as relações entre o processo educativo e as vivências cotidianas dos alunos.

Desde 1996, para citar um caso, o Grupo de Nova Londres, através da pedagogia dos multiletramentos, já tentava mostrar à sociedade a necessidade de um trabalho com texto que

levasse em consideração as mudanças tecnológicas e culturais ocorridas na sociedade. Segundo Rojo (2012), o grupo defendia o seguinte:

A necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS, e levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (p. 12).

Se, ainda hoje, o trabalho com a escrita e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) ainda não corresponde, em muitos contextos, ao que deveria ser, certamente não é por falta de pesquisas ou estudos que tenham demonstrado a eficácia de tal associação. Os textos multimodais já são uma realidade para os alunos, portanto, se é dever da escola prepará-los para viver criticamente em sociedade e ampliar os usos de leitura e escrita, trabalhar com os novos gêneros deve o quanto antes se tornar uma das prioridades do contexto educacional. A respeito dessa ideia, Lorenzi e Pádua (2012) afirmam: “se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis, a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias” (p. 36).

Ciente de que neste trabalho são tratados fenômenos que já perduram há certo tempo na educação, vários foram os questionamentos que impulsionaram a sua realização, como, por exemplo: o que é preciso fazer para tentar aperfeiçoar as práticas de escrita que ocorrem em sala de aula? Os multiletramentos têm sido contemplados durante essas abordagens? Os textos levados para a sala de aula têm englobado as multissemioses e/ou multimodalidades textuais existentes? Quais gêneros textuais têm sido levados para a sala de aula? A tecnologia e as ferramentas digitais têm sido utilizadas em favor da aprendizagem?

A necessidade de criação deste trabalho surgiu através da observação de algumas problemáticas específicas. Primeiro, por considerar uma possível dificuldade existente por parte dos alunos para produzirem um texto comum ao meio escolar. Segundo, por observar o quanto a escola pode não estar preparada para usar os aparatos tecnológicos e/ou digitais como ferramentas pedagógicas. E, em terceiro, por notar o quanto, conseqüentemente, o estudo dos multiletramentos pode não estar sendo levado em consideração em muitos espaços escolares - isso se comprova à medida que percebemos boa parte dos discentes ainda não compreendendo os textos vistos no mundo tecnológico como parte formadora de nossa língua e observando que muitos ainda não estão preparados para entendê-los criticamente.

À vista disso, tal projeto foi criado por existir a compreensão de que a inserção dos multiletramentos nas práticas de escrita pode ser uma grande aliada no papel de obter mais sucesso no processo de formar alunos cada vez mais proficientes diante do ato de produzir um texto. Além disso, também se acrescenta o fato de que, enquanto professora da escola selecionada para a realização deste projeto, percebi o quanto tal execução poderia trazer contribuições positivas à instituição.

Tendo em vista toda a mudança que a tecnologia, a cultura e a sociedade vêm causando aos formatos textuais e que os novos gêneros textuais surgidos, se aliados às TDIC, podem ser grandes parceiros no processo de formar pessoas com maior proficiência na escrita, o presente trabalho possui objetivo principal de executar, através das aulas de Língua Portuguesa, atividades de escrita que estejam envolvidas pelos multiletramentos e, conseqüentemente, pelas TDIC, ampliando, com isso, sua proficiência em gêneros textuais escritos.

Em relação aos objetivos específicos, foram traçados os seguintes: 1. Propiciar que os alunos tenham contato com variados gêneros; 2. Executar atividades envolvidas por textos multimidiáticos e hipermidiáticos; 3. Propiciar o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas e/ou digitais que se fizerem disponíveis.

No que tange à classificação metodológica deste trabalho, é possível afirmar que por sua pretensão de ocorrer dentro do espaço escolar e realizar intervenções didáticas durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, ele possui uma natureza classificável como aplicada, fato conceituado através de Prodanov e Freitas (2013), ao apontarem como pesquisa aplicada aquela que objetiva “Gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (p. 51), o que coincide com o propósito deste trabalho de gerar conhecimentos para ajudar a enfrentar os problemas de escrita demonstrados pelos alunos, especialmente aqueles relacionados ao processo argumentativo.

Quanto à abordagem, essa é entendida como qualitativa, uma vez que, para Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa qualitativa é aquela que “considera que há uma relação 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” (p. 70). E, por último, ainda seguindo os escritos de Prodanov e Freitas (2013), é possível afirmar que o procedimento adotado é classificado como bibliográfico-participativo e constitui-se como uma pesquisa de ação. Para tais autores, uma pesquisa participativa ou de ação é resultante de um processo em que “Pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 65), ação que claramente ocorre nesse trabalho, uma

vez que a execução das atividades planejadas precisa da presença ativa do pesquisador e de uma postura cooperativa dos sujeitos pesquisados.

Ainda atualmente, após várias pesquisas e autores apontarem caminhos capazes de formar alunos devidamente letrados, é possível notar, através da prática docente cotidiana, uma notável dificuldade para tratar do processo de escrita em sala de aula e, conseqüentemente, lograr sucesso no objetivo de formar cidadãos capazes de produzir um texto coerente e, que, atenda a objetivos específicos. E, essa problemática é refletida através de dados do Censo Demográfico de 2022 ao aferir que: “(...) dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam”.

Tal dificuldade sobrevive por motivos diversos, porém, independente desses, é preciso reconhecer o quanto o exercício de aperfeiçoar a escrita pode ser, por si só, desafiador, singular e minucioso. Em uma sala de aula, têm-se alunos em níveis de escrita diferentes e que possuem maneiras de aprender também distintas, portanto, encontrar um equilíbrio e traçar estratégias adequadas para cada um avançar de acordo com o seu nível de aprendizado, é um dos pontos em que nossa prática educativa faz acreditar residir uma boa parte do desafio.

Por esses e outros variados motivos, parte das atividades de escrita executadas em sala de aula ainda hoje, assim como confirmado pelos dados citados, não consegue cumprir o objetivo de formar, em sua integralidade, escritores críticos e reflexivos. Milhões de pessoas do nosso país ainda atingem a adolescência sem saber escrever um texto simples, como uma carta. Talvez uma das justificativas para tal indicativo, seja a maneira que o aspecto escrito esteja sendo tratado em algumas instituições de ensino, pois dada a falta de recursos existentes em algumas escolas do nosso país, uma parte delas ainda tem precisado restringir as atividades ao que é posto pelo livro didático e não tem saído da realidade impressa. Essa premissa é confirmada por um dos documentos norteadores da educação nacional. Brasil (1998):

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (Brasil, 1998, p. 79).

O livro didático pode, sim, ser um bom aliado no processo educacional, mas restringir as abordagens pedagógicas a esse único recurso, pode vir a trazer prejuízos ao processo pedagógico. Se em uma escola tem-se aprendizes em vários níveis de conhecimento diferentes

e, que, se identificam com maneiras de aprendizado distintas, é difícil concluir que um único material conseguirá atender a todas expectativas pretendidas.

A adoção unilateral do livro didático pode vir a ser tomada por variados fatores, inclusive pela ausência de formações continuadas destinadas aos docentes a fim de capacitá-los com as informações necessárias para diversificar o seu fazer pedagógico. O fato é que limitar o contato textual do aluno somente ao impresso, é deixar de tornar o processo de ensino dinâmico e mais próximo do real. Cani e Coscarelli (2016) reconhecem a importância de novas concepções de ensino e da formação adequada para esse público docente ao dizerem:

(...) entendemos que a incorporação de novas propostas teórico-metodológicas, outros meios de interpretação de textos, a relevância dos recursos semióticos para a educação e a formação de profissionais da educação para lidar com a perspectiva da compreensão crítica da cultura visual precisam ser discutidos, reconhecendo-se a necessidade de suas implicações discursivas nos ambientes de aprendizagem (p. 45).

Ao invés de limitar o ensino de línguas ao impresso, é preciso que haja o cuidado em levar para a sala de aula, versões textuais que pertençam ao mundo digital e ao contemporâneo. E, ademais, selecionar textos que circulem no dia a dia do aluno, a fim de que tais indivíduos sejam ensinados a perceber de maneira mais crítica as produções vistas no seu cotidiano. Cani e Coscarelli (2016) reconhecem o valor dessa aproximação entre o estudo textual e a vida real do aluno ao afirmarem:

A produção de materiais mais próximos da prática e da realidade dos alunos poderia auxiliar o professor a realizar um trabalho voltado para os multiletramentos. Uma abordagem assim implica repensar a informação do texto, trazendo para ela a noção de multimodalidade e trabalhando com situações comunicativas variadas (p. 16).

Essa atitude é importante, principalmente, quando se tem alunos que ingressaram precocemente no mundo do trabalho, pois, para esse público, se a atividade não tiver uma conexão real com o mundo deles e não demonstrar ter uma utilidade prática, poderá ser apenas uma atividade de escola, algo meramente burocrático para chegar a uma nota que talvez já nem importe para ele. É necessário que se reconheça que, assim como ressaltado por (2008): “Não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas” (p. 23).

E, para fazer essa conexão acontecer, o professor precisa reconhecer o público com o qual está lidando, é necessário que ele esteja atento para saber se esse público já ingressou no mundo do trabalho, a qual realidade socioeconômica pertencem, se possuem acesso à internet, a aparelhos tecnológicos, quais redes sociais mais consomem, quais gêneros circulam mais no dia a dia desses, etc. A partir da coleta de tais informações, será possível tornar o que eles

consomem, através das telas de celulares, tablets ou computadores, alvo de estudo em sala de aula e tornar o fazer pedagógico mais dotado de sentido. Sobre essa postura profissional, Kersch e Rabello (2016) afirmam: “(...) o professor, para conquistar o engajamento dos alunos, precisa reconhecer as práticas de leitura e de escrita em que eles se envolvem, para avaliar, então, para quais ele deve prepará-los” (p. 53).

No entanto, ao fazer tais projeções acerca do processo de escrita, é preciso reconhecer que tratar de abordagens textuais atuais e trazer a realidade tecnológica e linguística dos alunos para a sala de aula é um desafio que se torna mais fácil quando se tem uma instituição que dá o suporte material e pedagógico necessário para que as ideias possam ser colocadas em prática. E, tal prerrogativa é confirmada pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, ao estabelecer a infraestrutura como um dos requisitos observáveis para a aferição da qualidade da educação de nosso país através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Além da aproximação entre o estudo textual e o mundo contemporâneo, também é aconselhável que o professor assuma uma postura pesquisadora, consulte outras abordagens de ensino diferentes das que estão dispostas no livro escolar e leia outros autores além daqueles presentes no material para que possam enriquecer a sua prática. Assim, é possível iniciar a construção de uma atitude pedagógica que tenta tornar as atividades mais atrativas para o aluno e mais conectadas às habilidades que eles precisam desenvolver ou aperfeiçoar para ter sucesso no mundo real.

Como a realidade de boa parte das escolas públicas do país difere fortemente de um cenário tecnologicamente preparado, em que há o fornecimento e disposição adequados de ferramentas tecnológicas, torna-se um grande desafio colocar em prática atividades que englobem os múltiplos letramentos e satisfaçam as aprendizagens necessárias a esse campo. O Censo Demográfico 2023 confirma sobre a ausência desses recursos digitais no Ensino Fundamental através dos seguintes dados:

Apesar de possuir o maior número de escolas no Ensino Fundamental, a rede municipal de ensino é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (12,5%), projetor multimídia (58,8%), computador de mesa (39,6%) ou portátil (34,8%) para alunos ou mesmo internet disponível para uso destes (36,7%) (p. 75-76).

Levando em consideração a realidade socioeconômica dos estudantes das escolas públicas do nosso país e, que, boa parte desse público ainda não consegue um acesso facilitado a aparelhos tecnológicos como notebook, celular, tablet, etc. deveria haver um cuidado para que esse contato fosse proporcionado através das instituições escolares, uma vez que saber

utilizar tais objetos tecnológicos para atender determinados propósitos é cada vez mais imposto pelas práticas da sociedade atual. Sobre o papel da escola nessa posição, Dias (2012) afirma: “(...) é na escola que os sujeitos têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, rompendo as barreiras impostas pelas diferenças e pela rapidez com que as mudanças se processam” (p. 101).

Ao abordarem práticas pedagógicas que contemplem o uso de artefatos tecnológicos, o professor e a instituição preparam o indivíduo para ter habilidades em várias instâncias de sua vida social. É preciso utilizar a internet e as manifestações linguísticas decorrentes de lá, a favor do processo de ensino, pois, desse modo, haverá mais chances de despertar o interesse do discente para o que ocorre em sala de aula e, além disso, haverá potenciais oportunidades de educar esse uso tecnológico, já que ele é realidade para uma enorme parcela dos alunos. Deve ser um uso voltado para objetivos, assim como afirmado por Marques (2016): “Não se trata de usar a tecnologia pela tecnologia, mas usá-la como uma ferramenta didática que promova interação, diálogo, aprendizagem” (p. 118).

Além da abordagem tecnológica mais restrita, também é possível observar que muitas instituições e/ou docentes, apesar de não se restringirem a um único material, e, tampouco, a textos somente verbais, ainda não colocam em prática atividades de produção textual que proporcionem situações situadas e multiletradas de comunicação aos estudantes. Fato reconhecido por Antunes (2005) ao afirmar:

Uma outra insuficiência poderia ser vista no fato de que, além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar (p. 26).

E, a alternativa disposta através deste trabalho de aliar os multiletramentos às práticas de escrita em sala de aula na tentativa colaborar com a evolução de escrita dos alunos, foi escolhida justamente por perceber o quanto parte das escolas ainda colocam em prática atividades relacionadas à escrita totalmente desprendidas daquilo que acontece fora de seus muros. O que se vê, por vezes, é que ao se produzir um texto, esse ainda se encontra em uma situação absolutamente abstrata, em que os autores/alunos não sabem para quê e para quem estão escrevendo, só sabem que o texto será lido e haverá a atribuição de uma nota ou ponto. É pertinente que, antes de escrever, o discente compreenda a função social que o gênero atende em sociedade para, dessa forma, ser orientado a desenvolver uma postura de escrita mais

adequada diante do texto. Brasil (1998) reconhece a importância desse viés pedagógico ao apontar:

(...) dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas na produção de um discurso não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (p. 20-21).

Ao trabalhar com produção textual, é necessário que o professor deixe claro para o aluno o que é esperado dele através daqueles escritos e, além dos pontos citados no parágrafo anterior, é preciso que, antes de iniciar o processo de escrita, haja momentos de estudo acerca do gênero em questão. Com isso, será possível decidir qual linguagem utilizar, que tipo de título dar ao texto, qual estrutura deve ser montada, etc. Isso porque, segundo Antunes (2017): “Um texto é assim, uma unidade complexa,; dizendo de outro jeito, uma unidade indissociavelmente constituída de sintaxe, semântica e pragmática e que mobiliza diferentes sistemas de conhecimento (...)” (p. 32).

É necessário, também, atentar-se ao fato de que, nos dias atuais, a escola adquiriu para si um novo papel, que é o de tentar “educar” o uso da tecnologia, pois, por vezes, somente nesse espaço os alunos são ensinados a utilizar a ferramenta para atender a propósitos educativos. Apesar de serem os melhores para utilizar as redes sociais, por vezes, eles não sabem fazer uma simples pesquisa em um navegador. É preciso mostrar que a internet vai além de um espaço para diversão e pode se tornar um meio para construir novos aprendizados e aperfeiçoar as habilidades já existentes.

Considerando tudo isso, após alguns anos de docência e ter percebido algumas lacunas recorrentes enfrentadas por um professor de língua na atualidade, foi razoável chegar à conclusão de que a escrita seria um dos principais objetos de pesquisa a ser tratado e problematizado nesta pesquisa. Isso por entender o quanto é preciso pensar em meios que possibilitem o aprimoramento dos alunos diante da prática dessa atividade, uma vez que, independentemente de qual caminho tais indivíduos resolvam adotar após finalizarem o ensino básico, eles precisarão saber escrever de maneira proficiente para atender às exigências presentes no mundo profissional. Uma pessoa, atualmente, que não saiba usar a escrita para atender propósitos estipulados e ajustá-la aos diversos contextos existentes de comunicação, pode ser seriamente prejudicada em suas investidas profissionais e acadêmicas em sociedade.

Diante do exposto, desenvolver uma pesquisa que trata de tais problemáticas e proporciona a oportunidade de apontar caminhos possíveis de minora-los, é, com certeza, de

grande valia para o nosso fazer docente, já que, essa é uma das melhores formas de lidar com os problemas: observando-os de perto e tratando deles diretamente, notando em que residem as principais dificuldades e quais sujeitos estão envolvidos na questão.

E, tal oportunidade é proporcionada através do mestrado profissional, uma vez que é permitido aos seus pesquisadores reconhecerem as problemáticas presentes em seu espaço de trabalho, pensar em formas de resolvê-los e colocar tudo em prática com o devido envolvimento prático. Com o intuito de fazer com que esse trabalho tivesse sentido e direcionamento concreto, optamos atribuir-lhe um objetivo geral e três específicos.

O objetivo principal consiste em executar, através das aulas de língua portuguesa, atividades de escrita que estejam envolvidas pelos multiletramentos e, conseqüentemente, pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ampliando, com isso, sua proficiência em gêneros textuais escritos.

Em relação aos três objetivos específicos, foram decididos os seguintes: 1. Propiciar que os alunos tenham contato com variados gêneros textuais; 2. Executar atividades envolvidas por textos multimidiáticos e hipermidiáticos; 3. Propiciar o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas e/ou digitais que se fizerem disponíveis. São objetivos que se apoiam no objetivo geral para possibilitar o seu alcance.

O primeiro foi definido por entender que para desenvolver aulas na perspectiva dos multiletramentos - pedagogia capaz de fazer com que os alunos adquiram mais criticidade e entenda melhor o mundo ao seu redor - é preciso que haja a abordagem de variados gêneros em sala de aula, pois assim como afirmado por Signorini (2001): “Falar, então, da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas (...)” (p. 56). Esse contato é de extrema importância, uma vez que, através dele que será possível entender como as associações imagéticas, as escolhas linguísticas e a própria linguagem e postura autoral sofrem mudanças de acordo com o texto que se escreve.

O segundo foi selecionado por entender que não há como desejar que os alunos lidem com os novos formatos textuais sem propiciar contato e a oportunidade de estudá-los, pois, através dessa atitude, é possibilitado que eles entendam que cada elemento posto no texto possui um sentido e, para entendê-lo, é necessário fazer a devida associação com os demais elementos presentes. Além disso, é necessário que as aulas de língua portuguesa, sobretudo, propiciem esses momentos de estudo, pois, se esse processo não for contemplado através da referida disciplina, tampouco ocorrerá nas demais. Dias (2012) alerta sobre a importância dessa atualização: “(...) se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos,

deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (p. 99).

Quanto ao último, ele foi decidido porque, se o objetivo é desenvolver um ensino dinâmico, atual, crítico e multiletrado, fazer uso das ferramentas tecnológicas é quase imperativo nos dias atuais, visto que, elas se fazem presente na maioria dos momentos protagonizados pelos indivíduos, dos mais formais aos mais descontraídos. Diante disso, é impossível renegar a existência e necessidade de entendê-la. Após passar por todos os processos de estudo, definição, problematização e programação dos objetivos, foi preciso planejar cautelosamente o que seria posto em prática em sala de aula.

Assim, como já esclarecido em momentos anteriores, foi decidido executar o projeto através das aulas de Língua Portuguesa, em um quantitativo mínimo de 20 aulas, e todas as atividades executadas são fruto de uma sequência didática divulgada pelo site da revista Nova Escola, cuja autoria pertence à Cláudia de Jesus Abreu Feitoza.

A referida sequência tem por objetivo apresentar e praticar aspectos de argumentação com os alunos através de atividades que contemplam textos multimodais, de gêneros variados (com certo enfoque no artigo de opinião) e, também, com direito ao uso da tecnologia.

De maneira sucinta, é possível descrever que a sequência começa por fazer com que os alunos analisem um artigo de opinião em específico para que se posicionem diante do que é defendido no texto e entendam como funciona esse gênero, qual o seu objetivo, seu suporte, conteúdo temático, público-alvo, etc. Então, a partir desse momento, os discentes começam a mergulhar no processo de analisar criticamente o gênero e suas características.

Após isso, há o momento em que é propiciado ao aluno, através da leitura, o reconhecimento do fato de que um texto argumentativo é sustentado por um ponto de vista/tese defendida por um autor e, também, na oportunidade, eles são convidados a reconhecerem o que seja, de fato, uma tese e como ela é articulada em um texto. Passado esses momentos iniciais, a sequência evolui gradativamente para o objetivo de fazer com que os discentes possam entender como funciona o processo argumentativo e como é preciso organizá-lo para a construção de uma boa dissertação.

A mencionada sequência foi escolhida por entender que ela cumpre com todos os objetivos pretendidos através deste trabalho, já que, trata de aspectos dos multiletramentos, de textos multimidiáticos e contempla as TDIC. Para além disso, o material também se torna ajustado aos propósitos pretendidos, porque é passível de aplicação no 9º ano do ensino fundamental, apesar de no documento haver a destinação ao 8º ano. O fato de o plano ensinar que os alunos evoluam no aspecto da escrita, principalmente no que tange ao aspecto

argumentativo, também se tornou um dos pontos convergentes ao que era pretendido através do projeto.

No início desta pesquisa, foi definido que, para observar o possível impacto do projeto na atividade de escrita dos alunos, seria observado, principalmente, o desenvolvimento do aspecto argumentativo. Por ter a ciência das limitações destes escritos e, consequentemente, saber que não seria possível dar ênfase à melhoria de variados problemas de escrita que viessem a surgir durante as atividades, fez-se essa filtragem para uma melhor eficiência e análise do material. Então, de todos os modos, tal escolha se mostrou ser de sucesso para o atendimento dos objetivos pretendidos.

Dito isso, tal sequência didática foi posta em prática em um turma de 9º ano do Ensino Fundamental com a expectativa de que fosse possível aperfeiçoar, em alguma medida, o processo de escrita dos alunos, (principalmente no que diz respeito ao processo argumentativo) através do uso das TDIC e multimodalidade textual. Em seções posteriores deste trabalho, as atividades executadas em sala de aula serão melhor descritas e haverá, também, uma análise dos possíveis resultados obtidos no percurso.

Porém, antes de chegarmos a esse ponto, faz-se necessário que reflexões e discussões sejam feitas a partir dos temas tratados até o momento e, tal processo é iniciado no capítulo a seguir, que entrelaça debates em torno do letramento, multiletramento e TDIC.

2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A começar pela classificação, é possível afirmar que a presente pesquisa, ocorrida dentro do espaço escolar é realizada através de intervenções didáticas durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, possui natureza classificável como aplicada, uma vez que Prodanov e Freitas (2013) apontam a pesquisa aplicada como aquela que “Objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”(p.51), fato que coincide com o propósito deste trabalho de se propor à tentativa de gerar conhecimentos para o enfrentamento dos sérios problemas de escrita demonstrados pelos alunos, especialmente aqueles relacionados ao processo argumentativo.

A abordagem, por sua vez, pode ser classificada como do tipo qualitativa, que, para Podanov e Freitas (2013), é um tipo de pesquisa que “considera que há uma relação 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” (p. 70). E, por último, ainda seguindo os escritos de Prodanov e Freitas (2013), é possível afirmar que a presente

pesquisa adota um procedimento classificado como bibliográfico- participativo e, constitui-se, como uma pesquisa de ação.

Para Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa participativa ou de ação é resultante de um processo em que “pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 65), ação que claramente ocorreu neste trabalho, uma vez que a execução das atividades planejadas precisaram da presença ativa do pesquisador e de uma postura cooperativa dos sujeitos pesquisados.

O presente trabalho tem como sujeitos de pesquisa os alunos do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Senador Ruy Carneiro, localizada na cidade de Jacaraú-PB. Tal escola oferta o ensino das séries de 6º a 9º anos e recebe um público que reside parte na Zona Urbana, parte na Zona Rural. A instituição, atualmente, enfrenta sérios problemas referentes às áreas de leitura e escrita e, além disso, não possui uma cultura de uso da tecnologia associada ao processo educativo.

Para atender aos objetivos traçados para esta pesquisa, foram pensadas algumas estratégias interventivas que serão explicadas logo a seguir. As atividades foram desenvolvidas dentro de um quantitativo de 20 aulas e, como instrumentos pensados para coletar dados dos sujeitos pesquisados e desenvolver o objeto de ensino, houve: diálogos, discussões, debates, produções textuais, leituras, interpretações, etc.

Tendo a ciência de que, para a realização de uma pesquisa de campo com resultados mais efetivos, faz-se necessário que os sujeitos pesquisados estejam dispostos a colaborar com as atividades e reflexões propostas pelo sujeito pesquisador, foi realizado, primeiramente, uma roda de conversa com os alunos de caráter informal para apresentar o projeto e tentar criar uma relação mais próxima e colaborativa em relação às futuras atividades aplicadas.

Tal diálogo teve como objetivo conhecer melhor o público, os temas e textos que os cercam, para tais respostas gerarem contribuições às atividades planejadas. Esse momento também foi aproveitado para entender melhor a relação dos alunos com a tecnologia no dia dia, se possuíam acesso à internet, acesso a aparelhos tecnológicos, o que costumavam fazer no tempo de conexão, etc. Apesar de, enquanto professora da turma, conhecê-los previamente, foi imprescindível realizar esse procedimento para entender melhor o público-alvo.

Posterior a esses dois momentos, e aos de analisar as informações coletadas e traçar

melhor o perfil da classe, houve, depois, uma atividade de caráter mais avaliativo e formal. Essa atividade pode ser classificada como de “sondagem”, pois foi aplicada com a finalidade de ter uma melhor ideia das dificuldades sentidas pelos alunos no ato da escrita. Além de servir como sondagem, essa atividade também veio a servir, mais tarde, como parâmetro para mensurar os possíveis impactos do projeto em relação ao público alvo.

A atividade consistiu, basicamente, na produção textual de um artigo de opinião. Por saber que parte dos alunos nunca havia tido contato com o gênero, antes de fazerem a atividade, foi dedicado um certo tempo para teorizar e exemplificar o que seria um artigo de opinião para que a produção pudesse ser melhor guiada. (válido ressaltar que para a viabilidade de usar essa atividade para mensurar a eficiência das ações executadas, uma outra atividade, com o mesmo perfil, também foi aplicada ao final do processo interventivo, pois, desse modo, seria possível estabelecer uma melhor comparação).

Por saber da inviabilidade de tratar vários e distintos problemas de escrita ao mesmo tempo e durante um período tão curto, foi concluído que, para uma melhor eficiência do projeto, seria mais viável escolher um único componente para ocupar o grande foco do processo de aperfeiçoamento da escrita dos discentes. Portanto, após muito analisar, foi possível chegar à conclusão de que, por diversos fatores, a argumentação seria uma boa escolha. Tal fato, naturalmente, não implica a exclusão ao tratamento dos demais problemas que surgidos nas produções textuais e nas discussões estabelecidas em sala, mas, por saber das limitações de uma pesquisa e, ter ciência de que não seria possível tratar com ênfase de problemas tão distintos entre si, tal escolha precisou ser feita.

Para além disso, dois outros fatores foram extremamente importantes para a escolha da argumentação como foco das atividades. Primeiro, foi o de entender a importância que tal conteúdo possui para a série alvo de pesquisa e, em segundo, por ter ciência da ênfase dada pelos documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a tal conteúdo. Nesse documento, é possível encontrar a argumentação posta como um “objeto de conteúdo” importante e essencial para o 9º ano. E, por ser um objeto de conteúdo, também é possível perceber, no documento, as várias habilidades que se esperam alcançar através do seu desenvolvimento em sala de aula, pontos que naturalmente foram levados em consideração.

As atividades aplicadas em sala através desse projeto, que, por sua vez, convergem com o que foi discutido até o momento, são fruto de uma Sequência Didática divulgada pelo site da revista Nova Escola, cuja autoria pertence à Cláudia de Jesus Abreu Feitoza. A sequência é composta por quinze planos de aula (dos quais onze foram executados) que

possuem o objetivo de aperfeiçoar o poder de argumentação dos discentes.

A autora, através da sua criação, conseguiu tornar público um material de excelente qualidade, ajustado ao que é posto pelos documentos normativos e que se propõe a explorar o poder argumentativo através de práticas de escrita multiletradas, textos multimodais e do uso de aparelhos tecnológicos, como o celular e/ou tablet. Como produto final ofertado através desta pesquisa, tem-se a sequência didática original com algumas personalizações que se fizeram necessárias ao longo do percurso. Tais ajustes ocorreram levando em consideração as necessidades do público-alvo e, também, o tempo disposto para a devida execução. A partir de agora, leia um sucinto detalhamento do que foi executado em sala de aula.

ETAPA 1

Objetivos:

- Reconhecer as condições de produção do gênero artigo de opinião, identificando seu suporte, objetivo, conteúdo temático, público-alvo;
- Posicionar-se de forma crítica, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões.

Habilidade BNCC: EF89LP03

Duração: 90 minutos.

Fundamentação: Marcuschi (2008); Rojo (2012;2019)

Agora, depois de já esclarecida a autoria das atividades aplicadas, voltemo-nos a nos deter sobre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Depois da realização das atividades de sondagem, isto é, da produção do artigo de opinião (que não estava contemplada pela sequência para esse momento inicial), houve aulas e atividades de leitura e produção textual com a pretensão de intervir diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, tentando ensiná-los, através de aulas pautadas pelo estudo de textos multi e hipermediáticos e uso de tecnologias digitais, como reconhecer um gênero argumentativo, a importância dos argumentos, como dispô-los em um texto, etc. Levando em consideração que a explicação dada antes da atividade de sondagem foi introdutória e não aprofundada, já que o objetivo era apenas guiá-los diante da produção de texto, agora

era o momento de conhecer os assuntos de maneira mais filtrada e empenhada.

A ênfase inicial foi em torno do que consistia a atitude opinativa. Foi perguntado se eles costumavam expor a suas opiniões no dia a dia e em quais momentos sentiam mais necessidade de o fazer. Também houve uma primeira problematização em torno da diferença existente entre opinar, argumentar e discutir e, à medida que as respostas ao questionamento eram dadas, havia a anotação das palavras – chave no quadro e a problematização em torno do que era dito. E o mesmo processo ocorreu em torno da discussão do que seriam os artigos de opinião e os textos argumentativos. Para essas aulas, utilizou-se do datashow com imagens e definições para ajudar na ilustração daquilo que era alvo de problematização em sala.

O tratamento do gênero nesta etapa e, também, nas posteriores, foi realizado com base no que é postulado por Marcuschi (2008). Suas considerações a respeito do caráter sócio-histórico dessas construções, em que exercem uma função social e possuem características singulares, serviram de embasamento para a construção das discussões, problematizações e atividades ocorridas em sala.

Após isso, os alunos receberam via WhatsApp (foi criado um grupo nesse aplicativo para que a interação e compartilhamento de material, ideias e dúvidas fosse facilitada durante a aplicação das atividades) vários links que os direcionavam para editoriais com diversos artigos de opinião, que versavam sobre temas distintos. Cada um precisou escolher um artigo, fazer a leitura silenciosa e, depois, responder à seguinte atividade interpretativa (Ilustração 1):

Ilustração 1: atividade interpretativa

Suporte onde o artigo de opinião foi publicado/veiculado e nome da seção:	
1. Qual o título do texto?	
2. Quem é o autor?	
3. Quais outras informações sobre o autor aparecem no texto? Onde elas aparecem?	
4. Qual o tema abordado neste texto?	
5. Que ponto de vista o autor defende?	

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/o-que-e-um-artigo-de-opinioao/3264>

O momento também foi aproveitado para falar de editoriais e sua utilidade/função no meio jornalístico. Após respondida e corrigida a atividade, eles responderam outra com um caráter mais técnico, para perceber se haviam entendido os conceitos-chave sobre tudo o que havia sido discutido até o momento.

ETAPA 2

Objetivos:

- Compreender a relação entre um texto argumentativo e a defesa de uma tese.

Habilidade BNCC: EF89LP04

Duração: 45 minutos.

Fundamentação: Marcuschi (2008) e Rojo (2012;2019).

Com a intenção de retomar e aprofundar a definição ou entendimento do que seria a atividade opinativa, houve a projeção de uma imagem com diferentes opiniões para que os alunos pudessem entender que os posicionamentos geralmente são diversos e tomados a partir das vivências e crenças pertencentes ao indivíduo. A seguinte imagem foi exibida (Ilustração 2):

Ilustração 2 – imagem opinativa



Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/como-identificar-o-ponto-de-vista-em-um-artigo-de-opiniao/3265>

Após esse momento, foi distribuído entre eles o artigo de opinião “Meu celular, minha vida”, de Frei Betto, a fim de que realizassem a leitura e comesçassem a exercitar a atitude de encontrar opiniões em textos. Antes da leitura individual, houve uma leitura compartilhada e uma breve problematização em torno do título do texto, para perceber se, a partir dele, eram capazes de antecipar o que seria discutido na produção e, também, de reconhecer a intertextualidade presente, uma vez que o título se relaciona com o nome do popular projeto do Governo Federal, “Minha casa, minha vida”.

Em seguida, em duplas, eles responderam a algumas perguntas interpretativas relacionadas ao texto e, uma delas, consistia em uma resposta subjetiva em torno da pergunta: “Meu celular é minha vida?”. Antes que escrevessem, foi esclarecido que a intenção era a de que eles redigissem um pequeno texto e, depois, socializassem com a turma a resposta construída. Em virtude do tempo, houve um sorteio e apenas as duplas sorteadas expuseram as suas opiniões.

ETAPA 3

Objetivo:

- Interpretar e atribuir sentidos a imagens com foco, sobretudo, aos processos metafóricos e intertextuais.

Habilidade BNCC: EF89LP06

Duração: 90 minutos.

Fundamentação: Rojo (2012); Ferrarini (2019); Moran (2018), Antunes (2005) e Signorini (2019).

Após finalizadas as atividades anteriores, houve um estudo em torno do poder opinativo que as imagens podem possuir. Através de slides, foram mostradas algumas imagens para que, conjuntamente, houvesse a localização dos posicionamentos presentes nelas. A ideia era que eles entendessem que as opiniões não são restritivas aos textos verbais e que compreendessem como era possível chegar à localização das opiniões existentes. Depois disso, houve a formação de cinco grupos (literalmente, blocos) na turma, a fim de seguir com o que havia começado, porém a partir de uma metodologia diferente. A metodologia adotada foi a Rotação por Estações, portanto, em cada grupo existia uma atividade diferente para cada grupo realizar.

Em cada grupo, isto é, em cada estação, existia uma imagem opinativa diferente e uma tabela para que, juntos, a preenchesse. A tabela tinha a intenção de que eles recuperassem as teses presentes nas imagens e reconhecessem as intertextualizadas presentes. Confira abaixo um recorte da tabela que demonstra algumas das perguntas que estavam presentes nas estações (Ilustração 3):

Ilustração 3 – perguntas referentes às imagens

TEXTO 1	
1. A que o Facebook está sendo comparado?	
2. O que tem de diferente nesta comparação em relação à referência original?	
3. Que ideia está sendo defendida nesta comparação?	

TEXTO 2	

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/a-construcao-da-opinio-por-meio-das-imagens/4510>

Após respondidas as atividades, houve um momento para socialização entre os colegas das ideias registradas por eles no papel, momento que foi antecipadamente combinado e planejado entre todos.

ETAPA 4

Objetivos:

- Reconhecer que um ponto de vista se sustenta em torno de argumentos; e
- Conhecer alguns tipos de argumentos.

Habilidades BNCC: EF69LP16; EF89LP15.

Duração: 90 minutos.

Fundamentação: Antunes (2003; 2005; 2017); e Chartier (1998).

Após finalizada essa aula, começou outro desafio: evidenciar que os pontos de vista se sustentam em torno de argumentos, que, por sua vez, podem ser de tipos diversos. Dessa forma, a aula começou com uma discussão para aprofundar as ideias que eles apresentavam em torno de como é possível validar uma tese, torná-la forte, convincente, etc. Depois, houve um momento para entender melhor três dos possíveis tipos de argumentos passíveis de uso para a validação de uma tese: argumento por autoridade, por exemplificação e por provas

concretas. Através do auxílio do quadro e do datashow, conceitos foram expostos e exemplos demonstrados para o alcance de um entendimento melhor.

Após esse momento, houve a distribuição do artigo de opinião “Combate à Cyberpedofilia”, de Jean Ubiratan, para que pudessem fazer uma leitura individual, depois compartilhada e responder algumas questões interpretativas sobre o texto. As perguntas foram as seguintes (Ilustração 4):

Ilustração 4 – Questões interpretativas

Leitura

“Combate ao cyberpedofilia”, de Jean Ubiratan

Discussão oral:

1. Qual o tema retratado no texto?
2. De qual fato o autor parte para contextualizar a temática?
3. Que dado concreto ele usa para ilustrar esse fato?
4. Segundo o autor, qual o motivo de o combate ao cyberpedofilia ser tão complexo e ser tão difícil combatê-lo?
5. Que tese o autor defende sobre a responsabilidade de combate e prevenção à cyberpedofilia?

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/como-um-artigo-de-opinio-se-torna-convincente/3266>

Após respondidas, houve um momento de socialização das respostas com intuito de chegar, coletivamente, a um consenso em torno de quais seriam as respostas mais adequadas. Levando em consideração que o texto tratava de um tema atual e importante para faixa etária deles, a situação também aproveitada para que houvesse discussões em torno do que seria a cyberpodifilia, como acontece, as suas consequências, etc.

ETAPA 5

Objetivos:

- Reconhecer a essencialidade da organização textual para um texto argumentativo;
- Conhecer as partes que compõem um texto argumentativo.

Habilidades BNCC: EF69LP16; EF89LP15.

Duração: 90 minutos.

Fundamentação: Antunes (2005; 2017); Kleiman (2005) e Rojo (2019).

Nesta fase, o intuito era de que os alunos pudessem perceber que um texto argumentativo, assim como qualquer outro, precisa estar montado, organizado, de maneira que as partes estabeleçam sentidos coerentes entre si, que colaborem para o andamento do temático. Para tanto, houve a estratégia de fazê-los associar essa composição a um quebra-cabeça, em que a função do jogador é encontrar as partes que se encaixam entre si para formar um todo de sentido. Para ilustrar melhor esse fato, foram mostrados exemplos de textos com falhas de conexão e, outros, com conexão adequada, para que pudessem notar a diferença enquanto leitores.

Antes da atividade prática, também foi preciso, nesse momento, explicar as partes que compõem um texto argumentativo, para que os discentes pudessem entender melhor o que estariam por fazer logo a seguir. Principais pontos como: introdução, argumentação, contra-argumentação, explicitação do ponto de vista e conclusão foram dialogicamente explorados e exemplificados para que eles viessem a entender a estrutura de um texto de teor argumentativo.

Após isso, eles formaram duplas e começaram a atividade prática, que consistia, basicamente, em estabelecer uma ordem coerente para o artigo “A pirataria e o acesso ao consumo”, dos autores Aurélio Amaral, Bruno Garattoni e Rapahael Galassi, que havia sido entregue para eles dividido em partes. Cada parágrafo do texto foi recortado e embaralhado e eles precisavam distribuí-los em uma ordem lógica através de uma tabela. A tabela continha as seguintes subdivisões (Ilustração 5):

Ilustração 5 – Informações da tabela

Atividade: Quebra-cabeça de ideias

Você e sua dupla deverão organizar as partes do artigo de opinião. A ordem deve ser a seguinte:

- 1) Introdução: contextualização do tema, tese defendida, questão controversa;
- 2) Argumentação: argumentos de diferentes tipos
- 3) Contra-argumentação: possível ideia/argumentos contrários
- 4) Retomada da tese e síntese do ponto de vista
- 5) Conclusão deixando o claro o ponto de vista

Atenção: não recorte e cole as partes de seu “quebra-cabeça” sem o aval de seu professor!

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/quais-as-partes-de-um-artigo-de-opinioao/3592>

Então, eles precisaram ler os parágrafos e tentar, coletivamente, chegar à conclusão de quais parágrafos se encaixam em cada seção existente, de modo que houvesse um contínuo temático percorrido. Foi orientado, nesse momento, que eles deveriam observar a discussão presente em cada parágrafo para entender com qual outro ele poderia se conectar adequadamente. Além disso, foi evidenciado que observar as conjunções, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas também poderia ajudar na atividade. E assim foi feito.

ETAPA 6

Objetivos:

- Reconhecer a intencionalidade existente entre as escolhas lexicais utilizadas por um autor;
- Identificar o movimento argumentativo no gênero textual comentário.
- Reconhecer como adotar uma postura ética na emissão de uma opinião através das redes sociais.

Habilidades BNCC: EF69LP16; EF89LP15.

Duração: 90 minutos.

Fundamentação: Rojo (2012; 2019); Kersch, Coscarelli e Cani (2016); Antunes (2017).

Uma das finalidades para esta etapa era a de que os alunos pudessem entender que as escolhas vocabulares e lexicais são realizadas com o intuito de construir sentido e estabelecer o posicionamento do autor. Assim sendo, eles precisaram compreender que as palavras utilizadas em um processo argumentativo são de extrema importância para evidenciar os nossos pensamentos, enquanto autores e, também, dar validade a eles.

Primeiramente, a aula começou com a discussão em torno dos movimentos argumentativos existentes nas redes sociais, lugares amplamente acessados por eles. Foi discutido sobre se eles enxergavam essa movimentação nas redes e como ela ocorria e, à medida que davam respostas ao questionamento, a discussão sobre o assunto se aprofundava. Em seguida, foi mostrado para eles, um print de uma publicação do Facebook da página Estadão, que tinha o objetivo de informar sobre um projeto de lei aprovado em São Paulo que proibia os testes com animais e recomendava outros métodos.

Com a exibição da imagem, houve uma provocação para que eles chegassem à conclusão de onde havia sido publicado o *post*, com base na interface vista, qual era o objetivo de quem o publicou e se eles consideravam o tema polêmico. Também foi perguntado se eles possuíam o hábito de demonstrar os seus posicionamentos na internet e de que forma. Após isso, foram apresentados alguns comentários que estavam presentes no post para que houvesse uma problematização e entendimento dos posicionamentos das pessoas, bem como das escolhas lexicais que elas se valiam para demonstrá-los. Depois dessa análise coletiva, houve a distribuição impressa de alguns outros comentários presentes na postagem para que pudessem avaliá-los e classificá-los com base nas seguintes perguntas (Ilustração 6):

Ilustração 6 – Perguntas para a análise

- 1) O comentário anterior é favorável ou desfavorável em relação ao texto publicado?
- 2) Quais palavras foram usadas pelo autor (a) do comentário que podemos destacar que sustentam esse ponto de vista?
- 3) A qual classe gramatical pertencem essas palavras responsáveis por atribuir esse juízo de valor?

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/a-escolha-de-palavras-na-redacao-de-um-texto-argumentativo/3267>

Após respondida e discutida essa atividade, houve a leitura compartilhada do artigo “Pesquisa com animais”, de Herton Escobar e uma discussão para que entendessem a temática apresentada no texto. E, com o intuito de finalizar, houve a análise de alguns outros comentários, mas, agora, eles tratavam do mesmo assunto do texto lido, alguns de maneira favorável e, outros, desfavorável à opinião do autor e a atividade deles consistia em realizar essa classificação e localizar as palavras-chave utilizadas para esse fim.

ETAPA 7

Objetivos:

- Saber de alguns tipos de argumentos passíveis de utilização na defesa de uma tese;
- Identificar tipos de argumentos utilizados em um artigo de opinião.

Habilidades BNCC: EF69LP17; EF89LP14; EF89LP16; EF08LP16.

Duração: 45 minutos.

Fundamentação: Antunes (2005; 2017) e Rojo (2012; 2019)

Com o intuito de estudar mais alguns tipos de argumentos e evidenciar a importância de sua diversidade em uma produção argumentativa, a aula começou a partir do último texto

da aula anterior “Pesquisa com animais”, mas, agora, com outro intuito, o de analisar os argumentos utilizados pelo autor. Os argumentos explorados, nesse momento, foram os de senso comum, de causa e consequência e, também, houve um aprofundamento em torno do movimento de contra-argumentação.

Para isso, os alunos receberam uma atividade com trechos do texto em que deveriam reconhecer os tipos de argumentos presentes. A atividade foi realizada em duplas e eles precisaram revisar o texto algumas vezes para entender o contexto de cada trecho e serem assertivos nas classificações. Após isso, precisaram responder às seguintes perguntas relacionadas aos tipos de argumentos (Ilustração 7):

Ilustração 7 – Perguntas sobre os argumentos analisados

II- Com base nesta classificação responda:

- a) No argumento de causa e consequência, qual é a ideia entendida como causa e qual é como consequência?
- b) No argumento por senso comum, qual a ideia generalizada que o autor defende?
- c) No contra-argumento, que possível ideia contrária à ideia que ele defende o autor antecipa?

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/reconhecendo-os-diferentes-tipos-de-argumentos-em-textos-de-opinioao/4056>

À medida que iam respondendo às perguntas, dúvidas surgiam e logo eram tiradas, com a devida mediação necessária para a construção do aprendizado. Ao terminarem as atividades, houve uma discussão em torno da distribuição dos argumentos, como haviam chegado às respectivas respostas. Através desse momento, foi possível, coletivamente, chegar ao consenso das respostas mais adequadas para cada pergunta. E, para finalizar essa etapa, houve a verificação individual de cada atividade para sanar possíveis dúvidas restantes.

ETAPA 8

Objetivos:

- Reconhecer alguns tipos de elementos coesivos;
- Compreender importância desses recursos para a organização textual e articulação

de uma tese.

Habilidades BNCC: EF69LP17; EF89LP16.

Duração: 90 minutos.

Fundamentação: Kleiman (2005); Kleiman (1995); Antunes (2017) e Rojo (2019)

Com essa etapa, o intuito foi construir momentos capazes de mostrar aos alunos o valor de algumas conjunções, locuções conjuntivas e, também, de enxergar o valor delas dentro de uma produção textual para o encandeamento das ideias e progressão temática. Para esclarecer tais ideias, houve exposição de conceitos e exemplos de uso para que o entendimento fosse oportunizado. Após a explicação, uma tabela com algumas conjunções e locuções conjuntivas com o apontamento dos seus respectivos sentidos foi distribuída para que se familiarizassem e respondessem a atividade que se sucederia.

Um texto com lacunas foi distribuído entre eles para que os preenchessem com os termos da tabela que considerassem mais adequados. O texto se intitulava “O vagão cor-de-rosa”, de Luiz Ruffato e discorria sobre um veto do governo de São Paulo contra “vagões - rosa”, destinados, exclusivamente, ao público feminino. Dada a importância dos temas levantados no texto, também foi oportunizada uma proveitosa discussão a respeito das percepções dos discentes em torno do assunto.

É válido ressaltar que, antes de iniciarem o preenchimento do texto, foi esclarecido sobre a necessidade de estarem atentos à preservação da coerência textual ao decidirem por uma ou outra expressão. Além disso, também foi ressaltado que não havia uma forma única de assertividade das respostas, uma vez que mais de uma conjunção poderia vir a satisfazer os sentidos requisitados pelo texto. Como último passo, após finalizada a atividade, houve um compartilhamento coletivo das respostas para que se construíssem as melhores possibilidades de preenchimento para cada lacuna.

ETAPA 9

Objetivos:

- Analisar criticamente um exemplar de um debate;
- Reconhecer como se dá a organização desse gênero oral.

Habilidades BNCC: EF89LP12; EF69LP19.

Duração: 45 minutos.

Fundamentação: Signorini (2001); Moran (2018); Rojo (2012) Coscarelli e Ribeiro (2021).

Com o intuito de preparar os alunos para um debate que logo seria realizado, essa etapa consistiu, basicamente, em estudar como funciona um debate e quais as regras e recomendações para um evento linguístico desse tipo. A discussão iniciada em outro momento sobre a diferença entre discutir, opinar e argumentar foi retomada a fim de que houvesse um aprofundamento do que havia sido aprendido, já que, tal compreensão seria decisiva para o bom andamento do que estava por vir.

Para iniciar o entendimento de como funciona um debate e sobre a importância de aspectos como postura, dicção, entonação, expressão facial e relação com o interlocutor, foi exibido um trecho de um debate transmitido pelo programa TVE-Debate, em que a discussão incidia em torno da relevância das cotas raciais. Como de costume, no episódio continha dois convidados com opiniões divergentes, uma mediadora e dois apresentadores, todos com funções a cumprir para que tudo funcionasse bem.

Após a exibição do vídeo, o comportamento e atitude dos participantes foram problematizados junto à turma. Eles analisaram a postura de cada um deles e avaliaram como adequada ou não a maneira como cada um conduziu a discussão. Foi falado sobre a linguagem dos participantes, postura ética, respeito aos turnos de fala, etc. Todos os aspectos imprescindíveis para a realização de um debate repetitivo foram levantados como pontos de discussão durante a aula.

Como já haviam sido avisados sobre a existência de um debate entre eles, aproveitou-se do momento, também, para acertar, coletivamente, os detalhes do evento. Foi definido o tempo de duração do debate, os tempos de réplica e tréplica (bem como esclarecimento do que viria ser isso) e o tema, que foi “O aborto”. Além disso, foi reforçada a importância da postura ética e pacífica para o bom andamento do evento. Com tais aspectos definidos, houve um sorteio para dividir a turma em dois grupos e outro para decidir qual seria o posicionamento desses grupos a respeito do tema, isto é, se seriam contra ou a favor. Como último passo, houve a instrução de como eles deveriam suceder para organizar os argumentos: através de pesquisa, leitura e diálogo entre si. E assim o fizeram.

ETAPA 10

Objetivos:

- Exercitar o movimento argumentativo em um contexto de oralidade.

Habilidades BNCC: EF69LP11; EF69LP14; EF69LP19.

Duração: 90 minutos.

Fundamentação: Signorini (2001); Moran (2018); Rojo (2012; 2019); Leal e Brandão (2007); Dowbor (2013); Antunes (2017) e Coscarelli e Ribeiro (2021).

Concluído o prazo para pesquisa e estudo por parte dos grupos, nesse dia se iniciou o debate. Os alunos foram literalmente divididos em dois grandes grupos, de modo que o posicionamento das cadeiras os faziam ficar de frente uns para os outros, todos estando visíveis. Dado o sinal, as argumentações começaram. Enquanto mediadora, precisei intervir em alguns momentos para fazer com que as regras fossem plenamente seguidas, porém tudo seguiu dentro daquilo que foi planejado. Nesse momento, eles puderam ocupar o lugar de alguém que defende uma tese e precisa torná-la convincente para outro através de argumentos e contra-argumentos, comportamentos essenciais para uma boa produção de um texto de natureza argumentativa.

ETAPA 11

Objetivos:

- Organizar a produção de um artigo de opinião;
- Produção de um artigo de opinião;
- Reconhecer e aplicar os processos de revisão;
- Utilizar aplicativos de edição para digitar o texto.

Habilidade BNCC: EF89LP10; EF08LP03.

Duração: 180 minutos.

Fundamentação: Signorini (2001); Moran (2018); Rojo (2012; 2019); Leal e Brandão (2007); Dowbor (2013); Antunes (2017) e Coscarelli e Ribeiro (2021).

Com intuito de fazer com que os alunos colocassem em prática o que havia sido aprendido até o momento e, também, de finalizar a sequência didática, começou, nesse momento, o planejamento e a elaboração para a produção de um artigo de opinião. Após receberem o primeiro artigo de opinião que haviam produzido (o que veio a servir como sondagem) devidamente corrigido e com as observações do que deveriam melhorar, eles puderam reavaliar as próprias produções e tirar as dúvidas surgidas durante o processo. Para facilitar, os equívocos mais recorrentes foram elencados e discutidos coletivamente, com o intuito de guiá-los na melhora de tais aspectos.

Os temas dos artigos foram sugeridos através de algumas charges levadas para a sala de aula que, por sua vez, foram discutidas e problematizadas para que as temáticas pudessem ser plenamente entendidas. Todos tiveram contato com as charges e puderam decidir sobre qual tema preferiam construir as suas produções. Com a finalidade de coletar informações a respeito dos temas escolhidos, houve a dedicação de um tempo para, em sala, através de seus tablets ou celulares, fazerem buscas das informações necessárias para a produção. Começou, a partir daí, o momento de planejamento do texto, isto é, do posicionamento que iriam assumir, quais tipos de argumentos fariam uso, quantos parágrafos teria o texto, etc., tudo isso com a devida mediação docente para que pudessem tomar decisões mais assertivas.

Após isso, foi distribuída uma tabela para que eles pudessem literalmente planejar,

esboçar as partes do texto antes de partirem para a produção propriamente dita. Receberam a seguinte tabela (Ilustração 8):

Ilustração 8 – Tabela para projeção textual

TEMA	
QUESTÃO CONTROVERSA	
TESE DEFENDIDA	
CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA	
ARGUMENTO 1	
ARGUMENTO 2	
ARGUMENTO 3	
CONTRA-ARGUMENTOS	
CONCLUSÃO	

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/planejando-um-artigo-de-opinioao/4511>

E, com o devido auxílio docente, eles conseguiram fazer tal preenchimento e, depois, escrever o texto propriamente dito. Após escreverem, foi separado um momento para que eles pudessem revisar o que havia sido feito. Com a devida orientação e supervisão, conseguiram, também, concluir essa etapa da atividade. Após isso, iniciou-se outro processo: o de digitar o texto.

Através do uso de tablets e notebooks, iniciaram o processo de digitação do que havia sido escrito, fizeram isso com a devida instrução sobre o tamanho e fonte da letra, recuo dos parágrafos, espaçamento entre linhas, local de assinatura e de suas próprias fotos como indicação de autoria. E, dessa forma, foi possível ir aperfeiçoando o que havia sido escrito e chegando ao resultado final da proposta. Após isso, os textos foram agrupados em um único documento e divulgado nos grupos da escola, assim como havia sido previamente

combinado. E, com a finalização da produção, chegou-se à última tarefa dessa sequência, que teve a pretensão de fazê-los progredir textualmente através de recursos tecnológicos e multiletrados.

3 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO E TDIC

Enquanto cidadãos inseridos em sociedade, é perceptível, a nós, o quanto a popularização da internet acarretou mudanças para grande parte das instâncias sociais existentes nos espaços públicos e privados. A tecnologia trouxe consigo um grande acréscimo de habilidades necessárias para as investidas sociais e profissionais de sucesso e, cada vez mais, adquiri-las tem sido uma exigência para adentrar nesses meios. O mundo corporativo, profissional e acadêmico são exemplos de ambientes que não escaparam de tais modificações, pois as exigências para ter acesso a esses referidos espaços estão cada vez maiores.

Essa realidade se tornou relevante para a escola à medida que os alunos, em grande parte, passaram a ser afetados por tais impactos em seu cotidiano. Ao perceber que, ao terminar o ensino básico, os alunos precisavam de novas habilidades para uma boa inserção em sociedade e, que, a sua forma de ter acesso ao conhecimento estava sofrendo alterações, passou a surgir a necessidade de associar as aprendizagens escolares ao que era vivenciado por tais indivíduos através do mundo tecnológico, afinal, se a escola tem por finalidade formar pessoas para viver em sociedade, ignorar tais transformações passou a se tornar uma prévia de insucesso. A respeito da importância de uma perspectiva de ensino que contemple a realidade tecnológica vivenciada pelos alunos no cotidiano, Silva (2013) afirma:

No contexto da alta modernidade, é premente associar o ensino aos recursos das novas tecnologias, tendo em vista construir um processo de formação que acompanhe os nativos digitais e dê suporte às habilidades necessárias para que esses sujeitos circulem através das mídias e atuem na cultura participativa que emerge presentemente (p. 93).

Dessa forma, a necessidade de a escola tomar para si a responsabilidade de tratar da cultura tecnológica atual, ocorreu porque ficou evidente que os alunos precisavam ser preparados para viver nessa nova sociedade surgida, pois, apesar de nativos digitais, parte desse público por vezes se limita ao conhecimento necessário para lidar apenas com redes sociais e jogos. Nativos digitais é a nomenclatura utilizada por Prensky (2001) para se referir aos indivíduos já nascidos no meio tecnológico. E, ao falar sobre esse público, (que, majoritariamente, compõe a clientela atendida nas escolas nos dias atuais), o autor também faz uma referência específica àqueles não nascidos nesse meio, chamando-os de “imigrantes digitais”. Prensky (2001) diz o seguinte:

Como deveríamos chamar esses “novos” estudantes de hoje? Alguns se referem a eles como geração N [de internet] ou geração D [de Digital]. Mas a designação mais útil que encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, videogames e da internet. Então, o que isso faz de nós? Aqueles de nós que não nasceram no mundo digital, mas que, em algum momento posterior de nossas vidas, ficaram fascinados e adotaram muitas ou maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, Imigrantes Digitais. (p. 1-2, tradução nossa).

Assim sendo, nativos digitais são entendidos como aqueles nascidos em um mundo já tecnológico e que fazem um uso “natural” desse meio em suas atividades, enquanto, os imigrantes digitais, são entendidos como aqueles que não nasceram propriamente nesse contexto, mas que, por necessidade ou curiosidade, incorporaram-se a ele. Tal distinção evidencia que se tem, de fato, atualmente, um público diferente nas escolas e que, por terem nascido em um mundo conectado, precisam de um atendimento personalizado dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Obviamente, o entendimento de tal necessidade não se estabeleceu de maneira tão rápida como talvez aparente. Na realidade, somente agora ele tem chegado para muitos dos que fazem parte do processo educativo. Atualmente, ainda tem havido a necessidade de disseminação desse conteúdo, tanto que trabalhos e autores contemporâneos ainda sentem a necessidade de reafirmar conceitos postos há alguns anos por autores como, por exemplo, Magda Soares e Roxane Rojo, na tentativa de que eles possam chegar àqueles responsáveis em operar essas transformações necessárias na educação para promover um ensino atual e dinâmico.

É possível afirmar que essa inquietação de renovar as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula tenha sido endossada pelo surgimento de uma pedagogia que se propunha a tratar exatamente sobre essa abordagem: a pedagogia dos multiletramentos. Esse termo foi ampliado a partir do conceito de letramento, perspectiva já bem conhecida e aceita em boa parte dos espaços educacionais.

Observamos que os documentos oficiais da educação, bem como os profissionais desse meio, possuem uma notável preocupação para, desde a educação infantil, promover atividades que formem alunos além de alfabetizados, letrados.

Para compreender a necessidade de surgimento dessa pedagogia e do que essa linha de estudo costuma tratar, é necessário pensar nas modificações culturais e tecnológicas ocorridas nos últimos tempos e passar pelo entendimento do que seja o próprio letramento. Soares (2000) compreende o letramento como:

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.

Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (p. 44).

O termo letramento, além de possuir uma aparente aceitabilidade por parte dos profissionais da educação no sentido de reconhecerem o seu valor, também já é consideravelmente incluído nas atividades realizadas em sala de aula, fato que se tornou perceptível no cotidiano escolar.

À vista disso, o letramento trata da capacidade de o indivíduo utilizar a leitura e a escrita em sociedade nas diversas situações comunicativas e de acordo com os propósitos comunicativos que forem necessários. Nesse sentido, um indivíduo letrado é aquele que consegue escrever e ler de maneira autônoma, adequando-se às situações comunicativas em que for inserido.

No entanto, a despeito do “bom” andamento da inserção do letramento no campo educacional, a inserção da pedagogia dos multiletramentos talvez não tenha acontecido de maneira tão bem-sucedida, já que, ainda atualmente, é perceptível que muitas escolas ainda não têm conseguido, por exemplo, aliar a tecnologia ao processo educativo.

Apesar de muitos profissionais conhecerem o termo, pôr em prática atividades que sejam capazes de promover os multiletramentos dos discentes parece ainda envolver muitos desafios pedagógicos. Mesmo nesse cenário um tanto satisfatório quanto à inserção do letramento, há certo tempo já se tem a conclusão de que o trabalho a partir dessa abordagem, apesar de muito necessária, não é mais suficiente para formar indivíduos inteiramente preparados para a vida em sociedade.

Rojo, em 2009, já alertava sobre isso: “As práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita estão demandando hoje.” (p. 107) Os multiletramentos surgiram, justamente, a partir da necessidade de ampliar os tipos de letramentos trabalhados em sala de aula.

Com as mudanças tecnológicas e culturais ocorridas em sociedade, “apenas” saber utilizar a leitura e a escrita em momentos comunicativos diversos se tornou ineficiente para obter sucesso nas investidas profissionais e acadêmicas, uma vez que a era impressa perdeu o seu protagonismo, textos com novas abordagens verbais surgiram, o modo de viver em sociedade foi alterado e os alunos passaram a precisar aprender como lidar com tais transformações.

É necessário, para o sucesso dos estudantes, fazer com que essa linha de estudo seja cada vez mais inserida no espaço educacional, uma vez que trabalhar com os multiletramentos

é uma das formas de fazer com que os alunos adquiram os saberes necessários para entender o mundo tecnológico ao seu redor e se expressar através dele. A respeito das modificações operadas pela tecnologia, das habilidades que os alunos precisam adquirir e da necessidade de uma perspectiva educacional de múltiplos letramentos, Rojo e Moura (2012) declaram:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso de imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (p. 37).

Dessa forma, os multiletramentos se tornam mais abrangentes por não se limitarem ao uso social da leitura e da escrita. Para além disso, essa referida pedagogia leva em consideração as transformações ocorridas em sociedade e possui o compromisso de desenvolver as habilidades necessárias para que os discentes possam fazer um uso crítico das ferramentas tecnológicas, compreender as manifestações de linguagem presentes no seu cotidiano e, principalmente, em suas telas. A respeito disso, Kress (2003, p.166, *apud* Kersch, 2013, p.24) afirma:

A tela agora é o lugar predominante dos textos; é o local que molda a imaginação da geração atual em torno da comunicação. A tela é o lugar do visual, da imagem. Isso não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas quando isso acontecer, ela vai aparecer subordinada à lógica do visual. Isso terá muitas consequências: leituras cada vez mais procedem em termos da aplicação lógica da imagem para a escrita.

Levando isso em consideração, a maneira de abordar a escrita em sala de aula precisa ir além de proporcionar situações e destinatários reais de escrita aos alunos, elas precisam englobar as multifacetadas de linguagem trazidas pela cultura tecnológica para o dia a dia de tais indivíduos. Ao trabalhar com essa nova realidade textual existente, o professor caminha para o objetivo de fazer com que os alunos possam evoluir diante da atividade de escrita e vários outros objetos de conhecimento.

Apesar de o contato com esses novos textos ser cada vez mais frequente, parte desse público, por vezes, não apresenta as habilidades necessárias para analisar tais produções de maneira crítica, autônoma e chegarem ao objetivo de criarem as suas próprias produções, sobretudo porque se trata de um conteúdo formal que deve ser ensinado pela escola.

Como um fator dificultador para esse trabalho multiletrado a ser realizado, existe uma crença errônea de que os alunos da atualidade, por já terem nascido após a popularização dos celulares e da internet, adquirem naturalmente os saberes exigidos para lidar com as ferramentas tecnológicas e tudo que é produzido através delas.

No entanto, apesar de muitos possuírem um bom conhecimento sobre as ferramentas de diversão disponibilizadas nesse meio, ainda não são maioria os que sabem fazer um uso pedagógico dos aparelhos que possuem, se solicitado.

Em uma pesquisa do IBGE de 2023, talvez haja uma explicação para isso à medida que observamos quais têm sido as principais finalidades de uso da internet entre os usuários:

Em 2023, 94,6% dos usuários acessaram a internet para conversar por chamadas de voz ou vídeo. Outras finalidades que se destacaram foram: enviar ou receber mensagem de texto (91,1%); assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes (87,6) e usar as redes sociais (83,5).

Dessa forma, esse público não possui algumas habilidades, não por serem incapazes de alcançar esse saber, mas porque utilizar a internet e os objetos tecnológicos (como o celular, computador, tablet) para finalidades educacionais, não é um hábito e nem, por vezes, uma necessidade para eles no dia a dia. Por entender essa realidade, é que a escola possui a atual necessidade de fazer com que os discentes adquiram tais saberes e se tornem sujeitos preparados para a inserção no mercado de trabalho e no mundo acadêmico. A respeito dessa necessidade, Cani e Coscarelli (2016) afirmam:

A escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa. O que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora da sala de aula (p. 22).

Consoante a esse raciocínio, é necessário que os professores promovam práticas pedagógicas que envolvam a realidade tecnológica vivenciada pelos alunos e que os aplicativos e gêneros consumidos por esse público virem objeto de estudo em sala de aula para que esses possam expandir sua compreensão crítica acerca do que ouvem e leem através das telas.

Apesar da familiaridade natural existente entre esse público e a tecnologia, são muitos os que ainda precisam aprender como fazer uma pesquisa em sites de busca para acessar informações e diferenciar o que é verdadeiro do que é falso e o que é relevante daquilo que não tem importância para o objetivo pretendido. Mesmo sendo jovens e “antenados”, esse público

ainda precisa aprender sobre como fazer uma busca para fundamentar uma tese sem cometer plágio.

Precisa saber como utilizar as múltiplas linguagens durante uma produção textual de maneira que tal processo colabore para que o leitor compreenda melhor os seus escritos. Ainda precisa entender que cada texto em circulação na internet possui um objetivo e que existem estratégias para produzir cada um deles. Precisa passar a enxergar o celular e demais aparelhos como ferramentas que vão além do papel de gerar entretenimento, capazes de auxiliá-los na busca e na produção de conhecimento. Em torno disso, Garcia et al (2012) afirma:

É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (*por meio de e em* diferentes linguagens e mídias), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam protagonistas da sociedade em que vivem (p. 133).

Nesse contexto, os docentes devem passar pela compreensão de que a tecnologia pode ser utilizada para além de um meio para “passar o tempo” e fazer com que os alunos também entendam tal raciocínio e enxerguem as ferramentas disponíveis de maneira mais ampla e crítica. E, talvez uma das melhores formas de fazer com que tal entendimento seja possível, é proporcionando aulas que saiam do campo teórico e partam para a prática, que englobem ferramentas que esse público já possua afinidade e, principalmente, que façam eles exercerem um papel de protagonismo diante daquilo que for realizado.

Ao colocar o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado, o professor traça um percurso capaz de fazer com que eles possam, fora do âmbito educacional, guiar a sua construção de conhecimento. A respeito da necessidade de desenvolvimento dessa autonomia, Custódio (2012) diz:

Formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com as quais os sujeitos se relacionam é, sem dúvida, papel da escola. E para cumprir esse objetivo, o ensino deve mobilizar múltiplos letramentos, ou seja, abordar diferentes mídias, diferentes semioses, em contextos culturais diversos (p. 199).

Assim sendo, é preciso que o professor trabalhe com os multiletramentos de maneira que não sacrifique as manifestações culturais existentes no contexto local da escola e proporcione a autonomia dos alunos a todo momento. Cada vez mais, o professor deve se colocar na posição de mediador das aprendizagens, para que o discente pratique o exercício da

curiosidade, da criticidade e da autonomia para que não seja dependente de uma segunda pessoa para construir seus aprendizados.

É importante frisar que a posição de mediador em nada diminui o papel do professor em sala de aula, pois ele ainda será o grande agente condutor do ensino e percurso para o aluno chegar à aprendizagem pretendida.

Se a escola e o professor não trabalham a autonomia do aluno, esse pode acabar condicionado ao papel de reproduzir aquilo que lhe disserem ou mostrarem, tornando-se um replicador de ideias. Dessa maneira, não teremos um indivíduo capaz de construir suas próprias crenças e duvidar das informações que chegarem até ele, possivelmente haverá mais chances de um indivíduo manipulável, com problemas para questionar seus direitos políticos e civis.

Acrescente-se, ainda, o fato de a escola estar formando um indivíduo que poderá não ter desenvolvido as habilidades necessárias para alcançar o sucesso em suas investidas sociais e profissionais futuras. Para chegar a esse lugar, ele terá que, fora da escola, aprender sozinho aquilo que a escola se negou a ensiná-lo. A respeito das exigências do novo mundo após a tecnologia, Rojo (2012) postula:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (p. 27).

A partir disso, um indivíduo que não é ensinado pela escola a exercer um papel de protagonismo e de liderança, poderá ter sérias dificuldades para mais tarde se destacar no mundo corporativo e social. Cada vez mais, os empregadores e as empresas desejam colaboradores ativos, criativos e capazes de fazer novas descobertas através do exercício da curiosidade. E, o trabalho com os multiletramentos em sala de aula, se devidamente estudado e planejado, é capaz de promover todas essas habilidades necessárias.

Como afirmado por Dias (2012, p. 96): os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros.

Porém, é necessário salientar que para o aluno adquirir tais habilidades necessárias, não depende somente da atitude do professor e da escola de trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, mas depende, também, da contrapartida dos alunos em relação ao processo de aprendizagem, uma vez que ele não é feito somente através da ação de um desses sujeitos.

Nesse caso, os discentes precisam estar dispostos a colaborar com as aulas e atividades propostas pelo professor, pois mesmo que estejam diante de uma aula bem planejada e atrativa, ainda é uma opção deles quererem participar ou não do que é proposto. Além disso, também é necessário afirmar que para os multiletramentos receberem o desejado protagonismo no meio educacional, é necessário que haja um compromisso por parte dos governos e secretarias de educação no sentido de ofertarem o conhecimento que os profissionais necessitam para trabalhar essa abordagem.

As formações continuadas, por exemplo, precisam ser momentos pensados para que esses profissionais entendam como é possível estabelecer esse estilo de ensino em sala de aula. Documentos oficiais da educação, como o das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, reconhecem a importância da oferta dessas formações e as enquadram como uma das formas de promover a valorização dos profissionais da educação.

Uma das atitudes também cruciais que deve ser tomada por tais órgãos, é o de fazer o devido investimento tecnológico nas diversas redes de ensino do nosso país, uma vez que a realidade atual ainda é bastante insatisfatória nesse quesito. Porém, é necessário voltar a pontuar a respeito da importância das formações nesse contexto. De nada adianta fornecer aparatos tecnológicos e conectividade à escola, se os profissionais não forem devidamente instruídos a respeito do uso pedagógico de tais ferramentas.

Em torno disso, Castells (2005, p. 19) afirma: “É por isso que difundir a internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituirão necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação.”

Sem a devida instrução, os artefatos serão apenas mais um objeto presente nas aulas, não cumprirão função nenhuma e não colaborarão em nada com o processo de ensino-aprendizagem. E, quando os alunos forem utilizá-los sem a presença do professor, a visão que eles terão sobre tais recursos será a mesma e ainda estarão limitados a fazer o uso com o mesmo objetivo já habitual para muitos: o entretenimento.

Obviamente, o objetivo não é desprezar essa finalidade de uso - pois ele pode ser um grande aliado para o processo de ensino - mas sim de expandi-la, para que os discentes possam ter uma visão mais diversificada em relação às possibilidades de uso existentes.

Apesar de a necessidade de atualizar e dinamizar o processo de ensino através do mundo tecnológico ter se tornado uma necessidade da escola, é preciso reconhecer que a cobrança por tal atitude costuma recair, principalmente, sobre a disciplina de Língua Portuguesa, fato talvez justificado pela pedagogia dos multiletramentos abranger o estudo das múltiplas linguagens

presentes nesse meio. Com isso, os professores dessa matéria possuem, sobre si, a enorme responsabilidade de tratar de tais fenômenos em sala de aula. Sobre esse fato, Melo et.al (2012, p.152) salientam: “O ensino de Língua Portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações”.

Levando esse pensamento em consideração, os professores de Língua Portuguesa, sobretudo, devem estar atentos às transformações sociais que ocorrem e como essas podem impactar o uso da língua nos diversos contextos. Deve ser observado o que os alunos leem e escrevem fora do espaço de ensino, pois essa disciplina é quem principalmente carrega a função de prepará-los para entender essas manifestações linguísticas de maneira crítica.

Através do trabalho com os diversos aplicativos e sites em sala de aula, por exemplo, é possível que tais profissionais possam aperfeiçoar muitas das habilidades necessárias para esse objetivo ser possível. Portanto, usa-se o próprio meio tecnológico para conseguir esse desenvolvimento. Ao perceber que os alunos consomem um gênero específico, o professor pode fazer uso desse meio para aperfeiçoar as habilidades de escrita necessárias.

Para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, pode-se começar estudando comentários de internautas em matérias polêmicas presentes nas redes sociais que mais consomem. As possibilidades são diversas, só precisam ser planejadas e ajustadas aos gostos das turmas na qual se está presente.

Diante do exposto até aqui, consideramos salientar que as escolas e os profissionais da educação devem tomar esse aspecto didático como uma das grandes prioridades porque, principalmente, fala-se de um direito do aluno e um dever de tais agentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), através de um de seus princípios, reconhece a necessidade de que a escola conecte o ensino ao trabalho e às práticas sociais. E, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por sua vez, afirmam o quanto é imperativo que a organização do percurso formativo assegure a criação de métodos didático-pedagógicos através da contemplação dos diversos meios de informação e comunicação.

Estabelecer um ensino como esse é, também, tentar reparar as desigualdades intelectuais e sociais existentes e possibilitar a formação de sujeitos capazes de construir um percurso escolar de sucesso. Dias et.al (2012) faz uma declaração muito importante em torno dessa discussão:

Por mais que se tenha destacado nesta proposta a importância da visão pedagógica dos multiletramentos, é importante reiterar que sua disseminação como forma de

democratizar o ensino é sobretudo, um problema político. A educação de qualidade não pode continuar um privilégio de poucos (p. 94).

Por conseguinte, desenvolver um ensino que seja norteado pela pedagogia dos multiletramentos, é uma forma construir a democratização do ensino e fazer com que a educação de qualidade chegue para todos, indistintamente da classe social, religião, etnia ou cultura a que pertençam. E, se, atualmente, não se consegue desenvolver um ensino desse perfil em algumas escolas, tal falha pode ser atribuída, também, à esfera política, pois antes de a escola e os profissionais chegarem à possibilidade de falhar com um ensino crítico, atual e de qualidade, os órgãos governamentais falharam bem antes ao não fornecerem os recursos imprescindíveis para o cumprimento desse dever para com os cidadãos.

Espera-se que, cada vez mais, que essa realidade seja incomum nas redes estaduais e municipais de ensino do nosso país e que os alunos possam usufruir dos seus direitos de maneira igualitária e equânime. A fim de dar prosseguimento e alargar a discussão sobre as temáticas discutidas nesta seção, leia a seguir o capítulo que pretende salientar a importância do trabalho com as múltiplas linguagens construídas pelo mundo virtual.

3.1 O conceito de multiletramento: origem e sua evolução

No Brasil, o termo letramento surgiu por volta dos anos de 1980, a partir da necessidade de nomear um fenômeno que transcendesse o saber escrito possibilitado através da alfabetização e da escola. Havia, naquele momento, a carência de dar nome a um processo que envolvesse o uso social da leitura e da escrita por parte do indivíduo, foi quando se institui o letramento, assim como esclarecido por Soares (2004, p. 6): “(...) a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.”. Via-se, naquele contexto atual, que já não era suficiente o indivíduo adquirir o código escrito ou alfabético, agora era preciso que ele fosse capacitado para, além disso, saber utilizá-lo no dia a dia para fazer parte das práticas sociais existentes.

Antes desse período, o termo alfabetização era o único que dava conta de nomear os primeiros saberes adquiridos dentro do campo da leitura e da escrita. Apesar da necessidade de surgimento de um novo termo, não havia a pretensão de se fazer uma substituição de um fenômeno por outro – isto é, da alfabetização pelo letramento -, mas sim, de fazer com que os processos de aquisição da língua pudessem ser ampliados e houvesse a possibilidade de formar indivíduos mais preparados para lidar com os fenômenos textuais presentes no cotidiano.

Dessa forma, não havia um problema com a alfabetização, havia uma limitação nesse processo que precisava ser transgredida, pois assim como afirmado por Kleiman (2005): “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é suficiente (p. 14).

Porém, apesar da pretensão de aliar esses fenômenos e de, ao mesmo tempo, estabelecer e manter suas singularidades, em muitos contextos brasileiros – ao contrário do que ocorria nos países desenvolvidos - passou a haver uma confusão de natureza teórica entre ambos conceitos dentro dos contextos de ensino. Em alguns casos, não se sabia estabelecer a diferença entre alfabetização e letramento, e, em outros, achava-se que tal distinção nem precisava ser feita, pois uma substituiria a outra, assim como afirmado por Soares (2004):

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (p. 7).

Enquanto outros países tinham ciência de que o problema, a priori, não estava na aquisição da leitura e da escrita, mas sim na incapacidade de um uso social da língua e tentavam inserir o letramento na educação de forma a expandir as habilidades dos discentes, o Brasil fazia o percurso inverso através de uma aglutinação entre os termos. Para Soares (2004), o fato de o Brasil não ter tratado o letramento na sua dissociabilidade, fez com que houvesse uma hegemonia desnecessária e improdutiva entre as duas áreas. Ou seja, estudar ou aprimorar o método alfabético não foi o problema, mas sim a indissociabilidade exacerbada que passou a ser entendida e refletida na prática pedagógica em relação às duas áreas. Sobre isso a autora ainda acrescenta:

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje reiterado e amplamente denunciado (p. 9).

Ainda nos dias atuais, é possível notar alguns equívocos ao tratar das singularidades entre os termos citados, seja nas escolas (a prática docente permite constatar essa atitude), ou mesmo na academia, entre os docentes ainda em formação, o que cria a necessidade de ainda reafirmar as devidas distinções entre ambas e a maneira como deveriam ser postas em sala de aula. Talvez o fato de serem pedagogias realmente semelhantes e, também, não existir um

consenso ou definição unívoca entre os autores a respeito do que seja o letramento, colabore para esse tipo de confusão entre o público.

Diante disso, faz-se necessário o devido esclarecimento quanto ao que deve, de fato, ser entendido como letramento ou mesmo indivíduo letrado. Para Soares (2004), autora de grande influência em tais áreas, o letramento é entendido da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2004, p. 91-92).

A partir disso, entende-se o letramento como a capacidade que o indivíduo possui de utilizar a leitura e a escrita para atender diferentes objetivos no dia a dia. Isto é, o poder de saber utilizar a língua para expressar sua opinião de maneira clara, de modo que o seu interlocutor o entenda sem maiores empecilhos. Trata-se da capacidade de saber produzir textos que se encaixem nos propósitos comunicativos pretendidos em relação ao que se escreve.

Refere-se ao entendimento de que, enquanto leitor, a sua postura e entonação de voz sofrerá modificações a depender do gênero que se lê e do objetivo que se busca. Com isso, o indivíduo letrado é aquele que é capaz de adequar a sua fala, leitura e escrita a momentos sociais diversos, com exigências distintas quanto aos níveis de linguagem e formalidade. Sobre o termo letrado, Kleiman (2005) esclarece:

Temos usado a palavra “letrado” para descrever um sujeito que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita, como seria o caso extremo da criança ainda não alfabetizada ou do adulto analfabeto que mora numa metrópole (p. 54).

Em vista disso, o indivíduo letrado não se restringe somente àquele que conseguiu adquirir o saber escrito e sabe utilizá-lo no cotidiano para criar e reproduzir intenções comunicativas através de textos, uma pessoa que não possui o conhecimento alfabético também pode ser classificada como um indivíduo letrado.

Por isso, podem vir a ser classificadas como letradas pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou mesmo encontraram problemas durante o percurso educativo que as

impediram de serem alfabetizadas, mas que no cotidiano conseguem reconhecer o que é uma carta e qual a finalidade desse gênero; Aquelas capazes de entender para que serve um e-mail, apesar de não conseguirem escrever um; Ou mesmo as que sabem administrar financeira e logisticamente um negócio (ou seja, fazer cálculos, estipular preços e lucros), apesar da falta do código alfabético. A partir disso, é possível compreender que o letramento vai além dos conhecimentos escolarizados, ele também engloba os saberes necessários ao indivíduo em espaços externos à escola.

Diante do exposto, consideramos que o letramento veio para acrescentar processos e habilidades ao fazer pedagógico e foi idealizado para se desenvolver em conjunto ao processo de alfabetização, para que as habilidades adquiridas pelo indivíduo a respeito dos saberes escritos pudessem ser ampliadas. Ao construir ações educativas dentro dessa perspectiva letrada, é necessário que os profissionais tenham ciência de tais objetivos para que a prática pedagógica não se perca em meio às interpretações equivocadas existentes em torno desse termo. Sobre a prática educativa, Kleiman (2005, p. 10) alerta: “É importante lembrar que, qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica.”

Dessa forma, conclui-se este tópico com o entendimento de que trabalhar na perspectiva letrada envolve, sobretudo, desenvolver atividades de escrita que possuam objetivos reais, explícitos e que façam sentido para os alunos envolvidos na prática. As ações abstratas e objetivas devem ceder lugar às ações concretas e subjetivas. Tudo deve ser intencional e devidamente planejado, o docente precisa ter alinhado o que pretende alcançar com o que será executado para que todas as escolhas necessárias (desde a seleção dos gêneros textuais utilizados até a maneira como a sala será organizada) possam colaborar para a conquista das aprendizagens pretendidas.

Após discussões tão necessárias em torno do surgimento do letramento, do seu significado e dos seus objetivos, fique, agora, com um tópico que pretende alargar tais discussões ao tecer considerações em torno da pedagogia dos multiletramentos, área originada, mais tarde, a partir do próprio letramento.

3.2 A pedagogia dos multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir do conceito já existente de letramento. E, assim como o letramento, a sua criação foi determinada por mudanças ocorridas em

sociedade. O letramento surgiu quando não era mais suficiente apenas saber ler e escrever e, os multiletramentos, por sua vez, surgiram quando passou a não ser mais suficiente utilizar a leitura e escrita socialmente. Em torno disso, Rojo (2012) afirma:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, caneta, giz, e lousa) e impressa (tipografia, impressa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação (p. 21).

Ao longo dos anos, com as mudanças ocorridas em sociedade, passou a não bastar saber escrever um texto que atendesse a um propósito comunicativo, pois os sujeitos passaram a precisar recrutar novos conhecimentos para uma inserção social efetiva ser possível. Dessa forma, passou a ser necessário, por exemplo, saber enviar um e-mail, criar um documento em um editor de texto, criar apresentações audiovisuais, saber utilizar uma planilha, fazer pesquisas filtradas em um navegador, associar múltiplas linguagens em um produção textual, reconhecer fontes seguras de informação, utilizar um mouse, computador, etc. As exigências se ampliaram e, apesar de o “status” de indivíduo letrado ser de suma importância para chegar a adquirir tais novos saberes, tornou-se insuficiente para o exercício das novas atividades cotidianas.

A grande agência de letramentos, que é a escola, passou a precisar promover a aquisição dos multiletramentos, isto é, devolver à sociedade seres capazes de utilizar a tecnologia e as mudanças causadas por ela a seu favor. Porém, na contramão do que deveria ter ocorrido, para algumas instituições de ensino, a tecnologia passou a ser vista como uma vilã para o processo pedagógico, fato comprovado à medida que se viam/veem locais de ensino em que o celular é completamente proibido, até para atividades educacionais. Nesses contextos, ao invés de educar, prefere-se abandonar o uso do aparelho.

Para além disso, e, ainda indo contra ao que deveria ter ocorrido, não foi possível observar um investimento tecnológico nas escolas por parte do poder público que pudesse romper com esse pensamento comum diante de algo novo ou, ainda, descontinuar o ensino atrelado apenas à era impressa, fatos que fizeram com que a promoção de práticas multiletradas se tornasse um verdadeiro desafio dentro de muitos contextos de ensino.

E, apesar de muitas décadas depois, ainda hoje, diversas escolas possuem certa resistência para levar um ensino desse perfil para a sala de aula ou mesmo apresentam muita dificuldade para lidar com essa necessidade educacional. Tal realidade foi melhor evidenciada a partir da repentina necessidade de um ensino remoto no período pandêmico instaurado em todo o mundo.

A proibição de um ensino presencial e a rápida necessidade de um ensino a distância fez com que ficasse comprovado o quanto as escolas do nosso país estavam/estão distanciadas de um ensino tecnológico e conectado. Segundo uma pesquisa da TIC Educação 2019 apenas “14% das escolas (municipais e estaduais) tinham ambiente ou plataforma digital de aprendizagem antes da pandemia.” E, ainda: “16% dos estudantes da rede pública e privada declararam ter participado de cursos online e 24% fizeram simulados ou provas, o que pode indicar dificuldades atuais para acompanhar o ambiente virtual de aprendizagem. Quanto mais velho o aluno, pior o índice.”

Nessa perspectiva, a pesquisa comprova aquilo que já era um tanto perceptível: as escolas estavam e ainda estão em um mundo paralelo àquele existente fora de seus muros. Tal realidade fez com que muitas instituições emplassem um ensino remoto sem as devidas ferramentas necessárias e com ausência dos saberes exigidos, o que fez construir um ensino não democratizado e excludente. Apesar de as instituições, juntamente com seus profissionais, terem feito o que podiam dentro daquele cenário inesperado, a falta de recursos e preparo impediu que, em muitos locais, fosse construído um ensino eficiente, que chegasse para o máximo de pessoas possível.

A mesma pesquisa comprova que, de fato, os professores não detinham, naquele momento, os conhecimentos necessários para lidar com um ensino mediado pela tecnologia. Segundo os dados da época, “53% dos professores alegaram que a ausência de curso específico para o uso do computador e da internet nas aulas dificulta muito o trabalho; para 26%, dificulta um pouco.” Desse modo, percebe-se que os profissionais de educação não vinham sendo preparados para um ensino que contemplasse a tecnologia e seus desdobramentos. As formações continuadas em torno desse assunto não estavam chegando para uma grande parcela dessa classe, o que evidencia uma não prioridade dentro das diversas instâncias educativas e instituições de ensino em relação à referida área.

Tais dados revelam que, talvez, estejamos, ainda nos dias atuais, distantes de um ensino atrelado à aquisição das habilidades proporcionadas através de um ensino multiliterado, já que, após esse período, ainda não foi perceptível uma grande movimentação do poder público no sentido de promover a área tecnológica nas escolas públicas de ensino. Desse modo, parte dos alunos talvez ainda não esteja adquirindo, nesses espaços, os conhecimentos necessários para viver em uma sociedade que daqui a algumas décadas provavelmente estará ainda mais tecnológica. Talvez a atenção do ensino, em alguns contextos, ainda esteja voltada principalmente ao verbal e ao impresso, somente. Sobre isso, Kleiman (1995) aponta:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (p. 20).

Assim sendo, talvez o grande enfoque da escola ainda esteja no processo de aquisição da leitura da escrita, preocupação que de fato merece uma grande atenção, mas que não pode ser o único grande propósito dos espaços escolares. É preciso que haja um plano, também, para depois da aquisição do código, uma vez que o processo de aperfeiçoamento dessas atividades precisa ter uma infinita continuidade. Isso porque, independente da faixa etária do indivíduo, sempre há algo novo aprender: novos gêneros surgem e o sujeito precisa entendê-los para depois ser capaz de produzi-los; palavras novas aparecem e é necessário compreender o seu significado para um uso assertivo dentro das produções textuais, etc.

Dito isso, a escola não falha com o aluno somente quando não o consegue ensinar a ler e a escrever, mas, também, quando não é possível fazê-lo aprimorar tais habilidades ao ponto de torná-los capacitados para acessar novos saberes e utilizá-los nas suas diversas atividades cotidianas, sejam na área profissional, acadêmica ou pessoal. Neste momento, após tais discussões em torno da relevância dos multiletramentos no contexto de ensino, fique a seguir, com um tópico que aborda de maneira mais detalhada sobre a influência que as TDIC exercem, atualmente, nos diversos espaços educacionais do nosso país.

3.3 A influência das TDICs na educação

É sabido que a tecnologia, nas últimas décadas, tem operado fortes modificações nos diversos espaços sociais e na forma de as pessoas viverem, criarem e compartilharem a sua própria cultura e conhecimento. A escola, por ser uma instituição inserida em sociedade, não se tornou imune a tais modificações. Principalmente por ser uma instância que lida com sujeitos reais, que fazem parte da sociedade e possuem vivências extraescolares que acabam sendo disseminadas nesse espaço – por vezes, até involuntariamente – não haveria, de fato, como escapar dos novos comportamentos instaurados em sociedade. Segundo Ferrarini et.al (2019): “(...) na educação, as tecnologias podem ser representadas pelo quadro-negro, pelos livros, pelos lápis, pelas canetas, pelos cadernos, pelas máquinas de projeção, pelas lousas digitais, pelos tablets, pelos computadores, entre outros artefatos” (p. 6).

À vista disso, a tecnologia não chegou aos espaços educacionais somente após a popularização dos computadores ou celulares, há muito tempo ela já vem se introduzindo e causando mudanças na maneira de o ensino acontecer. Ainda Segundo Ferrarini et al. (2019, p.8): “Essas reflexões possibilitam deduzir que os processos de ensino-aprendizagem tiveram suas tecnologias de acordo com o momento histórico-científico de sua época.”

Dessa forma, justamente por lidar com sujeitos reais, a escola, ao longo da história, vem sofrendo os reflexos das inovações e mudanças ideológicas, sociais e políticas ocorridas no mundo externo. Por meio da história da educação, torna-se perceptível esse fato, já que tais fatores quase sempre causaram consideráveis interferências na maneira que o ensino foi conduzido e na maneira que os indivíduos aprendiam, seja por causa de metodologias diferenciadas ou mesmo por recursos tecnológicos diversos.

E, além disso, também é preciso considerar um outro fator para o não alcance da imunidade às transformações sociais: os profissionais envolvidos no processo educativo. É preciso levar em consideração que tais sujeitos também são reais, já que, estão inseridos em sociedade e possuem suas próprias culturas, crenças e ideologias que, frequentemente, acabam refletindo em suas decisões cotidianas e profissionais. Desse modo, as influências do mundo externo podem chegar à escola por diversos meios e através de diversos agentes.

Apesar de ainda não se saber ao certo o rumo ao qual a tecnologia vai levar o mundo e a própria sociedade, vários de seus benefícios e malefícios já são perceptíveis a nós, usuários e consumidores dos artefatos tecnológicos e conteúdos produzidos por eles. Alguns, através de nossas próprias percepções e, outros, por informações profissionais que já nos são dadas no momento. A respeito das tecnologias de primeira geração, isto é, os instrumentos que ofertam a informação, Parreira et.al (2021) afirmam:

(...) têm como efeito principal, captar a atenção, mostrar as ideias de forma visual e concreta, aumentar a variedade das apresentações. São exemplos: a projeção de vídeos e apresentações em Power point, criadas pelo professor ou acessadas na internet. Como atenção é um componente essencial da aprendizagem, o seu uso melhora a aprendizagem, principalmente se o professor lhes associar técnicas de pergunta e de resposta, debates de grupo e visualização de práticas” (p. 977).

Nessa perspectiva, a tecnologia pode vir a ser muito útil porque possui o poder de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, fatores essenciais para a construção de uma aprendizagem eficaz. No dia a dia, os alunos são expostos a tantos recursos gráficos e audiovisuais que chegar à escola e precisarem fazer atividades impressas que somente contemplam o campo verbal, ou mesmo ter que copiar do quadro textos enormes sobre assuntos

que, a princípio, podem não ser de interesse deles, torna-se, por vezes desinteressante e desmotivador.

Obviamente os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula devem cumprir um papel além desse de cativar a atenção, é necessário que eles ampliem as habilidades estudadas ou tenham o papel de facilitar o aprendizado, pois, do contrário, o recurso pode vir a ser apenas mais um objeto de entretenimento presente em sala de aula que, em alguns casos, é totalmente dispensável.

Para Parreira *et al.* (2021, p. 978), as ferramentas que podem nos dar acesso à informação como “sites informativos, publicitários, blogs, podcasts e plataformas similares”, também podem ser muito úteis à aprendizagem, uma vez que: “Esta facilidade de acesso potencia a aprendizagem e aumenta a autonomia do estudante, fomentando a captação da variedade de perspectivas e sua análise comparativa, o que apura a visão crítica e a objetividade”.

Por conseguinte, para o autor, o fato de o aluno, atualmente, ter uma ampla facilidade de acesso a ferramentas de busca ou que ofereçam algum tipo de informação, faz com que o processo de aquisição de saberes seja enriquecido, já que, ao fazer buscas individuais, ele treina a sua autonomia e, ao encontrar fontes diversas de resultados, ele exercita a sua visão crítica através da comparação entre elas. Nem sempre os alunos já possuem o hábito de tomar tais atitudes durante uma pesquisa ou processo de busca, por isso a importância de o professor levar para a escola esse tipo de atividade e fazer a intermediação necessária para que tais comportamentos sejam construídos.

Em contrapartida, para Parreira *et al.* (2021), como um dos efeitos menos positivos gerados pela rapidez e facilidade de acesso à informação e à comunicação, tem-se o fato de que: “a rapidez das trocas de informação dificulta a profundidade da análise” (p. 979). Dessa forma, como a informação está a um clique de distância e os sujeitos estão, de certo modo, habituados ao acesso rápido e fácil, por vezes, a ação de analisar informações e fazer as devidas comparações para julgar se os fatores de veracidade e relevância estão presentes acabam não acontecendo, o que pode impedir que a ferramenta seja útil para desenvolver as habilidade já citadas.

Diante desse cenário, a intervenção do professor no processo de aprendizagem se torna imprescindível. Segundo Parreira *et al.* apud. Deutsch (1973); Parreira; Pestana; Oliveira (2018): “Para controlar os efeitos menos positivos, é recomendável uma interação do professor baseada em competências interpessoais e estratégicas bem consideradas: de liderança, de escuta ativa, estilo resolutivo de interação” (p. 979).

Por conseguinte, ao contrário do que se possa pensar, o professor tem uma grande importância durante o processo de ensino-aprendizagem através de meios tecnológicos. Dentre tantas outras funções, o professor é quem constrói um plano estratégico em que cada recurso e metodologia utilizados estejam ajustados aos objetivos pretendidos em relação ao seu público-alvo; Precisa estar atento às dificuldades apresentadas por parte dos discentes e decidir a melhor maneira de intervir no processo para que o aluno sinta-se acolhido; Deve saber exercer seu papel de liderança sem necessariamente tornar-se o centro do processo de aprendizagem, etc. São muitas as incumbências desse profissional e, sem ele, o ensino pode perder a sua singularidade, traços de humanidade e, conseqüentemente, a eficiência.

Atualmente, é possível perceber que os próprios documentos balizadores da educação nacional reconhecem e incentivam a prática de um ensino voltado à tecnologia que prepare os alunos para as suas futuras investidas sociais. A BNCC (2018), por exemplo, aponta que é necessário:

Compreender, utilizar e criar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (p. 9).

Consoante a esse pensamento, as ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula (seja celular, computador, tablet, datashow) devem promover as habilidades comunicativas e expressivas dos discentes a fim de que a sua atuação em sociedade possa ser impactada e eles possam vir a exercer um papel de protagonismo dentro dela. Se o uso desses artefatos não acrescentar o desenvolvimento de novas habilidades, que não seriam instigadas através de um ensino somente tradicional e expositivo, talvez seja possível deduzir que ocupem uma função apenas acessória junto ao ensino.

É necessário olhar para a tecnologia como uma possível potencializadora do aprendizado, uma ferramenta que pode vir a desenvolver novas aprendizagens nos educandos. Se ela foi capaz de facilitar a nossa vida em sociedade, tornando mais rápida a comunicação e a resolução de problemas que envolvem instituições formais, ela também pode ser um forte fator para facilitar a maneira que os alunos aprendem. Sobre os possíveis ganhos da tecnologia, Ribeiro (2014) afirma:

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais

fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica (p. 152).

Por conseguinte, é preciso que primeiro se crie um propósito, objetivo, e, somente depois, seja pensado em como a tecnologia pode ser capaz de auxiliar no alcance do que é pretendido. Ao fazer isso, reduz-se as chances de relegá-la ao papel somente acessório já mencionado anteriormente e aumentam-se as chances de uma prática mais produtiva e eficaz dentro do contexto de ensino. É preciso tirar a tecnologia do papel de vilã que, por vezes, ocupa dentro do contexto educacional, e tentar ajustá-la a uma posição de aliada, já que a sua existência é cada vez mais imperiosa em sociedade e as suas contribuições para uma vida mais prática e otimizada são facilmente visíveis.

Agora, após discutir sobre as possíveis interferências da tecnologia na educação e as suas contribuições para esse meio, leia com um tópico que estreitará as reflexões em torno dos multiletramentos e a formação docente, discussão muito necessária para entender melhor os fatos abordados até aqui.

3.4 Multiletramentos e formação docente

Nas últimas décadas, as escolas e, consequentemente, os professores, adquiriram uma grande responsabilidade para si, que é a de formar pessoas para viverem em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia. A cada ano que passa e que a esfera tecnológica se reinventa e avança, espera-se, cada vez mais, que esse profissional possa ser capaz de desenvolver habilidades nos alunos que os tornem capazes de assumir as novas posições empregatícias e acadêmicas construídas em sociedade.

O mercado de trabalho, atualmente, aparenta ter cada vez menos interesse em pessoas que não sabem utilizar as ferramentas tecnológicas básicas, não sabem se comunicar com o público ou exercer um papel de protagonismo através das redes. E, existe uma certa expectativa para que as escolas e os seus profissionais sejam capazes de devolver à sociedade sujeitos preparados para atuar diante de tal realidade. Sobre o papel do professor nos dias atuais, Cantini et al. (2006) afirmam:

O professor, como agente mediador no processo de formação de um cidadão apto para atuar nessa sociedade de constantes inovações, tem como desafios incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, buscando formação

continuada, bem como mecanismos de troca e parcerias quanto à utilização destas. (p. 876).

Lidar com essa realidade tecnológica tem sido um verdadeiro desafio para uma parte dos docentes do nosso país, principalmente se levarmos em consideração que lhes faltam, por vezes, os recursos mínimos necessários para deslanchar um ensino conectado que desenvolva as habilidades necessárias para os novos modos de atuar em sociedade. Para além disso, como fator agravante, tem faltado em alguns contextos a oferta do conhecimento que eles precisam para criar aulas que engajem os alunos e, ao mesmo tempo, torne-os seres capazes de utilizar os aparelhos tecnológicos de maneira crítica, reflexiva e que colabore para contribuir com sua rotina diária e jornada de trabalho.

Sem ofertar ao profissional a devida oportunidade de saber como pôr em prática metodologias ativas da aprendizagem construídas através do uso de celulares, computadores, jogos ou aplicativos, que sejam capazes de tornar o aluno o centro do processo de ensino e colocá-lo em uma posição de autonomia, isto é, de alguém que seja capaz de construir seus próprios aprendizados, fica, em certa medida, mais difícil para o profissional. Segundo Ferrarini et al. (2019):

Os usos das tecnologias atuais facilitam o trabalho do professor e visualização em tempo real para os alunos. No entanto, apenas o uso das tecnologias digitais, não possibilita conceitua-las como metodologias ativas. Assistir ao professor, ainda que por meio de vídeo aulas e responder a questões objetivas, ainda que por meio digital, são atividades típicas das metodologias tradicionais, ou seja, aquelas ainda centradas na figura do professor e na transmissão do conhecimento (p. 26).

A partir disso, consideramos que somente utilizar uma ferramenta tecnológica não configura, necessariamente, a existência de um ensino ativo, que desenvolva novos aspectos formativos nos alunos, pois mesmo com uso de tais recursos, pode-se, simplesmente, haver somente a existência de um ensino tradicional. Os meios utilizados, por si só, não são suficientes para mudar a metodologia adotada durante uma aula e, isso tudo, deve ser ensinado aos professores, seja através de formações continuadas ou mesmo dos próprios cursos de licenciatura, que devem estar sintonizados ao que a educação necessita dos profissionais para um ensino crítico.

Para além disso, é necessário que a prática pedagógica seja repensada e os objetos utilizados possuam significados reais para o que se está executando. Uma lista de exercício comum de perguntas e respostas, ainda que feita através de uma tela de celular, não necessariamente constituirá uma prática de ensino que fuja aos padrões do ensino tradicional.

A grande questão, nesse ponto, não é o uso da tela, mas sim, o que será realizado através dela. Indo ao encontro dessa discussão, tem-se a seguinte fala de Valente (2002):

Quando o aluno usa o computador para construir o conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias (p. 3).

Assim sendo, um computador, se não repensado para uma prática pedagógica, é apenas um objeto tecnológico presente no ambiente. Ele só chega a ser uma ferramenta pedagógica quando um sentido é atribuído ao seu uso e ele é capaz de gerar benefícios a quem o está utilizando. A partir do momento que ele se torna uma ferramenta pedagógica, novas aprendizagens poderão ser adquiridas e essas, por sua vez, deverão ser aquelas ideais para o momento e para o conteúdo que se está desenvolvendo em sala.

Diante do exposto, levando em consideração a direção tecnológica para onde cada vez mais caminha a sociedade e, conseqüentemente, a escola, faz-se necessário ter professores que saibam organizar os conteúdos e a sua prática de ensino levando em consideração os pontos discutidos até aqui, pois, do contrário, dificilmente será possível construir um perfil de ensino interligado ao contemporâneo. Sobre o mundo tecnológico e as transformações ocorridas no espaço escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) apontam:

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias (BRASIL, 2000, p. 5).

Porém, só é possível construir uma educação alinhada a essa atual e futura realidade, se os profissionais em efetivo exercício forem adequadamente instruídos e incentivados a se engajar no que deve vir a se tornar um projeto educativo, principalmente se reconhecermos que boa parte desse público nasceu e se formou em uma época em que a tecnologia ainda não havia sido disseminada em nosso país.

Para os profissionais dessa faixa etária, lidar com tais realidades pode ser bem mais desafiador do que para aqueles nascidos após a popularização da internet. Por não terem nascido em uma sociedade já conectada, boa parte de suas habilidades precisa ser intencionalmente aprendida, isto é, as habilidades naturais adquiridas através do meio talvez não possuam grande presença neles.

Além disso, é preciso afirmar que apesar de os professores poderem ser os que mais precisam do acesso à informação para promover esse perfil de ensino, os demais profissionais que compõem os espaços de ensino também precisam de instruções tecnológicas, uma vez que são agentes inseridos nesse projeto e igualmente importantes para o bom andamento da educação. Isso também porque o ideal seria que o ensino conectado viesse a ser um grande projeto balizador das práticas educativas e que todos que compõem as escolas pudessem aderir a participar dele.

Agora, com a finalização desse tópico, também encerramos este capítulo em que apresentamos discussões e reflexões em torno de assuntos que possuem tanta importância para uma educação de qualidade, democratizada e acessível a todos.

A seguir, inicia-se o capítulo três, no qual tratamos sobre como as tecnologias operaram mudanças nas interfaces textuais existentes e como a escola tem reagido diante delas, aspecto também muito importante para a configuração de um ensino com essas características.

4 SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS ATUALIZAÇÕES

Com as modificações ocorridas na comunicação e nas diversas instâncias sociais através da chegada e popularização da internet, é notável que, além de alguns textos terem adquirido novas combinações, houve, também, o surgimento de vários outros gêneros textuais antes inexistentes. Alguns possuem formatos e objetivos totalmente novos e, outros, apenas ganharam novas interfaces e estruturas. Levando em consideração que o surgimento dos gêneros é concatenado à atividade humana, tal fenômeno de mudança foi natural e não findará aqui. Sobre esse surgimento, Fiorin (2006) explica:

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal [...]. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades [...] (p. 61).

À vista disso, à medida que o tempo e a forma de viver em sociedade mudam, novos enunciados vão sendo criados para atender às novas formas de comunicação e expressão existentes. E, conforme os sujeitos vão criando novos enunciados, a necessidade de novos gêneros vai surgindo e se concretizando através de novos formatos textuais. Isso reflete, sobretudo, a capacidade dinâmica e adaptativa que a língua possui. Se a sociedade muda e a língua é demandada pelos indivíduos inseridos nela, logo, ela também é modificada. Sobre a capacidade de mudança dos gêneros e o seu caráter “estável” ou não, Dias (2012) afirma:

Os gêneros – transmitidos social e historicamente – são estáveis porque não são criados a cada vez que um sujeito se vê envolvido em uma situação de interlocução e interação. Por outro lado, os gêneros são definidos como “relativamente estáveis” porque os sujeitos da interação, por meio de seus enunciados, os concretizam de forma ímpar, contribuindo para sua contínua renovação e modificação (p. 97).

Dessa forma, os gêneros não assumem um status “estável” porque não mudam a cada nova interação protagonizada pelos sujeitos, possuem certa regularidade quanto ao formato, mensagem, propósito, etc. Porém, o seu caráter “relativamente estável” deve ser reconhecido, uma vez que as mudanças ocorrem, apesar de não cotidianamente. Ao passo que sociedade se moderniza e os modos de interação sofrem mudanças, em algum momento isso é refletido através daquilo que utilizamos no dia a dia para se comunicar: a linguagem. E, a escola,

juntamente com os seus profissionais, deve estar atenta para que tais mudanças se tornem alvo de estudo no meio escolar.

No cotidiano, os gêneros textuais são utilizados para as mais diversas funções: informar, anunciar, provocar humor, etc., eles estão presentes desde as esferas de maior monitoramento da língua até as mais baixas, tornando-se acessíveis para a maior parte das pessoas, das diversas classes sociais e diferentes níveis de escolaridade. Se não chegam através de um celular, chegam através das ruas, locais em que os gêneros também possuem alta circulação. Melo (2012) diz: “Os gêneros multimodais circulam em nosso cotidiano e muitas vezes não nos damos conta do quanto eles já impregnaram nossas ações comunicativas (p. 151).

E os discentes por serem indivíduos integrantes da sociedade já conhecem tais formatos e os utilizam para a sua comunicação cotidiana. Nas redes sociais, a circulação dos gêneros digitais é da mais intensa possível. Para os que estão inseridos nesse meio, tais textos já são imprescindíveis para a comunicação. E, tais gêneros circulantes nas telas dos indivíduos (boa parte surgida justamente através desse meio), são sempre compostos por muitas combinações de linguagem e processos intertextuais.

Porém, apesar de tal popularização, por muito tempo a escola não contemplou o estudo dos gêneros em sala de aula. Somente após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecerem e darem ênfase ao valor dessa abordagem nesse contexto, a contemplação desse estudo se tornou mais comum nesse espaço.

No entanto, apesar de ter passado a incluir o estudo a partir de gêneros em sala de aula, percebe-se que a escola ainda tem se prendido, em alguns contextos, àqueles já existentes antes da popularização da internet, assim como indicado por Marques (2016):

A tecnologia tornou a comunicação fácil e ágil; e a interação, imediata, o que resultou no desenvolvimento de programas, projetos colaborativos. O que se vê na maioria das escolas, todavia, é que, na prática docente, o gênero e a tecnologia até podem estar presentes, mas ainda há uma grande distância a ser percorrida para aproximá-los de modo que essa prática se torne recorrente no ensino básico (p. 118).

Pouco ainda tem ocorrido de os profissionais tornarem alvo de estudo os gêneros surgidos no campo tecnológico, o que facilmente pode vir a ser considerado como uma fragilidade no ensino, uma vez que tal abordagem se tornou imperativa e a sua não abordagem pode privar os estudantes de desenvolverem competências essenciais para a sua vida adulta. Dias et al (2012) dizem o seguinte: “O mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infinita de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar” (p. 83).

Nesse viés, o estudo a partir desse objeto deve ocorrer porque, para a devida inserção no mundo social e comunicativo, é necessário que o aluno compreenda tais textos como parte formadora de nossa língua e os enxergue de maneira crítica através das devidas associações linguísticas a serem feitas. Por quase não observarem a abordagem desses textos em sala de aula e, em contrapartida, verem uma alta disseminação na internet, por vezes os alunos não chegam a associá-los como pertencentes à nossa língua e como estilos textuais que garantem a sua dinamicidade, pensam que são textos vulgares sem finalidades relevantes.

Não há problema em haver o estudo de gêneros que já fazem parte do nosso dia a dia desde antes da internet, na realidade é uma ação de extrema importância, porém há erro quando o enfoque recai somente sobre esses e não há a contemplação daqueles surgidos posteriormente, pois assim como evidenciado por Melo (2012): “Necessitamos de novos conceitos de análises que não os relativos aos textos impressos que já possuímos” (p. 142).

E, além desse super foco na produção impressa, em alguns casos, também é notável um outro entrave, que é do gênero, servindo apenas como um pretexto para trabalhar outros conteúdos e habilidades, enquanto o estudo do próprio objeto é ignorado. É premente que haja o estudo do próprio gênero em sala de aula, pois assim como afirmado por Melo (2012): “Como (mega)instrumento veiculador de ações de linguagem situadas, os gêneros são as ferramentas eficazes no desenvolvimento e na aquisição de capacidades languageiras.” (p.153).

A fim de adquirir tais capacidades, é preciso que junto aos alunos haja o estudo de quais linguagens compõem o texto estudado, por que ele pode ser considerado um gênero, qual é o seu objetivo, como a sua estrutura é composta, como se dá a sua criação, etc. Importante salientar que para além de compreender teoricamente o gênero, é necessário que o aluno passe pelo momento de produção textual, uma vez que através dessa ação ele pode compreender melhor como acontece a formação de um texto e aperfeiçoar suas habilidades de escrita.

Os professores, sobretudo, aqueles da área de língua portuguesa, precisam apresentar aos discentes que a língua é dinâmica, heterogênea, mutável e, por isso, novos textos surgem e outros mudam de interface ao longo da história da humanidade, assim como ressaltado por Melo et.al (2012): “O ensino de língua portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais (...)” (p. 152).

Além disso, é necessário que haja a investigação de outros motivos que possam ter implicado a existência desses novos gêneros, para que eles possam ter noção de quais elementos podem interferir e operar mudanças no código linguístico. O estudo a partir dessa perspectiva também é importante porque eles podem destruir a crença errônea de que a língua é formada,

apenas, por textos verbais e formais. E, além disso, também podem vir a mudar o conceito que por vezes possuem em torno da língua de que ela seja estática, enfadonha e rígida.

Tal crença é sustentada justamente pela forma como parte dos professores tem conduzido o ensino da língua: como se ela fosse a mesma de décadas atrás e não aceitasse outra variante linguística se não a padrão. Os professores de língua portuguesa, sobretudo, devem priorizar o estudo através de gêneros para que se evidencie as diversas interfaces que a língua possui e haja a compreensão crítica e reflexiva desses novos formatos. Em torno dessa discussão, Dias (2012) afirma:

Partindo da assertiva de que os gêneros favorecem a interação entre os sujeitos, é necessário que o professor de língua materna sistematize as práticas de linguagem, para que haja uma progressão no domínio dos gêneros socialmente circulantes, trazendo-os para o trabalho em sala de aula (p. 96).

Assim sendo, é necessário que haja uma prática sistemática da língua em sala de aula, de maneira que os objetivos pretendidos sejam explicitados e entendidos pelo público-alvo. O estudo do gênero, assim como de qualquer outro objeto de estudo, deve ser organizado em uma sequência lógica e estratégica para que os alunos sejam postos em um papel ativo diante da construção das aprendizagens.

Os professores precisam promover práticas pedagógicas que tenham vistas a desenvolver as habilidades necessárias para que os discentes saibam compreender e se expressar através desses gêneros de maneira autônoma no dia a dia, já que, fora do espaço escolar, a sociedade exige uma postura ativa, e de atitude por parte desses sujeitos.

As habilidades exigidas para entender criticamente um texto se ampliaram e se os alunos não as adquirirem dentro da sala de aula, dificilmente chegarão a esse aprendizado por outros meios. Sobre os gêneros digitais Marques (2016):

Os gêneros digitais circulam socialmente, proporcionando inovação tanto na produção de novos gêneros quanto na comunicação entre os interlocutores. Consequentemente, essas mudanças exigem de seus usuários outras habilidades de leitura, de escrita e de conhecimento de novos recursos multissemióticos (p. 117).

Dessa forma, não há como preparar os indivíduos para que saibam se comunicar com efetividade e se expressar através da leitura e da escrita, se o estudo dos gêneros circulantes no cotidiano não for contemplado pela escola. É necessário que o professor investigue o seu público-alvo, saiba como gastam o seu tempo na internet, quais aplicativos consomem mais e tornem tudo isso alvo de estudo em sala de aula.

Nesse caso, as preferências dos alunos são usadas como ponto de partida para a preparação das aulas para que eles possam se sentir atraídos pelo estudo. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cita vários exemplos de aplicativos que podem ser trabalhados em sala de aula e que podem, facilmente, já fazer parte do cotidiano dos alunos:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, site e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos, etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (p. 73).

Uma prática pedagógica desse perfil é capaz de formar pessoas com menos chances de uma exclusão social, bem como de insucesso em suas escolhas profissionais e estudantis. Sobre os benefícios do estudo de gêneros em sala de aula, Marques (2016) discorre:

A escola, como principal agência de letramento da sociedade, ao vincular, na prática docente, o trabalho dos gêneros textuais às tecnologias, proporcionará aos aprendizes novos espaços e formas de aprendizagem para que eles desenvolvam sua capacidade de criar, interagir e analisar o objeto de estudo com um olhar mais crítico e autônomo (p. 119).

A escola pode adotar a atitude de, ao precisar decidir os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina, levar em consideração a relevância que cada objeto de estudo pode vir a ter na vida dos alunos em sociedade. Esse ponto deve ser levado em consideração porque encaminha o profissional à atitude de fazer com que o conteúdo ensinado tenha alguma conexão prática com as futuras vivências dos educandos na vida adulta.

Dessa forma, eles podem vir a enxergar um sentido maior no que estão estudando e ter uma compreensão mais concreta do objeto de estudo. E, além disso, eles também podem apreender melhor o valor que cada conteúdo possui para a sua vida pessoal, social e cidadã. A respeito desse processo de estudo dos gêneros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta que é necessário:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos da vida, seus usos e suas funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (p. 72).

Qualquer conteúdo que não tenha essa conexão com a realidade e com atitudes práticas, pode vir a tornar-se um campo abstrato e sem sentido para o estudante. Ao tornar um aplicativo alvo de estudo em sala de aula, por exemplo, é necessário que o aluno tenha consciência do que está aprendendo e da utilidade de sua aprendizagem para que esse paradigma abstrato possa ser rompido.

Além disso, os objetivos de aprendizagem precisam estar mais claros ou, então, o discente poderá confundir o momento pedagógico com mais um momento de diversão e entretenimento semelhantes aos que vivenciam em casa quando usa esse mesmo aplicativo. A respeito da seleção de conteúdos, Brasil (1998) aponta:

A seleção de conteúdos, pela equipe escolar, deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esses dois critérios podem guiar as escolhas que precisam ser feitas, em função das capacidades que se pretende desenvolver e da ampla gama de estudos possíveis de serem tratados no âmbito de cada área do conhecimento (p. 75).

Daí a importância da construção de um Plano Político Pedagógico (PPP) que dialogue com os documentos oficiais: de maneira coletiva, englobando a comunidade externa, os alunos, os diversos profissionais que fazem parte da escola, etc. Dessa forma, incentivando uma construção participativa baseada no diálogo, é possível elaborar um documento que represente a identidade real da escola e construir um currículo que reflita as necessidades dos alunos e da comunidade local. Assim sendo, com a participação de tais agentes, é possível ter mais chances de um ensino crítico, dotado de sentido e que faça os discentes desenvolverem as habilidades e competências necessárias para uma inserção social de sucesso.

Para chegar a esse objetivo, também é preciso que, após construído o PPP de maneira coletiva e participativa, sem traços de centralidades opinativas, atentar-se à necessidade existente de avaliar e revisar periodicamente o documento construído a fim de acrescentar ou modificar informações anteriormente vistas como relevantes, tendo em vista que a sociedade passa por constantes mudanças.

No entanto, o que se observa em relação a esses projetos, é que, em algumas instituições, eles não são elaborados. E, quando o são, tornam-se obsoletos justamente pela falta de revisão e atualização do que está disposto, fato que dificulta tornar o processo de ensino ajustado à cultura local.

É sabido que a BNCC é uma resolução construída com o objetivo de padronizar 60% dos conteúdos estudados nas escolas públicas e privadas de ensino básico do nosso país. Porém, apesar de padronizar mais da metade do currículo, o documento, por reconhecer a importância

de um ensino ajustado ao modo de viver e consumir informação de cada local, prevê que os outros 40% sejam compostos por uma parte diversificada, com conteúdos selecionados pela escola pelos seus profissionais (daí a necessidade e importância da construção do PPP, uma vez que é um momento propício para conhecer as necessidades locais e construir um currículo capaz de tornar o ensino mais dotado de sentido para os sujeitos do processo educacional).

Por conseguinte, a não elaboração ou revisão desse documento, pode vir a fazer com que a escola se detenha a trabalhar apenas os conteúdos gerais previstos pela BNCC, enquanto a parte diversificada fica delegada à atitude de os professores, individualmente, fazerem (ou não) tal preenchimento.

A prática docente nos permite observar que, em alguns contextos, ainda existe uma certa individualização entre os profissionais diante do processo de construção dos currículos, planos escolares, planos de ensino, etc. E, tal cenário, dificulta o processo de tornar a interface escolar e educacional atual, dinâmica, e interligada às modificações sociais e vivências dos alunos, gerando fragilidades no processo pedagógico que deve ter como uma de suas prioridades preparar os alunos para os desafios que enfrentarão após o Ensino Básico, na fase adulta. Porém, para Garcia et al. (2012), enquanto tais mudanças curriculares não ocorrem:

Enquanto os currículos não são modificados e essas novas questões pensadas, é imprescindível sugerir a mudança de postura do professor, dada a incompatibilidade entre as novas práticas letradas e os currículos tradicionais. O professor pode trabalhar com esferas sociais em diversas culturas e com os gêneros que delas emergem e nelas circulam, servindo como ponte para a construção de conhecimento e protagonismo por parte de seus alunos, levando-os a perceber como novos significados são produzidos nas novas mídias e como eles podem ser críticos e produtivos (p. 132).

Posto isso, levando em consideração o fato de que a mudança curricular é algo mais estrutural e que envolve outros profissionais, é possível que através de sua prática e escolhas pedagógicas, isto é, dos conteúdos, metodologias e materiais selecionados e levados para a sala de aula, o professor se proponha a cumprir, dentro do que é possível, esse papel de tornar a atividade educacional interligada à multiculturalidade e aos novos e diversos letramentos existentes. A escolha dos recursos e das abordagens teóricas e metodológicas podem encaminhar o ensino àquilo que é pretendido pelo professor, portanto é possível optar por opções que enveredem para uma prática que favoreça o aprendizado crítico, a autonomia e o protagonismo dos alunos.

Após tais discussões em torno da importância de tornar a abordagem de gêneros textuais cada vez frequente no espaço escolar, veja, agora, um tópico que discutirá de maneira mais

aprofundada sobre assunto, discorrendo sobre a evolução desses gêneros e a teoria que deve embasar o trabalho escolar a partir de sua abordagem.

4.1 A teoria dos gêneros textuais

Apesar de só a relativo pouco tempo o estudo dos gêneros ter sido adotado de maneira mais ampla em boa parte das escolas públicas do nosso país, a sua origem está situada em um período mais distante do que talvez possamos imaginar. Segundo Marcuschi (2008): “O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou em Platão” (p. 147). Dessa forma, o interesse e a própria exploração desse campo de estudo já existe desde um período muito remoto.

Inicialmente, como talvez seja de se esperar para qualquer campo de pesquisa, esse objeto de estudo não foi explorado de maneira tão abrangente, a partir das várias vertentes hoje existentes, elas passaram a se expandir à medida que o número de estudos dentro dessa área foi se multiplicando. Segundo Marcuschi (2008):

A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX (p.147).

Dessa forma, a área dos gêneros textuais é originalmente estudada a partir de uma perspectiva literária e, somente depois, foi percebido o quanto o estudo poderia se tornar mais amplo, já que passou a ser perceptível que esse objeto não se limitava a esse campo. Ainda sobre essa origem, Marcuschi (2008) aponta: “É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso” (p. 147).

Com o passar dos anos, décadas e até séculos, o estudo dos gêneros foi se ramificando para diversas áreas do conhecimento, interligando-se aos diversos temas de natureza social e político, tanto que mais tarde Marcuschi (2008) chega a defini-lo como “uma fértil área interdisciplinar”. Tem-se, atualmente, um estudo de gêneros pautado por aspectos sociais que se interligam à área linguística, uma vez que tais formatos de texto possibilitam e balizam/balizaram a comunicação humana ao longo da história.

Ao mencionar sobre os tipos de produções escritas vigentes em meados do século XIII, (Chartier 2002 apud. Gomez 1997) demonstram essa premissa de antiguidade dos gêneros: “As

escritas dos poderes – monárquico, eclesiástico e municipal – produzem escritos múltiplos, conservadores e efêmeros, arquivados, como os registros ou os recenseamentos, ou expostos como os cartazes pregados nas portas das igrejas (...)” (p. 83).

Portanto, gêneros como cartazes, por exemplo, não são criações linguísticas de uma geração próxima, há muito tempo essas formas textuais existem e permitem a criação de atos comunicativos, de locução e interlocução. Depois, Chartier (2002), ainda cita outros escritos, agora pertencentes ao dia a dia, compreendidos como mais informais: “Os escritos do cotidiano e do privado tomam outras formas; livros de contas, livros de razão, cartas, bilhetes etc.” (p.83).

Posto isso, para além de entendermos que os gêneros não são uma criação nova, também é possível apreender que há muito tempo a sociedade tem se valido de diferentes textos, com níveis de formalidades distintos, para criar enunciados adequados às diversas situações comunicativas existentes. É claro que as relações entre poder e língua, ao longo da história, em certa medida, tiveram interferência no acesso a essa diversidade de gêneros, uma vez que os mais formais são entendidos como inacessíveis aos menos letrados, porém é fato que os privilegiados pelo acesso a um contínuo formativo, poderiam lançar mão dos gêneros adequados para cada situação comunicativa existente.

As intenções enunciativas do falante são construídas através de textos (sejam orais ou escritos) que, por sua vez, se apresentam através de gêneros. E, voltando-se à origem dos gêneros e a sua evolução, entende-se que, atualmente, a relação entre gênero, língua, discurso e sociedade está cada vez mais imbricada, não existe mais uma limitação ao campo literário.

Isso porque, com o tempo, passou a existir uma constante tentativa de entender mais sobre a materialização do discurso, sobre a maneira que o homem utiliza a língua para reverberar suas intenções e anseios e, a teoria do estudo dos gêneros, foi mostrando ser, ao longo da história, uma forte aliada para chegar ao entendimento de tais aspectos, já que eles se tornaram uma verdadeira forma de dar materialidade aos pensamentos, ideias e atitudes dos interlocutores.

Além de ganharem novas vertentes de estudo, é válido ressaltar que, ao longo dos anos, os gêneros passaram por uma série de modificações estruturais e/ou linguísticas. Alguns ganharam nova interface e, outros, deixaram de fazer sentido para as necessidades comunicativas dos falantes. Hoje, têm-se textos cada vez mais diversificados, dinâmicos e multissemióticos, uma vez que são os formatos exigidos pela sociedade tecnológica existente. Em seus escritos, em um período de grande difusão tecnológica decorrente já há certo período, Chartier (2002), percebia tais modificações e as descrevia:

É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). Cria-se assim uma continuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade. Surge disso uma primeira inquietação ou confusão dos leitores, que devem enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais, que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos” (p. 23).

Por conseguinte, os gêneros atuais possuem uma maneira de se apresentar condizente com a cultura e necessidades atuais da sociedade vigente. Atualmente, temos uma sociedade cada dia mais tecnológica, que realiza boa parte de suas atividades por meio de telas (seja de computadores, tablets, celulares) e, para essas pessoas, muitos textos da era impressa perderam o seu sentido para concretização dos atos locucionários agora existentes.

As necessidades textuais dos falantes mudaram e, conseqüentemente, os textos foram sendo adaptados por eles próprios, até de maneira involuntária, para se ajustarem àquilo que necessitavam. Esse fenômeno fica claro quando Marcuschi (2008) afirma: “(...) toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade não apenas elementos que se sobrepõem a ela.” (p.156).

Com isso, de fato não há como os gêneros possuírem um formato rígido, que resiste ao tempo e às mudanças. Se para toda ação verbal recorremos a algum gênero e, os tipos e estilos de ações sofrem constantes modificações, não há como impedir interferências em seus formatos, conteúdos e objetivos. Diante do que foi discutido até aqui sobre alguns aspectos relacionados à origem, natureza e características pertencentes aos gêneros textuais, talvez tenha ficado mais evidente o quanto é imprescindível desenvolver o trabalho pedagógico a partir dessa perspectiva textual em sala de aula.

Trabalhar com esses formatos de texto nas escolas, isto é, torná-los um real alvo de estudo, entender os seus objetivos, importância e maneira adequada de utilizá-los em cada situação comunicativa que nos é surgida, é uma forma de preparar os discentes para viverem de mais eficiente em sociedade. Segundo Marcuschi (2008): “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 154).

Com isso, um ensino baseado na perspectiva textual e de gênero, é de suma importância para inserir em sociedade sujeitos que saibam se expressar de maneira mais assertiva, que tenham mais chances de sucesso em suas escolhas profissionais, já que a maneira que nos expressamos (se é eloquente, clara, precisa, adequada) é alvo de avaliação constante nesse meio.

Se assim como Marcuschi (2008) diz: “(...) toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” (p. 154), não há como fugir dessa linha de ensino na atualidade.

A partir dessa premissa, pode-se inferir que um ensino que não leve em consideração essa perspectiva, talvez não seja capaz de formar pessoas preparadas para manifestarem suas intenções comunicativas nos diversos contextos de linguagem existentes. Ou seja, ao não seguir essa diretriz pedagógica, a escola talvez reduza as chances de devolver à sociedade seres capazes de se comunicarem dentro dela e de serem entendidos pelos mais diversos grupos existentes. E, tal atitude, pode trazer inúmeros prejuízos à vida do aluno em suas diversas áreas. Trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula é uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento e de formar indivíduos capazes de utilizar a própria língua materna de maneira crítica e acertada.

Após concluída tais discussões iniciais em torno dos gêneros textuais, apresentamos agora um tópico que fala sobre o impacto das tecnologias digitais geradas nesses formatos. Apesar de tal assunto já ter sido mencionado nesta seção, o tópico a seguir pretende tratá-lo de maneira mais aprofundada.

4.2 O impacto das tecnologias na evolução dos gêneros

Ao longo do tempo os gêneros sempre se apresentaram como uma forma útil e necessária de materialização do discurso. Através deles, opiniões, informações, mensagens, avisos, reivindicações puderam e podem ser veiculados e compartilhados com a sociedade e o mundo. Sobre isso, Marcuschi (2008) afirma: “Em boa medida, os gêneros por nós produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso” (p. 162).

Para atender a tão distintos propósitos comunicativos, os gêneros apresentam uma característica imprescindível: a heterogeneidade. Sobre esse caráter, Marcuschi (2008) pondera: “Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são, em geral, tipologicamente heterogêneos” (p. 160).

Assim sendo, cada um possui as suas singularidades estruturais e linguísticas, apesar das possíveis semelhanças existentes. Isto é, sempre haverá um gênero mais ou menos adequado para as diversas situações de linguagem em que os indivíduos se inserem na vida cotidiana. Por vezes, o estilo textual mais formal será o adequado e único capaz de dar legitimidade ao discurso, porém, em outras situações, o uso de um formato desse perfil poderá chegar a

inviabilizar a existência de uma comunicação efetiva, em que os interlocutores se entendem mutuamente.

Ainda falando sobre a marcante característica heterogênea dos gêneros e da sua capacidade de adaptação a situações diferentes do dia a dia, é importante salientar que talvez tais pontos tenham sido responsáveis por permitir que eles tenham mudado para se ajustar à nova era tecnológica. Com a chegada da tecnologia, outras formas de comunicação foram estabelecidas e, por seu caráter mutável, os gêneros puderam satisfazer às novas necessidades para possibilitar o ato comunicativo.

A respeito das mudanças ocorridas através das tecnologias, Rojo e Moura (2019) afirmam: “A revolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos” (p. 36).

Por conseguinte, a revolução tecnológica operou fortes mudanças na maneira de os indivíduos escreverem e consumirem as informações circulantes na mídia digital. Os textos ganharam novas características, traços e formas, pois a maneira do locutor se comportar diante do processo de escrita sofreu modificações com a chegada de novos padrões comportamentais e culturais.

Marcuschi (2008) define a escrita presente no meio tecnológico da seguinte forma: “(...) essa escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo” (p. 202). Interessante afirmar que, em outro momento, Marcuschi (2008) traz outra afirmação importante em torno da escrita no meio digital: “Contudo, um fato é inconteste: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial” (p. 199).

Com isso, conclui-se que a escrita comumente presente nas redes sociais e demais canais interativos presentes no digital, possui uma apresentação menos formal, mais descuidada, até tendo em vista que são meios frequentemente procurados para a descontração e entretenimento.

Atualmente, redes sociais, como o *Instagram*, se tornaram, também, meios eficientes para a divulgação de informações relevantes do campo político, social e, também, para os profissionais compartilharem conhecimentos científicos referentes à sua respectiva área de atuação, seja saúde, educação, exatas, etc. Porém, até mesmo os usuários e/ou páginas que possuem o compromisso com a informação baseada em dados reais e na ciência, têm, por vezes, a necessidade de ajustar o que é veiculado (o texto) a uma linguagem mais informal, já que ela poderá atrair melhor a atenção dos internautas para aquilo que é transmitido.

Mas, apesar de uma linguagem de caráter mais informal, que precisa ser transmitida em um curto tempo, indiscutivelmente, assim como afirmado pelo autor, a escrita tem grande relevância para o digital e é imprescindível para o estabelecimento de atos comunicativos nesse meio. Nossos alunos escrevem o tempo todo através das redes, a escrita não foi abandonada, ela só passou por modificações que precisam ser entendidas e utilizadas a favor do próprio ato de aperfeiçoamento escrito no espaço escolar.

Sobre as novas formas que ganharam os textos nos últimos anos, Rojo e Moura (2019) afirmam: “No trato com os textos – escritos, impressos ou digitais – não temos mais apenas signos escritos. Todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles mesclam sem a menor cerimônia” (p. 11). Ou seja, os textos estão cada vez mais múltiplos no que se refere à linguagem, recursos dos mais variados possíveis são utilizados nas produções atuais: imagens, links, vídeos, etc. E, os discentes, apesar de conviverem com muita naturalidade com esses formatos, precisam passar pela aprendizagem formal sobre como lidar com eles, seja no que se refere ao processo interpretativo ou ao autoral, já que no dia a dia ocupam ambas posições.

Sobre o assunto, Rojo e Moura (2019) ainda fazem mais uma afirmação condizente com essa discussão: “Com o desenvolvimento dos meios e máquinas de produção e distribuição de escrita, temos não só a alteração dos textos e, decorrentemente, dos letramentos, mas também a diluição da separação e das diferenças entre as diversas linguagens e letramentos” (p. 19).

Dessa forma, os letramentos passaram a ser múltiplos, estão presentes dentro das novas formas de produção textual ocasionada pelo digital e, também, possuem uma relação cada vez mais imbricada com as diversas linguagens utilizadas nesses formatos. Tudo disposto de maneira proposital pelos autores, para que possam ser mais atrativos e, também, completos quanto à informação veiculada, uma vez que é possibilitado ao leitor acessar outras produções, com relação intertextual e capazes de gerar contribuições para o entendimento global do assunto originalmente lido.

Agora, após tais discussões em torno do novo caráter textual assumido pelos gêneros após a difusão tecnologia, veja um tópico que dá continuidade a essa linha temática, só que tratando mais especificamente sobre a multimodalidade e a comunicação digital nos dias atuais.

4.3 A multimodalidade e a comunicação digital

Já há certo tempo, a multimodalidade passou a fazer parte da maneira com a qual sociedade se comunica através dos textos e, desde então, esse recurso tem contribuído

significativamente para a maneira de expormos os nossos pensamentos, posicionamentos, valores e ideais através das produções textuais, que cada vez mais assumem esse caráter plurilinguístico e estão espalhadas pelas diversas telas de dispositivos, muros de prédios, etc. Isso porque, como a língua não é neutra e os indivíduos que se expressam através dela tampouco o são, os nossos textos, discursos e falas, também não haveriam de ser. Sobre essas relações multimidiáticas, tecnológicas e discursivas, Rojo e Moura (2019) afirmam:

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multisssemiose ou a multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (p. 26).

A todo momento, dentro das redes, é possível esbarrar com textos múltiplos, preenchidos por diversas modalidades de linguagem e posicionamentos políticos e ideológicos de pessoas diversas, que pretendem influenciar através dos seus escritos de alguma maneira. Por vezes, o discurso se direciona para os que já possuem um pensamento em comum, isto é, tem o objetivo de refutar um posicionamento. Já em outros, ele se direciona aos que têm ideias contrárias, a fim de confrontá-las, contra-argumentá-las. De toda forma, o dizer do outro pode nos afetar de alguma maneira, nos levar ou retirar de uma linha de raciocínio, isso vai variar de acordo com o quanto o texto é convincente e o quanto temos repertório cultural e informacional dentro do assunto para sustentar uma tese.

Um meio que tem colaborado para a chegada dessas produções até a nós, são as mídias digitais, compreendidas como espaços de grande visibilidade e veiculação de informações, sejam elas relevantes e verídicas, ou não. A mídia, segundo Rojo e Moura (2019) é compreendida através de algumas subdivisões:

Mídia, do latim *media*, do plural *medium* (meio) chega até nós por meio do inglês *media* (que pronunciamos *mídia*). Costumamos dividir as mídias em mídia impressa (jornais, revistas), mídia eletrônica (rádio, TV) e mídia digital (internet), embora a distinção possa estar ultrapassada pelo fato de que, hoje, tudo foi digitalizado (o impresso, o rádio, a TV, etc.) (p. 29).

Dessa forma, a mídia pode ser entendida e definida a partir de áreas comunicativas. Por mais que todas possam ser consideradas grandes veiculadoras de informações, cada um desses nichos tende a apresentá-las de maneira individual, ajustada a propósitos comunicativos coerentes com o perfil do público atendido e com o meio (canal) que será utilizado para a transmissão. Enquanto na esfera jornalística escrita há uma preocupação com o tamanho das letras e a persuasão que será utilizada nas manchetes, a rádio tende a se preocupar com a

entonação da voz e com o quanto uma história será contada de maneira envolvente, curiosa. E, apesar de como ressaltado pelo autor, tudo parecer ter se aglutinado com a chegada do digital, o que de fato é perceptível, ainda nesse espaço tecnológico é possível notar cada esfera comunicativa com suas peculiaridades quanto à forma de veicular as informações.

Posteriormente, Rojo e Moura (2019) ainda fazem um acréscimo quanto à compreensão de mídia: “Atualmente, a palavra é usada, com frequência, para designar também a imprensa, a grande imprensa, o jornalismo, o meio de comunicação, o veículo (...) (p.30). Portanto, o significado de mídia é amplo e abrange desde os meios de comunicação até os diversos aspectos abstratos envolvidos nesse meio. Jornais, revistas, páginas do instagram, do facebook, tudo parece ter convergido para um agrupamento entendido como mídia, pois é como tem sido frequentemente chamado pelos falantes.

O fato é que essa mídia tem sido uma grande veiculadora de textos multimodais, hiperlinkados, que nos fazem navegar pelas informações dispostas de maneira não linear e apreender os múltiplos discursos, de variadas vertentes, de forma mais interativa e intertextual. Sobre a leitura no espaço tecnológico, Chartier (2002) salienta:

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um website), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento (p. 23).

Ao fazer uso de links e vídeos nas produções, o autor propicia que o leitor possa navegar por outros exemplares que possuem informações capazes de nos encaminhar para um compreensão mais global daquilo que é transmitido. Há, nesse sentido, o acesso à intertextualidade, a possibilidade de acessar novas fontes que nos auxiliarão (seja através de um texto também escrito ou transmitido por vídeo) à interpretação da tese defendida. E, ao sobrepor imagens, cores e gifs, por exemplo, o autor se encaminha para uma construção textual talvez capaz de fazer os receptores enxergarem cenários de maneira menos abstrata e mais ilustrada.

É interessante notar que a multimodalidade não se faz presente somente na construção de textos que defendem uma tese. Ela faz parte, também, dos nossos diálogos cotidianos e tem sido bastante útil também para esse fim. Os emojis, por exemplo, que são, basicamente, imagens que transmitem ideias, sentimentos e atitudes comuns aos seres humanos em suas relações, têm sido verdadeiros aliados do papel comunicativo no dia a dia. Para indicar para alguém, durante uma conversa, um sentimento de tristeza, raiva ou decepção, é possível utilizar, a depender do contexto, somente um emoji e ele será suficiente para a transmissão da mensagem pretendida.

Dentro dessa nova realidade discursiva e textual gerada pela presença das TDIC, faz-se necessário um olhar voltado para as aprendizagens linguísticas dos alunos em sala de aula, uma vez que elas devem colaborar para uma postura crítica diante de tais produções cada vez mais presentes na sociedade. Segundo Garcia et.al (2012), através do alcance de um entedimento crítico, é possível:

Com isso, podem-se entender melhor as mudanças de práticas e perceber que as semioses, integradas em diferentes situações, geram novas possibilidades de sentido, uma vez que são muitas as transformações e potencialidades do letramento multimidiático. Portanto, é preciso ser crítico (p. 143).

Apesar de os problemas quanto à compreensão dos textos comuns à multimídia por parte dos alunos parecerem não residir no ato comunicativo através de emojis, tais indivíduos precisam passar por aprendizagens que os tornem críticos e, conseqüentemente reflexivos para chegar à compreensão global das mensagens transmitidas através dos elementos dispostos em outros textos e em outras situações.

Assim sendo, os textos multimidiáticos gerados pela tecnologia e, pela própria sociedade, precisam ser estudados em sala de aula a fim de que os discentes possam agir como leitores ativos diante de uma produção desse perfil, capazes de compreender as informações implícitas e simbólicas propositalmente geradas pelo autor. Para além disso, tal aprendizagem também contribui para a formação de um sujeito mais capacitado para participar de situações comunicativas diversas, uma vez que são esses formatos que têm feito parte de boa parte delas.

Após compreender o importante papel que a multimodalidade tem ocupado na nossas ações comunicativas nos dias atuais, a seguir, leia um tópico que é de suma importância para o fechamento deste capítulo, uma vez que estreita as relações entre os gêneros digitais e o ensino da escrita.

4.4 Gêneros digitais e o ensino da escrita

Têm-se, atualmente, uma sociedade movida pela cultura tecnológica, que interfere e intermedeia boa parte dos atos comunicativos administrados pelos indivíduos. Comunicar-se através de canais não tecnológicos parece estar se tornando uma atitude cada vez mais incomum na atualidade, uma vez que não só as ferramentas tecnológicas contribuem para isso, mas também alguns de seus frutos, como os gêneros digitais, estruturas muito comuns para a materialização textual e comunicativa. Matias (2016) enxerga o surgimento dos gêneros digitais

de maneira muito natural: “Com os avanços tecnológicos e a ampliação do mundo digital, é comum que se configurem novos gêneros textuais que atendam às necessidades das pessoas e das instituições sociais” (p. 171).

Assim sendo, não há de se considerar a constituição de gêneros digitais como uma completa surpresa na língua, já que, os textos se renovam à medida que a sociedade se modifica e os seus sujeitos possuem novas necessidades languageiras. E, levando em consideração a essencialidade dos aparatos tecnológicos e das versões textuais também criadas por esse meio para a participação de atos comunicativos na atualidade, faz-se necessário que as escolas incluam essas vertentes da aprendizagem em seus currículos a fim de formar pessoas capazes de utilizar a língua de maneira eficiente no dia a dia, que contribua para a criação de atos comunicativos reais e de níveis diversos. E, para chegar a esse estado, é essencial que haja um trabalho pedagógico que tenha vistas a formar cidadãos digitalmente letrados, assim como reconhecido por Matias (2016):

Dessa forma, agregar o letramento digital ao currículo e promover atividades em que o uso das ferramentas disponíveis no mundo virtual colabore com a construção do conhecimento é crucial para o processo de ensino-aprendizagem. As aulas de língua materna, assim como as de outras áreas, têm papel fundamental nessa nova perspectiva, uma vez que precisam oportunizar aos alunos a interação pela linguagem, o acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais que circulam em uma grande diversidade de contextos e, cada vez mais, nos meios digitais (p. 167).

Porém, para a construção de um trabalho pedagógico eficiente com gêneros e tecnologia, é necessário que a prática educativa seja criticamente planejada pelo profissional e, também, haja um bom entendimento a respeito de alguns conceitos referentes à área, a fim de evitar que a formação de indivíduos letrados não caia em um campo ilusório. Em consequência disso, é de suma importância que os profissionais da educação tenham, por exemplo, a plena ciência do que corresponda por ser o letramento digital, já que pode ser um termo facilmente confundível. Para Buckingham (2010), o letramento digital é entendido da seguinte forma:

O letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de procura, entre outros. O autor afirma ainda que não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (p. 49).

Posto isso, a definição de letramento digital abarca atitudes e habilidades que vão além da simples ação de saber utilizar manualmente uma ferramenta tecnológica, é necessário utilizá-

la de maneira crítica, ajustada a propósitos. Faz-se preciso que o indivíduo saiba avaliar o que está consumindo através das redes, saiba averiguar informações, criar textos adequados para o meio, com estruturas e linguagens apropriadas. Sobre o letramento digital, Matias (2016) também ressalta:

O letramento digital consiste no conhecimento funcional das tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de uma ampliação das possibilidades de contato com a leitura e com a escrita em ambientes virtuais. Esse contato não se restringe ao ato de aprender a digitar em um computador: é preciso pensar em inclusão digital, em aprendizagem significativa e, principalmente, em domínio das tecnologias em prol da construção do conhecimento. (p.173).

Com isso, é possível entender que a atitude de formar alunos digitalmente letrados envolve uma prática pedagógica voltada para situações que envolvam a prática, que o aluno exerça um papel ativo, manuseie os objetos tecnológicos e, para além disso, reflita sobre as ações realizadas através do aparelho. Também é possível inferir que para o alcance do letramento digital, as aulas devam contemplar atividades de leitura e escrita comuns ao mundo cibernético, para que os discentes possam ampliar as suas habilidades nas referidas áreas e alcançar uma escrita ajustada aos diversos espaços existentes na web. A adoção do estudo dos gêneros digitais pode ser uma excelente opção no cumprimento desse papel, já que, ao estudá-los, os alunos podem chegar a entender de maneira mais clara as características e composição de tais perfis textuais tão comuns em seu universo digital.

Para esse processo, faz-se necessário afirmar com mais ênfase a importância de, ao trabalhar com gêneros (aqui, dá-se ênfase aos digitais), organizar e criar situações reais de escrita para executar em sala de aula, já que, na vida externa ao ambiente escolar, as situações de escrita sempre estão situadas, isto é, estão direcionadas para algum objetivo específico. Em torno disso, Marcuschi (2008) aponta:

Assim, sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação. Por exemplo, explicar a migração das aves diante de uma turma de alunos ou produzir uma entrevista radiofônica (p. 212).

À vista disso, é imprescindível que ao explorar os gêneros digitais, haja um compromisso em inserir esse estudo em uma situação que condiga com a realidade contextual dos alunos, em que haja um destinatário pré-definido, um objetivo claro para o que será produzido e um canal de comunicação efetivamente utilizado, já que, a prática é uma das

melhores maneiras de aprender atividades que são, na vida real, essencialmente práticas, como a escrita, por exemplo. Sobre essa temática, também há uma fala importante de Antunes (2005): “Escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. (...) Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular (p. 28).

Possivelmente, uma das maneiras mais eficazes de trabalhar com gêneros em sala de aula - isso inclui, obviamente, os gêneros digitais - seja a partir de atividades inseridas em uma sequência didática, já que, através dessa estratégia pedagógica, é possível tracejar minuciosamente os momentos de aprendizagem pretendidos, formar uma sequência lógica para abordagem das habilidades necessárias e ter um contínuo pedagógico dividido em momentos estrategicamente pensados para chegar aos objetivos pré-definidos. Sobre a finalidade de trabalhar com as sequências didáticas, Marcuschi (2008) salienta: “A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (p. 214).

Através da adoção da sequência didática, é possível englobar todos os momentos importantes para a aprendizagem crítica de um gênero, desde a leitura ao processo de produção final do texto estudado, cada momento pensado para um tempo adequado e ajustado ao nível de complexidade de cada procedimento posto em prática. Sobre os procedimentos envolvidos no processo de elaboração de um texto escrito, Antunes (2003) define o seguinte:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita (p. 54).

Dessa forma, para uma produção textual assertiva, coerente com um contexto e um propósito, é essencial passar por uma série de procedimentos práticos, assim como ressaltado, e, além disso, seguir uma sequência lógica para o que será produzido. Assim como um filme precisa de um roteiro, a produção de um texto, que também deve ser um produto estrategicamente produzido, precisa seguir passos e ter uma espécie de “roteiro”, já que existem momentos inegociáveis para uma boa produção. E, ao trabalhar com gêneros digitais, o cenário não muda de figura, é preciso que a prática pedagógica envolva momentos de análise, planejamento, escrita, revisão e reescrita, pois através desses procedimentos é que é possível construir uma prática pedagógica capaz de aprimorar as habilidades de escrita e de interpretação dos alunos.

Mesmo que os discentes demonstrem certa afinidade com os textos produzidos no meio digital, é preciso ter a ciência de que as aprendizagens necessárias para uma boa produção textual não se alcança intuitivamente, só por já conhecer um formato de texto através de momentos informais. Sobre isso Marcuschi (2008) afirma: “Não é de supor, no entanto, que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos do uso diário” (p. 207).

É certo que essa afinidade possa ser muito útil para a prática pedagógica e que o professor deva utilizá-la estrategicamente, porém, ainda assim, é preciso partir da premissa de que os alunos precisam adquirir novas habilidades e passar pelo crivo dos procedimentos que envolvem, antecedem e acompanham a atitude escritora.

Assim, após discutir sobre temas tão importantes para o processo que envolve a atividade escrita e os gêneros digitais no contexto de sala, encerra-se esse capítulo e anuncia-se o próximo, que também tratará de questões voltadas à escrita, porém a partir de uma perspectiva mais diretamente dirigida às ferramentas tecnológicas.

5 ESCRITA, TDIC E FVNEXA

É facilmente perceptível que a popularização das TDIC trouxe consigo uma série de modificações aos formatos textuais existentes em todo o mundo. Se, antes, a comunicação era feita através do impresso e do verbal, agora, tem-se uma gama de textos que não se limita mais a essas características. Cada vez mais, os textos sofrem modificações, se aliam aos mais diversos tipos de linguagens – verbal, não verbal, simbólica - e se tornam presentes no cotidiano do aluno.

Na sociedade atual, o texto verbal já cedeu lugar para os textos multissemióticos, hiper e multimodais. Tais estruturas já se tornaram comuns para os alunos e para a sociedade de modo geral, porém, a escola parece ainda não estar levando esses textos para a sala de aula de maneira tão corriqueira e tem se prendido, por vezes, à era analógica, impressa e verbal. Tal conduta por parte das escolas e dos professores pode trazer prejuízos para o processo educacional, uma vez que ela priva o aluno de vários aprendizados. Sobre o trabalho com esses textos, Cani e Coscarelli (2016) afirmam:

O exame cuidadoso de textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal. Para isso, são necessários saberes metodológicos e teóricos que possam contribuir com instrumentos que levem a uma leitura profunda e crítica (p. 18).

Com base nesse pensamento, os alunos precisam adquirir os saberes necessários para chegar a uma leitura e análise assertiva daquilo que veem no campo tecnológico. Ao contrário do que muitos pensam, os alunos não adquirem tais saberes de maneira automática só por estarem inseridos nesse meio desde a infância. É fato que dada a familiaridade com esses formatos textuais, pode não ser um grande desafio chegarem à compreensão, porém, ainda assim, eles precisam passar pelo estudo formal da leitura e da escrita que contempla a multimodalidade e demais combinações de linguagem. Cani e Coscarelli (2016) falam o seguinte sobre a abordagem dos textos imagéticos e as possíveis dificuldades dos alunos:

Essa exploração e integração dos diversos modos semióticos, ou seja, das linguagens que compõem os textos, podem apresentar desafios aos leitores. No entanto, é preciso admitir que essas características dos textos não são desafiadoras por suas combinações, mas pela exigência de práticas escolares de leitura e escrita que considerem essas linguagens e discutam a diversidade cultural e de pontos de vista que elas apresentam (p. 17).

Assim, a dificuldade existente por parte desse público, dá-se pela ausência de estudos que contemplem os textos multissemióticos circulantes em sociedade. Ainda atualmente, é perceptível que muitas escolas ainda têm se detido, majoritariamente, a ensinar a leitura somente a partir de aspectos verbais. Mesmo quando os recursos não verbais estão presentes em versões textuais impressas, tais recursos por vezes são ignorados, como se não fizessem parte da produção. Mas, ao contrário disso, a escola deve ensinar as técnicas necessárias para que as combinações entre os diversos elementos sejam feitas e se possa chegar a uma compreensão exata da produção, pois é, também, através da leitura que a capacidade de escrita é exercitada.

Para proporcionar essa compreensão, o professor pode levar para a sala de aula textos infográficos, cartuns, charges, anúncios, propagandas, memes, etc. Todos esse gêneros são reconhecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como textos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental e, por sua vez, através de uma sequência pedagógica devidamente planejada, eles podem oportunizar chances para formar indivíduos críticos, que sejam capazes de interpretar o mundo ao seu redor.

É necessário esclarecer que trabalhar com os textos verbais não configura, necessariamente, um problema para o ensino, pois o estudo desse texto de fato deve acontecer, principalmente levando em consideração o fato de que ele ainda domina os contextos de alta formalidade escrita, no entanto, existe a construção de um erro quando as instituições de ensino se limitam a essa abordagem e não contemplam outras existentes e igualmente importantes.

A escola, atualmente, adquiriu o papel de preparar os alunos para entenderem esses novos formatos textuais surgidos, pois, apesar de cada vez mais comuns na vida de tais sujeitos, muitos ainda não possuem as habilidades necessárias para fazer a devida associação dos elementos presentes na produção e chegar a uma interpretação acertada em relação ao que o texto pretende comunicar. Sobre esse raciocínio, Marques (2016) salienta:

A contemporaneidade insere e, ao mesmo tempo, exige, o multiletramento do indivíduo para que possa agir com desenvoltura na sociedade. Cada indivíduo se encontra imerso em textos multissemióticos, compostos por diversas linguagens, culturas, mídias e tecnologias (p. 115).

Dessa forma, a necessidade citada de a escola trabalhar com os novos formatos textuais emergentes, não existe simplesmente para agradar os alunos ou mostrar que a instituição é “antenada” à realidade, na verdade, vai muito além disso, pois a compreensão desses modelos textuais se tornou uma condição para uma boa inserção do indivíduo em sociedade e em suas

múltiplas instâncias. Nesse sentido, essa instituição adquiriu tal atribuição por ter o papel de preparar os alunos para viverem em sociedade e pela compreensão de que, atualmente, para conseguir fazer parte dos diversos grupos sociais e conseguir alcançar as oportunidades surgidas no mundo acadêmico e corporativo, esse tipo de conhecimento se tornou imperativo. A própria BNCC reconhece a importância ao dispor como uma das competências de Língua Portuguesa a serem alcançadas no Ensino Fundamental:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (p. 87).

Dessa forma, o documento reconhece a necessidade de trabalhar com esses formatos em sala de aula porque entende o quanto se tornou premente para a vida em sociedade. Os processos seletivos, cada vez mais, têm exigido, através de questões, que os alunos saibam associar as múltiplas linguagens presentes em um texto e interpretá-los; As empresas esperam que os sujeitos saibam construir um texto desse perfil para apresentar um projeto, para divulgar um produto ou mesmo para ajustar o perfil da empresa ao que acontece no mundo virtual; Portanto, nos grupos sociais, se o indivíduo não sabe interpretar tais textos, poderá deixar de entender uma piada e vir a se tornar limitado quando a comunicação for feita através desse estilo textual.

Apesar de, em alguns discursos, os termos multimodalidade, multissemiose, multimídia e hipermídia serem utilizados como palavras sinônimas, os textos feitos a partir de cada uma desses nomes apresentam diferenças entre si, apesar das muitas semelhanças perceptíveis. Kress e Dionísio (*apud* Garcia et al, 2012) definem a multimodalidade como:

(...) as diferentes modalidades que se relacionam, reconhecendo que em uma mesma linguagem ou semiose há vários “modos” (gesto, entoação etc). Dessa forma, não haveria um meio ou gênero puramente “unimodal” como fomos acostumados a aceitar e acabamos por naturalizar (p. 127).

À vista disso, os textos multimodais são aqueles compostos por modalidades de linguagens diversas como a imagem, som, texto, etc. Gêneros como anúncios, propagandas e cartuns são exemplos desse modelo textual, uma vez que combinam esses diversos modos de linguagem. Quanto à diferenciação entre multissemiose, multimídia e hipermídia, Lemke (*apud* Garcia et al, 2012) afirma:

Já a “multissemiose” pode ser entendida como o conjunto das várias semioses e seus processos de significações. “Multimídia” seria a integração de várias mídias em um

único meio, como por exemplo, a possibilidade de fazer convergir TV, rádio, etc. Finalmente, a hipermídia seria mais do que a multimodalidade ou do que o hipertexto, articulando em rede linkada diferentes mídias e modalidades e estendendo-se aos modos de construção de sentidos diferenciados e aos esquemas interpretativos imprevistos que permitem leituras mais sofisticadas (p. 127).

A multissemiose se refere ao processo de combinação entre os variados recursos presentes no texto como os visuais, de desenhos, de cores, etc. A multimídia diz respeito à junção de várias mídias como áudio e vídeo e, a hipermídia, por sua vez, vai além de tais termos, pois, além de dispor tais elementos, ela permite que o leitor possa navegar através de seus links e conexões na ordem em que desejam. Através desse tipo de texto, é possível ter acesso a outros canais, vídeos e leituras somente através de um clique.

O trabalho dos profissionais da educação, principalmente aqueles da área de línguas, é fazer com que os discentes possam entender tais combinações, tirar conclusões interpretativas dentro dos limites do texto e, também, serem capazes de criar suas próprias produções. É necessário que eles adquiram um olhar mais atento e crítico para tais criações, reconhecendo que cada recurso empregado possui um propósito e, que, tais estruturas são permeadas por ideologias, conforme dito Cani e Coscarelli (2016): “É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores, ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles” (p. 24).

Os textos circulantes na internet, como aqueles de qualquer outro meio, são providos de crenças e ideologias políticas e sociais, portanto é necessário que os alunos reconheçam tais marcas presentes nas produções. É preciso que eles entendam que não existem textos “neutros”, uma vez que eles sempre refletem, mesmo que implicitamente, os valores defendidos pelo autor e/ou meio de divulgação, seja ele jornal, blog, revista, página do instagram, etc. A respeito do papel dos profissionais da área de língua portuguesa, Melo et al (2012) afirma:

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindos das novas relações socio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam impulsiona a escola, especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais (p. 152).

Dessa forma, tais profissionais não podem ignorar essas produções e devem torná-las alvo de estudo e análise contínuos. É necessário, também, que não haja uma limitação das aulas a análises teóricas, pois é de suma importância que os alunos criem as suas próprias produções, assumam a posição de autoria e, assim, pratiquem a capacidade criativa. Isso porque ao assumir esse lugar de autor, ele poderá entender de maneira menos abstrata sobre os diversos recursos

que são possíveis se valer para construir a sua criação. E, levando em consideração que o texto deve ser o ponto de partida para tudo que ocorre em sala de aula, sobretudo nessa disciplina, tais modelos multi e hipermodais também podem ser utilizados como meios para a construção de outros saberes da própria área do componente curricular.

Não diferente do que deve ser feito ao trabalhar outros conteúdos e objetos de ensino em sala de aula, os professores, ao trabalharem com os textos multifacetados, devem conhecer bem o público com o qual está lidando e levar em consideração aquilo que eles já consomem no mundo tecnológico e os saberes que já possuem em relação ao que será desenvolvido. Ao levar em consideração as preferências dos alunos, o professor torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para o seu público e, ao levar em consideração os saberes que esses já possuem, constrói um ensino mais estimulante, uma vez que as atividades aplicadas não irão tratar somente daquilo que eles já sabem e, ao mesmo tempo, não abordarão habilidades distantes de sua realidade cognitiva. Sobre isso, Dias (2012):

Nesse sentido, em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os leitores já possuem, sem menos prezá-los ou criticá-los, e apresentar e ampliar outros que vão sendo adquiridos e potencializados à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambiente virtual (p. 103).

Por vezes, em sala de aula, o discente sente-se desestimulado a participar do que é proposto porque falta essa investigação. Quando as habilidades trabalhadas não são as mesmas que eles já possuem – tornando o processo enfadonho – elas extrapolam o campo de saberes dos discentes e fazem parecer inacessíveis a eles, fazendo com que se autorrotulem incapazes de realizá-las. O professor da atualidade precisa saber organizar o processo de ensino levando em consideração tais considerações e precisa, também, estar em constante pesquisa para entender como trabalhar essas novas realidades e objetos de ensino gerados pela difusão da tecnologia.

É importante que o contexto social, histórico e econômico dos alunos seja levado em consideração também por entender que é uma das formas de contemplar, em sala de aula, os gêneros e atividades culturais que pertencem à vida do aluno fora do espaço estudantil. Com isso, é possível que a escola fuja da corriqueira atitude de valorizar e tornar alvo de estudo somente aquilo que pertence à cultura erudita. Com relação a isso, Custódio (2012) comunica:

Longe das culturas valorizadas – das quais a escola é guardiã –, nas ruas, manifestações culturais diversas, frequentemente consideradas como um incômodo ou até mesmo como violência, compõem a rotina de todos aqueles que transitam no

espaço urbano, em especial, os jovens. Dessa forma, olhar para a cultura local de uma escola é partir das ruas, das travessas, dos becos que estão em sua órbita. (p. 200-201).

É sabido que a maior parte dos jovens da escola pública está inserida em locais distantes dos grandes centros urbanos ou em comunidades de baixo poder econômico e, conseqüentemente, a cultura que eles veem e acessam nesses ambientes é a popular, aquela que comumente é desvalorizada pela sociedade de modo geral. Em torno dessa realidade, não há como a escola querer aproximar as atividades pedagógicas da realidade social do aluno, se os gêneros e produções culturais levados para a sala de aula forem somente aqueles pertencentes à classe dominante e burguesa.

O trabalho com os multiletramentos abre espaço para que a valorização da cultura popular e de rua sejam alvo de estudo e devidamente reconhecidas em sala de aula como pertencentes a um grupo real e que se expressa através dela. Isso não quer dizer que o estudo dos cânones e dos textos eruditos devam ser excluídos, uma vez que fora da escola raramente tais indivíduos terão contato com eles, porém é necessário que haja um equilíbrio de abordagem entre ambas, já que essa não é a única e legítima manifestação cultural existente na sociedade.

Contemplar o contexto cultural dos alunos e os gêneros produzidos e circulantes nesse meio, é mostrá-los que eles fazem parte da sociedade e que também contribuem para o dinamismo e vivacidade da língua através de suas criações artísticas. Trabalhar nessa perspectiva, sim, é uma forma de valorizar o sujeito, as suas formas de expressão e aproximá-lo do que é executado em sala de aula. Em torno dessa discussão, Karwoski et al (2012) afirmam:

À medida que a textualidade deixa de ser privilégio de eruditos e os estudos passam a valorizar o conhecimento prático que todos os usuários de uma língua compartilham, os objetos de estudo multiplicam-se cativantes. Valorizam atos sociais, nos quais atos linguísticos estão inseridos (p. 12).

Através dessas atitudes, é possível caminhar para uma ação didática capaz de formar sujeitos críticos e empoderados, que se reconhecem como falantes de uma língua materna que conhecem e dominam. Por que não tornar o rap e a pichação alvos mais frequentes de estudo em sala de aula, por exemplo? É preciso reconhecer que, ao valorizar e proporcionar o empoderamento dos alunos, tem-se mais chances de ter em sala um sujeito aberto a aprendizagens e, conseqüentemente, com mais chances de um bom desenvolvimento nas atividades de leitura e escrita, uma vez que esses podem se engajar mais ao que é proposto.

O professor, atualmente, deve se comportar e ser reconhecido como um agente de letramentos, pois ele está inserido na maior agência de letramento possível – a escola – e pode talvez ser considerado como o principal responsável por mudar a interface de ensino existente em nosso país, uma vez que ainda é, por vezes, permeado de traços de um ensino tradicional em que o centro do aprendizado não é o aluno e a aprendizagem e, também, não dispõe de um currículo flexível. Kersch e Ravello (2016) definem com exatidão o que seria um agente de letramento:

Ser agente de letramento, em nossa concepção, é ser mediador, é estimular a participação de todos os envolvidos no processo, é ensaiar outras formas de ensinar e, acima de tudo, se permitir também aprender. Além disso, o agente de letramento deve saber lidar com os letramentos múltiplos, em função da diversidade linguística, cultural e social que caracterizam a sala de aula na atualidade (p. 51).

Dessa forma, o professor deve ser a figura que conduzirá o processo de ensino e intermediará a conexão entre o aluno e o conhecimento trabalhado, ajudando nas possíveis dificuldades e refazendo as rotas de aprendizagem, quando necessário. É preciso que ele seja aberto ao novo, no sentido de estar aberto a novos modelos de ensino e a estudar como abordar em sala de aula os objetos de ensino que vão surgindo à medida que o tempo passa, pois como afirmado por Kersch et al (2016): “Esse professor/agente de letramento, precisa, pois, ter seu olhar não só no presente, no local, mas também no futuro, no global” (p. 51). É esse o estilo de profissional que proporciona o papel de autonomia do aluno e incentiva o exercício da curiosidade e da criatividade tão desejada pelos autores e documentos oficiais referentes à área educacional.

É preciso que o ensino atual problematize os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e tire os alunos da posição confortável de apenas concordar com o que é disposto pelo professor. Se o interesse é formar pessoas capazes de gerar suas próprias opiniões, exercerem a sua cidadania (reconhecendo seus deveres, direitos e questionando-os, quando preciso) e inserirem-se no mercado de trabalho, é necessário colocar tais sujeitos, bem como a aprendizagem, como pontos centrais do processo pedagógico.

Para conseguir a formação de um indivíduo com tais características, é necessário que ele aprenda, desde cedo, a fazer questionamentos e que seja colocado em situações que precisem expor opiniões e refletir sobre elas. O ensino em que tudo já vai para a sala de aula pronto e acabado, por vezes é limitado e não contribui de maneira eficiente para a formação dessa pessoa autônoma, crítica e reflexiva almejada. Em consonância com essa discussão, um dos objetivos postos pelos PCN (1997) para que os alunos do Ensino Fundamental possam alcançar é:

“Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (p. 5).

Somente é possível chegar a alcançar esse objetivo, se houver a devida atenção ao planejamento do processo pedagógico, pois uma aula que não dispõe de momentos devidamente pensados e analisados, dificilmente será capaz de fazer evoluir tais qualidades nos alunos. Nesse contexto, é interessante ressaltar que, antes de o professor incentivar o processo crítico e reflexivo do aluno, ele mesmo deve adquirir tais atitudes para a sua atividade profissional, tarefa que deve ser incentivada pelas diversas instâncias educativas.

Diante dos pontos discutidos até aqui, é necessário que a educação tenha um olhar atento ao fato de que a sociedade passou por grandes mudanças nas últimas décadas e se apoie no que dispõe os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), etc., e reconheça que trabalhar nessa perspectiva é uma maneira de promover a inclusão social e tentar diminuir as desigualdades sociais existentes, pois o entendimento crítico de tais textos se tornou uma exigência para que o indivíduo tenha acesso a certos espaços sociais e políticos.

Além disso, essa maneira de conduzir o ensino pode colaborar para que os discentes tenham uma postura ética diante do uso das redes e, principalmente, possa melhorar a sua postura escritora. Isso porque um aluno que não adquire tais posturas e habilidades diante da leitura e das atividades humanas, poderá enfrentar mais problemas para conseguir ter repertório cultural, social e poder reflexivo o bastante para construir uma produção textual que defenda uma tese, por exemplo. Um aluno que é ensinado a protagonizar, questionar e a ter uma postura autônoma desde cedo, é, também, um aluno mais capacitado para formar uma tese, contra-argumentar fundamentá-la em um artigo de opinião ou qualquer outro texto opinativo.

Agora, após essa discussão em torno do trabalho com os textos multimodais, multissemióticos, multi e hipermidiáticos em sala de aula, leia um capítulo que trará reflexões e questionamentos importantes em torno da necessidade de desenvolver um ensino que contemple o uso das diversas ferramentas tecnológicas existentes.

5.1 As demandas contemporâneas para a escrita

Como é sabido, a invenção da tecnologia não é uma criação pertencente a este século e, talvez, para alguns haja essa impressão, pois somente há poucas décadas ela chegou de maneira

mais disseminada para a sociedade de modo geral. Além de ter suas raízes em um período bastante longínquo, a invenção tecnológica sempre teve o poder de operar mudanças na sociedade e em suas estruturas. Segundo Castells (2023):

No fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado (p. 61).

Assim sendo, as modificações operadas pela tecnologia foram projetadas na sociedade de diversas maneiras. Na forma de conviver, compartilhar a cultura, nos meios de intermédio na comunicação, etc. Em relação à língua, por exemplo, apesar de hoje ser mais perceptível as modificações que a linguagem, o discurso e o texto sofreram através do digital, tais modificações já acontecem desde as primeiras invenções tecnológicas e elas foram demandadas, também, pelas novas atribuições destinadas à escrita.

Na Idade Média, segundo Rojo e Moura (2019), ela ganhara a função de registrar o conhecimento acumulado pela humanidade e ainda era de domínio restrito dos imperadores, constituintes da igreja e seus escribas. E, com o passar do tempo, com a sua popularização e a chegada de novas demandas comunicativas e languageiras, novas tecnologias foram apoiando as mudanças que precisavam ocorrer. Rojo e Moura (2019) evidenciam isso ao afirmarem:

As tecnologias também evoluíram. Das práticas tabuletas de barro marcadas com cunha, do ponto de vista de um navegador – comerciante, foi preciso passar ao papel (papiro) e aos rolos marcados com tinta: isso porque a função era outra – agora, os escribas deveriam registrar com tinta, em papiro (e mais tarde em papel), os conhecimentos pela humanidade e transcritos pela igreja (p. 191).

Ou seja, após um avanço tecnológico, sempre veio outro para dar conta das novas necessidades surgidas e facilitar as atividades humanas na vida diária. Até chegarmos aos múltiplos formatos textuais hoje existentes, houve um longo percurso histórico relacionado com o processo de modernização. É necessário compreender que assim como afirmado por Rojo e Moura (2019): “Toda revolução tecnológica implica mudanças nas formas e na organização dos objetos, em sua circulação, uso e apreciação e nas práticas sociais” (...) (p. 195).

Porém, apesar de as mudanças ocorridas na língua e nos textos serem incitadas pelos próprios indivíduos, através de suas necessidades, quando elas ocorrem, é necessário que haja um processo de estudo/adaptação à novidade para que ela seja utilizada de maneira assertiva por esse próprio público. A depender do grau de letramento do indivíduo e da necessidade de uso que ele tenha a respeito do objeto, esse tempo pode ser maior ou menor. E dessa forma tem

sido ao longo da história, novas necessidades comunicativas surgem, as tecnologias suprem algumas delas e os indivíduos ficam a cargo de acompanhar as mudanças operadas para que não sejam excluídos dos espaços sociais. Desde o início da chegada da tecnologia, por exemplo, tem havido a necessidade de ajustar os modos de discursos às diversas esferas e estruturas textuais surgidas. Sobre isso, Chartier (2002) diz: “Assim, quanto à ordem dos discursos, o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe – lhes uma nova forma de inscrição”(p. 23-24).

O processo de adaptação às novas demandas da escrita impulsionadas pelo mundo tecnológico tem sido contínuo, constantemente o indivíduo possui a necessidade de rever seus discursos, a maneira de projetá-los e dispô-los para construir um intercâmbio comunicativo dotado de sentido. Em torno disso, Chartier (1998) declara: “esta revolução, fundada sobre uma ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e portanto de um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita” (p. 93).

Interessante afirmar que tais necessidades de aprendizagens e atualizações relacionadas à língua não se aplicam somente aos falantes comuns, mas também a vários daqueles que ocupam certas posições profissionais. A área jornalística, por exemplo, é uma das grandes áreas afetadas pelas inovações digitais ocorridas nos últimos tempos e que os profissionais pertencentes a ela precisaram passar por várias mudanças em seu fazer profissional. Sobre tais inovações nessa área, Rojo e Moura (2019) apontam:

A web 2.0 e a cultura da convergência estabeleceram terreno fértil para transformações na esfera jornalística: propiciaram o desenvolvimento de novas configurações de trabalho, de processos de produção, novas relações entre produtor e receptor de informações e, consequentemente, novas formas de produzir, negociar e distribuir significados (p. 205).

Assim sendo, ao longo do tempo, a tecnologia também tem demandado novas exigências de escrita para os profissionais inseridos no mercado de trabalho. A área jornalística, por lidar diretamente com a palavra e com o processo interlocutório, tem passado por transformações desde muito tempo. Bem antes do surgimento das redes sociais e da popularização da tecnologia, ela já passava por adaptações para satisfazer as novas necessidades comunicativas surgidas. Momentos de transição entre o manuscrito e o impresso, do impresso para o digital, do rádio para a TV, etc., foram períodos de grandes modificações para a referida área.

Assim sendo, torna-se necessário, atualmente, que os indivíduos adquiram novos letramentos para fazer uso das novas formas de escritas existentes, isto é, alcancem um estado “multiletrado” que, por sua vez, deve ser possibilitado através das escolas. Rojo e Moura (2019): “Os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridização” (p. 26). Com isso, os discentes devem sair da escola aptos para socializar e se expressar dentro de um mundo social dinâmico, diverso e mutável, em que o bom uso da língua é capaz conferir poder, eficiência, inteligência, profissionalismo, etc.

Finalizado o presente tópico, a seguir leia, a seguir, um tópico que levanta discussões em torno do papel que as TDIC possuem para a atividade prática da escrita, isto é, como ela é capaz de contribuir para esse processo nos dias atuais.

5.2 Propostas didáticas para o ensino da escrita

Por entender o valor do saber linguístico e da atitude de saber utilizá-lo eficazmente em uma produção textual, é essencial que o treinamento do processo escrito seja continuamente posto em prática no espaço escolar a fim de que venhamos a formar alunos capazes de utilizar a língua para fazer parte de grupos sociais, exercer os seus direitos e, também, questioná-los, quando preciso. Sobre a apropriação da língua e sua boa utilização, Antunes (2005) diz: “a língua é universal. Ter competência para saber usá-la adequadamente em textos bem organizados e relevantes é um direito de todos. Direito que, parece, ainda não chegou “a todos os domicílios” ou, brasileiroamente, “em todos os domicílios” (p. 21).

À vista disso, a necessidade de aprender o saber escrito esbarra em um direito do cidadão, uma vez que através desse alcance é possível que ele se torne mais capacitado para exercer a sua cidadania e ocupar posições diversas em sociedade, em que a proficiência com a qual se expressa possa vir a ser decisiva para o exercício. Porém, para atingir um “ideal escrito”, isto é, saber escrever para destinatários e propósitos diferentes, é necessário ter a consciência de que ele não é construído somente através do aperfeiçoamento do saber gramatical propriamente dito, é imprescindível que os professores de língua, sobretudo, propiciem atividades aos seus alunos capazes de compreender os aspectos intra e extratextuais que devem fazer parte desse aprimoramento. Sobre o super foco por vezes dado ao aspecto gramatical no processo de revisão e aprimoramento da escrita, Antunes (2005) alerta: “Esse aspecto é ainda mais grave quando se constata que a preocupação com a revisão do que foi escrito se limita a

corrigir pontos de sua superfície linguística, como ortografia, concordância verbal, crases e outras questões gramaticais” (p. 27).

Obviamente, o alcance da proficiência escrita também deve passar pelo aprendizado de tais aspectos, pois além de necessários, eles são essenciais para a construção do sentido. No entanto, é preciso que haja a consciência de que a construção de um bom texto não é garantida somente através desse tipo de conhecimento linguístico, muitos outros se fazem imprescindíveis para esse fim. A atividade de escrita exige momentos de reflexão e análise que devem ocorrer antes, durante, e depois do produto pré-pronto, assim como afirmado por Antunes (2003), que admite três grandes momentos envolvidos na escrita: “(...) o do planejamento, (remoto e próximo), o da escrita propriamente dita e o da revisão” (p. 37).

É necessário que os alunos sejam ensinados a pensar antes de escrever, que eles aprendam a organizar os pensamentos, as ideias, informações para depois colocar em prática de maneira sistematizada e condizente com o suporte textual, gênero, estrutura, nível de linguagem, aquilo que idealizaram. Sobretudo os alunos com acesso limitado ao conhecimento formal, cultural e aos diversos espaços sociais existentes em sociedade, precisarão dessas instruções para assumir papéis de autoria diversificados durante a escrita, uma vez que a dificuldade para criar textos que se encaixem em padrões linguísticos e sociais desconhecidos por eles podem vir a ser maiores. Em torno disso, Signorini (2001) aponta que “quando o escrevente depende da escola para ser familiarizado com os modelos de prestígio, o modo prototípico de interlocução, ou cena de referência acionado por ele ao escrever, vai ser sempre o da tarefa escolar de produção de texto” (p. 114).

Para que tais alunos não venham a decair sempre na posição de quem escreve para escola ou para finalidades escolares, e assumam o protagonismo necessário para tracejar uma escrita adequada para certos ambientes e situações comunicativas, é preciso que haja uma organização pedagógica a fim de situar tais indivíduos nas respectivas situações de escritas e torná-las mais palpáveis e menos abstratas para eles. Isso porque, segundo também Signorini (2001):

(...) as práticas de uso da leitura/escrita vão estar sempre inscrevendo o sujeito e o seu uso texto/sua leitura num conjunto complexo, dinâmico e relativo de papéis, identidades, redes comunicativas e de acesso aos padrões institucionais, as diferentes posições determinam diferentes modos de percepção e compreensão/avaliação das atividades de uso da língua e de seus produtos (p. 130).

E, dada a importância de oportunizar tais conhecimentos aos discentes, faz-se necessário pensar em estratégias que venham a tirá-lo do imaginário comum de que a escrita construída na escola sempre será realizada para finalidades escolares. Para tanto, é possível que o docente

tente criar destinatários e meios de divulgação reais para o que é escrito, mostre exemplares de boas produções textuais semelhantes ao que se pretende produzir, que exista um objetivo para o que será feito, haja uma problematização, um porquê para a atividade que transcenda a obtenção de uma nota ao final do processo. É necessário que a atividade seja uma prática de promoção ao letramento, que segundo Signorini (2001) significa: (...) compreendê-la não como um objeto único, estático, e autônomo, sempre o mesmo em diferentes suportes, momentos e situações (p. 125).

Uma atitude também imprescindível nessa atividade instrucional da escrita, é a de o professor enxergar o aluno como alguém que domina a língua da qual faz uso para se expressar e é dotado de muitos conhecimentos construídos através do ensino informal ou não escolarizado. E, para além de adotar tal crença, faz-se necessário que isso seja evidenciado para o próprio aluno, a fim de que ele se perceba como um ser inteligente e capaz. A partir dessa premissa, consequentemente, os professores devem tomar consciência de que eles não estarão ensinando “do zero” como os textos são feitos, uma vez que, enquanto falantes, tal público já o fazem cotidianamente, ao participarem de situações comunicativas, sejam orais ou escritas. Sobre essa discussão, Antunes (2005) declara: “(...) a rigor, a escola “não nos ensina a fazer textos”. Apenas deve se dedicar a ampliar as competências que já trazemos” (p. 185).

A atividade humana está plenamente associada ao uso da linguagem e à criação de textos. Escreve-se para desabafar, mandar recado, registrar, informar, anunciar, repreender, defender-se, etc., a todo momento estamos rodeados por textos com origens e propósitos diversos, sejam de nossa autoria ou de terceiros. Por isso, não há como considerar que um indivíduo, por mais baixo grau de letramento que possua, não saiba construir textos. Até a não obtenção do código alfabético não é completamente capaz de impedir a criação de textos, uma vez que eles podem compreender tais formatos sistematizá-los através da atividade cerebral, necessitando apenas de outro indivíduo para pôr em prática o que foi idealizado. Na realidade, o que pode haver, é uma escrita com falhas sintáticas, semânticas ou pragmáticas e, nesse caso, a escola deve ocupar com eficiência esse lugar de aperfeiçoamento.

Assim, com tais discussões pertinentes em torno de como deve ocorrer o processo de aprimoramento da escrita no espaço escolar, encerra-se esse capítulo e anuncia-se o início do próximo, que estreitará um debate entre as ferramentas tecnológicas, a escola e os documentos oficiais norteadores da educação pública nacional.

5.3 Escrita acadêmica e digital: convergências e desafios

O digital criou diversos desafios para o contexto educacional e para o processo de ensino-aprendizagem nos diversos espaços educacionais. E, a prática docente no ensino superior, apesar de pertencer a um nível mais elevado de ensino, também tem sido desafiada com as modificações disseminadas pela tecnologia. O processo popularizador da tecnologia operou mudanças na maneira de os indivíduos aprenderem, informarem-se e, de maneira consequente, a forma como constroem as suas próprias aprendizagens e se comportam diante da informação, comportamentos já notáveis nos espaços educativos.

A tecnologia, se bem utilizada, pode ofertar diversos benefícios para as diversas áreas de atuação do indivíduo no cotidiano. Tratando-se da vida estudantil e acadêmica, por exemplo, é possível lançar mão de diversas ferramentas capazes de otimizar o tempo de busca por uma informação e, também, de construir as atividades necessárias. Sobre a possível natureza contributiva da tecnologia, Dowbor (2013):

As tecnologias em si não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achávamos que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas e bancos. Hoje constatamos que sem os conhecimentos e a organização social correspondentes, construímos uma modernidade com pés de barro, um luxo de fachada (p. 4).

Por conseguinte, o acesso a ferramentas tecnológicas e seus produtos digitais não garante, necessariamente, o aprimoramento dos processos de aprendizagem e daquilo que é produzido ou constituído com o auxílio desse meio, precisa-se, para isso, de uma educação e consciência crítica para ser possível o aprimoramento dos saberes e das atividades antes realizadas sem o auxílio tecnológico. Do contrário, sem a devida instrução, pode haver somente uma otimização do tempo, mas o produto produzido em si, é o mesmo ou até inferior. A postura do usuário diante do uso é que poderá gerar ganhos ou não para o texto ou atividade produzida.

Enquanto antes o acesso à informação era limitado, hoje se têm informações em abundância através de uma simples busca em um navegador. Porém, a despeito da variedade e facilidade de acesso a tais dados, não necessariamente tem se produzido textos melhores na academia e nos diversos espaços de aprendizagem. Na realidade, a gama de informações existentes e geradas por diferentes autores e fontes, exige uma atitude muito crítica, reflexiva e investigativa por parte do aluno para saber filtrar o que é verídico e relevante para a finalidade desejada e, com isso, construir um texto coerente., fato reconhecido por Moran (2012) ao dizer “nunca tivemos tanta informação disponível e, ao mesmo tempo, nunca foi tão difícil conhecer” (p. 12). Em torno dessa discussão, Ribeiro (2014) também traz uma afirmação importante:

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica (p.152).

Diante desse cenário, o professor assume uma grande responsabilidade, que é a de ensinar aos alunos a lidar da forma mais ética e crítica possível com a diversidade de material informacional e de apoio gerado pela tecnologia. A aprendizagem dos procedimentos de filtragem e seleção de informações necessita de um ensino formal e personalizado, intermediado por um profissional capaz de traçar meios pedagógicos eficazes para a construção dos saberes necessários nesse contexto. Quanto ao uso dos aplicativos e produtos que, atualmente, podem facilitar a vida de um estudante/pesquisador, esse também precisa passar pela aprendizagem formal, uma vez que o mau uso pode propiciar a construção de textos e/ou apresentações infundadas e fruto de plágio.

Um dos grandes objetivos desse ensino é o de evidenciar que as ferramentas digitais podem ser utilizadas para facilitar alguns procedimentos envolvidos no processo de criação textual e/ou artística, porém, jamais devem ser utilizadas para substituir a ação criativa e criadora que se deve lançar mão para conseguir uma boa produção, seja ela escrita, oral, etc. Isso porque, quando tal conduta é adotada, existe uma privação aos aprendizados, já que a autoria é relegada a uma máquina ou aplicativo. Com a atualização e aperfeiçoamento contínuos da tecnologia, tais comportamentos podem se tornar mais contínuos, uma vez que a cada dia as ferramentas desse campo são adaptadas e treinadas para assumir atitudes lógicas pertencentes aos humanos. Sobre isso, Santos e Silva afirmam:

Considerando todas as mudanças ocorridas com a IA em seu curso, cada vez mais máquinas têm sido aprimoradas e ensinadas um pouco mais sobre nós e a nossa forma de ver o mundo. Assim como a linguagem é dinâmica e se remodela no decorrer dos anos, também a tecnologia o faz (p. 6).

A chegada e o crescente aprimoramento da Inteligência Artificial têm surpreendido por suas habilidades cada vez mais eficientes para a execução de atividades essencialmente humanas. Através de uma simples mensagem, é possível, por exemplo, pedir que tal tecnologia produza um artigo científico, um ensaio, um resumo, uma resenha e em poucos minutos ter em mãos um trabalho que, originalmente, poderia demorar horas, dias, meses e até anos para ser concluído. E, conviver com tais facilidades em um mundo que é regido por prazos, faz-se

necessário uma atitude reflexiva para que a facilidade passível de ser proporcionada não venha a se tornar um grande empecilho para a formação científica. Sobre o ChatGPT, que é um dos principais frutos da Inteligência Artificial utilizados atualmente e capaz de atender aos comandos citados, Monteiro (2023) afirma:

O ChatGPT é resultado de anos de pesquisa em Inteligência Artificial e aprendizado de máquina, e é capaz de responder a uma ampla variedade de perguntas em linguagem natural, desde questões simples até perguntas mais complexas e técnicas. Ele é treinado em uma grande quantidade de dados de texto em vários idiomas, o que o torna capaz de entender e produzir texto em diferentes idiomas (Monteiro, 2023, p. 2901).

O aprimoramento de tais máquinas é contínuo e o futuro da sociedade certamente envolve saber conviver com tais facilidades sem perder a ética envolvida na formação profissional. Certamente, lidar com esse cenário no meio acadêmico não aparenta ser algo facilmente resolutivo. Na realidade, o compromisso que as universidades possuem em colocar na sociedade e no mercado, profissionais devidamente capacitados para lidar com a vida, a saúde, a segurança e a educação das pessoas, faz com que isso venha a se tornar uma das grandes fontes de atenção nos dias atuais.

É interessante afirmar que essa preocupação não deve rescindir somente sobre as universidades, já que a formação profissional de um ser não é constituída somente pelos aprendizados construídos na academia. Apesar de nesse espaço haver uma preocupação maior com a produção científica e compartilhamento formal de ideias, o ensino que visa ensinar os indivíduos a lidar com o digital deve ser construído desde o ensino básico.

Desde o início, é necessário que os discentes sejam ensinados a lidar com as informações e a ter compromisso com o processo formativo, no sentido de não optarem por serem substituídos por aparelhos que os privam de construir os aprendizados necessários para a sua vida em sociedade. Com esse comportamento, torna-se mais possível formar pessoas que, independentemente do nível de ensino que venham a alcançar, protagonizem comportamentos éticos, críticos e reflexivos essenciais para o convívio digital na vida em sociedade.

Agora, após finalizadas tais discussões a respeito da escrita e do digital no meio acadêmico, a seguir se tem um tópico que ainda pretende tratar da escrita, porém com um teor mais didático-prático, ofertando caminhos para a construção de um ensino escrito eficaz.

5.4 O papel das TDICs na produção textual

A tecnologia trouxe consigo uma gama de objetos e aplicativos capazes de facilitar o nosso dia a dia, seja no trabalho, na rua ou em casa. Para todos esses lugares, existem ferramentas surgidas nesses últimos anos para auxiliar as atividades rotineiras. No trabalho, é possível, por exemplo, criar uma tabela de valores/informações de maneira rápida através de aplicativos específicos. Na rua, é possível utilizar aparelhos e aplicativos para se comunicar com alguém distante ou mesmo solicitar uma rota para um destino desconhecido. Em casa, é possível ter mais segurança através de uma fechadura eletrônica ou mesmo uma casa automatizada, em que há o controle de diversos dispositivos internos.

Os benefícios trazidos pela tecnologia são inúmeros e de fato eles têm sido perceptíveis àqueles que fazem o seu uso. Além de contribuir com a otimização do tempo e com o reforço da segurança, ela também facilitou o acesso à informação e possibilita o uso de vários meios capazes de auxiliar no processo de aprendizagem individual ou coletivo. Nas escolas, por exemplo, vários aplicativos podem ser úteis para a prática pedagógica e a aquisição de saberes, basta relacionar aquilo que deve ser aprendido com a ferramenta mais adequada para a finalidade. Segundo Kersch e Rabello (2016): “(...) o gênero, a situação de comunicação, a circulação do gênero é que definem a tecnologia ou mídia que se vai usar” (p. 75).

Assim sendo, primeiro é preciso ter ideia de qual gênero ou objeto de ensino será alvo de estudo e, depois, fazer uma filtragem dos aplicativos ou ferramentas passíveis de uso. Para realizar um momento descontraído de revisão de um conteúdo, um professor pode inserir em suas aulas um desafio através de aplicativos de Quiz para que os discentes joguem e aprendam coletivamente de maneira mais descontraída. Para um projeto/trabalho que pretenda exercitar a criatividade, é possível solicitar que os alunos construam uma curta-metragem a partir de uma obra literária e façam a edição através de um aplicativo próprio para isso.

Se a intenção for ampliar a capacidade escrita dos alunos e fazer com que criem uma produção textual assertiva, também são várias as possibilidades de recursos tecnológicos para que tal desafio seja viável. O ensino do bom uso das ferramentas de busca e pesquisa, por exemplo, pode auxiliá-los no processo de encontrar informações a respeito do assunto tratado no texto. Se, antes, para uma pesquisa aprofundada, era necessário ir à biblioteca e voltar com vários livros, agora não mais é preciso.

E, se o intuito for proporcionar uma escrita colaborativa, existem programas também para essa finalidade específica, em que todos os autores podem construir o texto em um único arquivo e de maneira simultânea. É certo que todas as atividades citadas precisam de um acompanhamento e mediação contínuos por parte do professor, pois o papel de selecionar os objetivos, metodologia, material utilizado e de intervir na execução da proposta, é decisivo para

o alcance dos resultados almejados, assim como reconhecido por Kersch e Rabello (2016): “A leitura e a escrita, tanto no impresso quanto no digital, são atividades dinâmicas que requerem sistematização, ensino, acompanhamento, fazendo o professor e alunos interagirem constantemente entre eles e com o texto” (p. 75).

A escrita deve ser entendida como um processo contínuo e minucioso, em que o autor deve ir e vir ao texto continuamente, ora observando aspectos estruturais, extratextuais, ora gramáticos, semânticos e sintáticos. E, tal postura deve ser ensinada aos alunos, pois a consciência de que um texto dificilmente atinge a sua versão final logo após a primeira escrita, dificilmente se desenvolve intuitivamente.

As mídias digitais oportunizam várias formas de exercitar a escrita e de aperfeiçoá-la, uma vez que além de oferecer meios/canais/ferramentas para isso, elas têm contribuído com isso à medida que proporcionam o contato com discursos diversos e possibilitam o exercício da posição de autoria através da possibilidade de o indivíduo criar seu próprio escrito. Sobre isso, Lima e de Grande (2016), afirmam: “(...) a internet possibilita a circulação de discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração” (p. 42).

Portanto, através da própria influência gerada pelas mídias, tem-se atualmente uma geração caracterizada pela interação, pela escrita fluida e compartilhada com outros autores, que podem intervir no processo escrito. Em outro momento, Lima e De Grande (2016) ainda fazem outra afirmação interessante em torno do campo das mídias:

Nesse espaço garantido de autoria, configura-se uma relação mais colaborativa, participativa e uma abertura a discursos de perspectivas variadas. A quantidade e a variedade de discursos que circulam nas novas tecnologias possibilitam tanto a reprodução de vozes hegemônicas como também fazem circular outros discursos, contra-hegemônicos, geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária (p. 42).

Ao navegar pelas redes e sites diversos, os indivíduos possuem acesso a uma gama diversa de texto, que trata sobre diversos temas e sobre diferentes perspectivas. Com a facilidade proporcionada de escrever e de encaminhar ao público pensamentos, ideias e releituras, a atividade de escrita nesse espaço se tornou democrática e possível a pessoas que, antes, talvez não possuísem meios tão poderosos de exposição. E, justamente, esse acesso facilitado e possível a pessoas das mais diferentes classes sociais, é que torna tão múltiplo e diverso aquilo que é consumido através das telas dos celulares, computadores, tablets, etc. E,

em torno dessa característica diversa da língua nesse meio, Miguel et. Al (2012) também afirmam:

Não podemos nos esquivar do fato de que as novas formas de interação humana, propiciadas, por exemplo, pela mídia digital, são um misto de cruzamentos variados de linguagens ou de semioses na produção, circulação e recepção dos discursos, resultando em produtos culturais extremamente híbridos e ricos em novos modos de produção e compreensão de sentidos (p. 212).

E além da confirmada heterogeneidade discursiva presente nas redes, também é possível observar, no dia a dia, o quanto tem sido natural para os usuários da internet, escrever textos e compartilhá-los. Para essas pessoas, principalmente os pertencentes à geração Z, construir textos multimidáticos como os memes e gifs, por exemplo, é uma prática um tanto comum. Escrever uma legenda para uma foto, de maneira que ambos se conectem e se complementem quanto ao sentido, é algo quase rotineiro. Desse modo, tais práticas são capazes de aperfeiçoar o saber escrito e devem ser utilizadas pelas escolas de maneira pedagógica e crítica, que contribua com os aprendizados necessários a esse público na fase em que estiverem.

Se utilizadas estrategicamente, as TDIC são capazes de se tornarem ferramentas impulsionadoras do processo de aquisição de saberes, inclusive linguísticos e escritos. Apesar de, a princípio, não terem sido criadas para esse fim, através de um estudo minucioso e crítico por parte do professor, é possível promover um ensino de línguas situado, eficiente e ajustado aos moldes culturais vivenciados na modernidade. Então, se um dos objetivos do ensino é formar pessoas com uma capacidade escrita suficiente para exercer um papel de protagonismo na sociedade, as próprias mídias e ferramentas digitais podem vir a adquirir um papel “educativo” ajustado para esse fim.

Após finalizada tais discussões a respeito do papel das TDIC em relação à escrita, o tópico a seguir também tecerá discussões importantes a respeito desse campo escrito relacionado ao tecnológico, porém, agora, situado em outro espaço de aprendizagem: nas universidades, a fim de entender os impactos gerados pelo digital à escrita praticada nesse meio.

6 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A ESCOLA: O ESPAÇO DAS FVNexA

Apesar de a tecnologia ser o canal para os maiores meios comunicativos da atualidade, parece ainda existir uma grande necessidade de compreender e utilizar criticamente esse meio na vida cotidiana. Atualmente, as instituições de ensino ainda precisam melhorar no que diz respeito à instrução de como utilizar aparelhos tecnológicos de maneira que não sejam uma forma para a alienação e propagação de informações falsas. Segundo dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a maior parte do país possui acesso à internet:

A Internet era utilizada em 92,5% dos domicílios (72,5 milhões) do país em 2023, com alta de 1,0 p.p. frente a 2022. O crescimento dessa proporção vem desacelerando, na medida em que se aproxima da universalização. Nas áreas urbanas, o percentual passou de 93,5% para 94,1% e nas áreas rurais, de 78,1% para 81,0%. A expansão tem sido mais rápida nas áreas rurais, com redução da diferença em relação às áreas urbanas, saindo de 40 p.p. de diferença em 2016 para 13,1 p.p. em 2023.

Considerando tais números e a progressiva universalização do acesso à internet, raros são os alunos que não possuem ou nunca tiveram contato com essa rede. E, tal realidade, operou e tem operado muitas mudanças na forma da sociedade viver, ter acesso ao conhecimento e compartilhá-lo. As profissões ganharam novas formas, o mercado se tornou mais exigente, a forma de estabelecer comunicação, bem como os meios, não são mais os mesmos, as diversas formas de lazer sofreram modificações, etc. Com mudanças tão palpáveis ocorridas em sociedade, a escola, apesar de uma realidade ainda bastante impressa, tem, muitas vezes, se visto na responsabilidade de tentar traçar caminhos para mudar a interface do ensino para uma mais digital.

Dada a grande dificuldade de promover essa nova interface, já que se trata de um sistema muito amplo, o ensino tradicional em que o professor é o centro, o aluno é um indivíduo que aprende, e o conhecimento não é problematizado e nem conectado ao contexto local do aluno, ainda tem imperado em mais instituições do que gostaríamos em nosso país. Na história, a educação sempre se mostrou uma instituição resistente a modificações, porém, a resistência ou dificuldade de levar a tecnologia à sala de aula pode estar privando os alunos de muitas aprendizagens e causando danos à vida e à convivência em sociedade. Sobre a importância das aprendizagens adquiridas através da pandemia, Moran (2018) diz:

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital

perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar a sua empregabilidade futura (p. 13).

Cada vez mais, as pessoas têm caído no campo da desinformação, dado que constantemente estão expostas a informações novas e diversas. O motivo de tal acontecimento, fica evidenciado através de uma postulação dos PCN que diz: “Ter informação não significa ter conhecimento. Se, por um lado, o conhecimento depende de informação, por outro, a informação por si só não produz novas formas de representação e compreensão da realidade” (p.136). Ou seja, ter acesso à informação não garante ao indivíduo o status de pessoa informada, existem muitos outros processos necessários para chegar a esse alcance.

É possível notar que, apesar de parte da sociedade e, consequentemente, dos alunos, saber utilizar as redes sociais e demais aplicativos para fins diversos, o senso crítico precisa ser melhor acionado por parte deles para lidar com as informações distribuídas na internet, uma vez que é possível notar esses canais, por vezes, tornando-se verdadeiros proliferadores de conteúdos falsos, preconceituosos, etc. Reconhecendo a importância desse senso crítico, a BNCC determina a aquisição da seguinte habilidade para os anos finais do Ensino Fundamental: “Analisar os interesses que movam o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos” (p. 179).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por sua vez, também salienta a importância de entender o mundo tecnológico ao dispor como um dos objetivos para o ensino fundamental: “a compreensão do mundo natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (p. 25). Tais menções vindas de documentos tão importantes para a educação comprovam o quão é necessário que o ensino seja ajustado a uma perspectiva tecnológica e multiletrada.

Porém, é perceptível que a escola, por ser considerada a maior agência de letramentos existente, necessita instruir os alunos para que saibam analisar um texto de maneira crítica e refletida, diferenciando o que é verdadeiro do que é falso e o que é proveitoso daquilo que não é. As consequências para um ensino que não tente formar pessoas para lidarem com o digital e com a multiplicidade de informação existente podem ser muitas: pessoas facilmente manipuláveis, que não sabem checar uma informação; com limitações para questionar seus direitos; que não sabem lançar mão de argumentos para debater sobre assuntos sociais e políticos e, com isso, intolerantes ao discurso alheio em caso de ele ser diferente, entre outros.

É fato que essa responsabilidade não pode recair somente sobre a escola e é reconhecido que nem todos indivíduos presentes na escola se encontram dispostos a aprender sobre tais atitudes, porém a escola tem um papel de muita importância nesse cenário. Trabalhar com a tecnologia não é somente uma forma de atrair a atenção dos alunos e tentar torná-los participativos, é, para além disso, uma atitude necessária para que se construa um ciclo contínuo de indivíduos tolerantes, críticos, e capazes de elaborar um texto ajustado a uma situação comunicativa. Em torno dessa perspectiva, o Brasil (1998) afirma:

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares” (p. 138).

Portanto, um público que não compreenda em sua formação a consciência de tais comportamentos, pode vir a trazer inúmeros prejuízos à sociedade, uma vez que podem não possuir senso de coletividade, de convivência com o diverso e vir a colaborar para a propagação de notícias falsas no mundo conectado. As informações falsas têm ganhado alta circulação nas redes e, por vezes, os danos causados por elas costumam ser irreversíveis, podendo até interferirem nos direitos civis e políticos conquistados através de muita luta e resistência.

Diante de tais problemáticas, é insuficiente deter a educação somente ao estudo daquilo que é verbal, impresso ou está no Livro Didático. Para a formação de indivíduos que preservem os próprios direitos civis e políticos ao lidarem com o digital, é necessário que a escola ultrapasse essa barreira e assuma o seu lugar de promotora dos multiletramentos. Os alunos precisam adquirir habilidades para interpretar e duvidar das informações que veem no mundo cibernético. Precisam saber como checar uma informação falsa e enxergar os valores políticos sociais e ideológicos que fazem parte dela. E, não existe maneira melhor de aprender tais procedimentos, se não utilizando a própria tecnologia para isso. Sobre esse raciocínio, Freitas e Almeida (2012) declaram:

Dentro de uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/construtivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno. Ao adaptar-se ao uso das tecnologias, ela poderá buscar respostas às suas próprias inquietações, e essa busca – incluindo-se aí a seleção e análise das informações, é uma das maiores contribuições que a aprendizagem pela tecnologia pode dar ao aluno (p. 32).

É necessário que os aparelhos tecnológicos e os aplicativos existentes tornem-se verdadeiros objetos de estudo em sala de aula. Para tanto, é interessante que o docente investigue o seu público, saiba o que eles mais consomem através das telas e torne isso alvo de investigação e análise. Nesse sentido, os aplicativos como Instagram e de jogos não seriam utilizados apenas para analisar as manifestações textuais que estão presentes nesse meio, por exemplo. Para além disso, há a necessidade de fazer com que os alunos reflitam sobre o papel que a tecnologia possui atualmente, como ela pode ser utilizada para diferentes finalidades (como para estudar e procurar por oportunidades profissionais, por exemplo) e qual é o sentido existente por trás dos aplicativos utilizados no dia a dia.

Para esse momento, é importante que perguntas do tipo sejam levantadas: O Instagram, por exemplo, seria, atualmente, uma rede social somente para gerar entretenimento, ou, também, um grande portal para divulgação de ideias e posicionamentos? Como essa rede social é capaz de prender por tanto tempo a nossa atenção? Será que existem estratégias lógicas por trás disso? Os textos e imagens que aparecem em nossas telas surgem de maneira despropositada ou existe um algoritmo lógico que envia cada coisa de maneira estratégica? Em caso de querer usar esse meio para divulgar um serviço ou produto, quais estratégias linguísticas, visuais e lógicas podem ser úteis para conseguir visualizações e engajamento? As possibilidades de reflexões são infinitas e uma única ferramenta é capaz de proporcionar a possibilidade de trabalhar com os objetos de conhecimento mais diversos, seja relacionado à escrita, gramática, aspectos intertextuais, etc. Os objetivos pretendidos é que ajudarão a criar esse caminho. Em torno dessa perspectiva, Rojo (2012) afirma:

Há a necessidade dos educadores explorarem as possibilidades das ferramentas digitais (blogs ou outras), como instrumentos envolvidos nas práticas de letramento contemporâneas. Neste sentido, são apoio ao ensino, mas, principalmente, são objetos de ensino (p. 53).

E, para que isso ocorra de maneira efetiva, o plano pedagógico precisa ser pensado e construído de maneira que proporcione um papel de protagonismo aos alunos, pois, dessa forma, eles poderão chegar às aprendizagens necessárias. Ao proporcionar tais momentos aos alunos e tentar desenvolver seu poder de criticidade, reflexão e análise, a escola caminha para formar um indivíduo com mais chances de lograr sucesso na aprendizagem de vários outros assuntos e na aquisição de várias outras habilidades. Em torno disso, os PCN (1998) apontam:

A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis – livro didático, giz e lousa, televisão ou computador. A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (p. 140).

Um aluno crítico, que sabe interpretar e analisar informações, é, também, um aluno com mais chances de sucesso na atividade da escrita, no papel de defender uma tese, de reconhecer a forma de se portar diante de um texto, seja durante uma leitura, ou escrita. Dessa forma, trabalhar com a tecnologia abre horizontes para a aquisição de habilidades diversas, desde que através de ações devidamente pensadas e planejadas. Em caso de não haver esse planejamento, há o risco de uma aula sem propósitos e sentidos perceptíveis, em que o docente não tenha ideia de quais habilidades são possíveis alcançar através do que é executado.

A prática docente é, antes de tudo, uma constante atividade de reflexão, em que o profissional precisa constantemente repensar a sua prática e atribuir objetivos a ela e, para isso, é necessário pensar em cada instrumento utilizado em sala de aula como uma forma de auxiliar o alcance daquilo que é desejado. Um aparelho tecnológico levado para a sala de aula sem um porquê específico, torna-se apenas um objeto a mais nesse ambiente.

Pensemos em um datashow que é utilizado apenas para que os alunos copiem textos para o caderno. Talvez, nesse caso, ele esteja replicando a mesma atribuição de um quadro branco e seja caracterizado por uma conduta pedagógica expositiva e tradicional. São reflexões que precisam ser feitas constantemente para que o fazer docente seja dotado de sentido, pois, do contrário, tem-se riscos de uma prática fantasiosa, que faz aquilo que já é habitual, porém através de outros meios. Sobre essa discussão, Levy (1993) aponta:

Professores se apropriam da tecnologia como um recurso próprio, como livros e lápis, e não como uma “caixa preta” imposta externamente; Educação permanente é componente essencial da formação de professores. Seria útil que existissem centros de apoio em que os professores pudessem testar programas e receber orientações sobre o uso; cooperação local e inter-regional, estimulada através de encontros e jornais para a troca de experiências e programas, estimulados pelo governo ou outras instituições; Enfatizar atitudes pedagógicas de inovação e interação das equipes interdisciplinares; Visão integrada de ciência e tecnologia que busque entender os processos científicos e a mudança de paradigmas educacionais (p. 12).

Apesar da grande importância, a valorização docente não ocorre apenas quando há um incentivo ou reajuste salarial. Ela também ocorre quando os profissionais recebem capacitações que os preparam para lidar com as novas demandas educativas que vão surgindo com o passar do tempo e, quando, também, há um investimento adequado nos aspectos infraestruturais e

materiais das escolas públicas, pois tais ações dão dignidade ao fazer pedagógico e mostram que a educação é relevante para o país. Sem tais contrapartidas do governo, o processo para criar um ensino conectado às demandas sociais se tornam infinitamente difíceis para os profissionais da educação. Além disso, é necessário ressaltar que tais ações também deveriam acontecer porque afetam a autoestima dos alunos e culminam para o cumprimento do objetivo de democratizar o conhecimento e ofertar uma educação de qualidade.

Um professor, devidamente valorizado e munido pelo conhecimento que as demandas educacionais exigem atualmente, é capaz de compreender a relevância do seu papel para a construção de um ensino de qualidade e enxerga a importância de se posicionar como um mediador de aprendizagens, repelindo o perfil de ensino em que o aluno é considerado um mero coadjuvante. É interessante observar que a necessidade existente de um professor que cumpra o papel de mediador entre o conhecimento e aprendizagem do aluno, em nada diminui a importância desse profissional para o fazer pedagógico, pois, mais do que nunca, faz-se necessária a atividade humana para ser possível problematizar os conteúdos e torná-los provocativos aos discentes. Sobre o papel do professor diante dessa era tecnológica, Levy (1993) faz uma observação muito importante:

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas de suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informações mais relevantes. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria – o conhecimento com ética (p. 25).

O dizer de Levy, apesar de já relativamente “antigo” no que diz respeito ao ano de publicação, mantém-se totalmente válido para o que se deseja a partir da postura docente atual. A função de um professor não se confunde e nem é substituída pela tecnologia porque o exercício da sua função extrapola os limites da uma mera transmissão de informação, ele é aquele que estimula a curiosidade, a atitude, a criatividade, senso crítico, etc. A transmissão de informações gerada pelos aplicativos é de extrema importância e deve ser uma aliada do fazer pedagógico, mas é preciso ter a ciência de que essa função eles já cumprem muito bem e que o exercício da docência vai muito além desse aspecto. O que falta ao aluno não é a informação, mas a atitude necessária para interpretar e lidar com ela no dia a dia.

No cotidiano, os alunos já veem notícias, reportagens, artigos de opinião, charges, cartuns e memes, eles só precisam passar pelo conhecimento formal para entendê-los e produzi-

los. E, esse conhecimento formal, fica a cargo da escola e de seus profissionais. Um aluno que sabe escrever com proficiência, é um aluno que compreende informações e sabe utilizá-las a seu favor, seja para refutar suas ideias ou contra-argumentá-las.

Usar a tecnologia e seus recursos audiovisuais e textuais para aperfeiçoar a escrita, é uma forma de tentar formar alunos capazes de usar a linguagem para acessar ambientes e alcançar objetivos na fase adulta. É sabido que a língua pode conferir poder àqueles que a “dominam” e, em contrapartida, pode provocar a exclusão ou limitações àqueles que não sabem utilizá-la de maneira assertiva. A fim de facilitar o processo de ensino e tornar o estudo da língua mais dotado de sentido, é preciso que os professores mostrem aos alunos a importância desse estudo para as suas múltiplas vivências cotidianas, pois eles precisam enxergar que esse código não é útil somente para os que vislumbram um curso superior, mas para todos os indivíduos, nas mais diversas posições que ocupam.

Um indivíduo que sabe utilizar a língua para atingir objetivos, é uma pessoa com mais chances de acessar oportunidades acadêmicas e profissionais e isso deve ser esclarecido em sala de aula. O mundo atual exige pessoas multiletradas e é na escola que esse “status” é alcançado. Não ensinar sobre a tecnologia e suas manifestações textuais, é ofertar ao aluno um ensino limitado, no qual se espera que, sozinho, ele aprenda conceitos, procedimentos e atitudes pelas quais a escola deveria ser responsável.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

ETAPA 1

A aplicação da pesquisa tomou início com um momento reservado aos alunos para apresentação do projeto e dos objetivos esperados através de sua aplicação. Foi explicado o que se pretendia aplicar em sala e qual postura era esperada por parte deles para ser possível alcançar o almejado. Os alunos receberam muito bem o projeto e, desde o início, apresentaram possuir um espírito cooperativo diante de tudo o que estava prestes a ser executado. Também foi providenciada uma reunião com os pais dos discentes para que pudesse haver os devidos esclarecimentos e retirada de dúvidas. E, assim como os filhos, receberam a proposta de maneira respeitosa e cooperativa.

Concluída essa parte, a primeira atividade realizada consistiu na produção de um artigo de opinião sobre o tema “aborto”. Esse momento de construção escrita foi baseado, principalmente, nos postulados Leal e Brandão (2007), que trazem reflexões muito importantes em torno de como deve acontecer esse processo em sala de aula. E, levando em consideração os dizeres de Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais, antes da produção propriamente dita, houve a explicação e exposição introdutória de exemplos em torno do que seria um artigo de opinião e qual era a sua finalidade e forma composicional. E, também, baseado nos dizeres de Buckingham (2010) sobre a tecnologia, houve um momento reservado para que eles fizessem pesquisas na internet sobre o tema do texto. Alguns, desde o início, já mostravam ter uma opinião formada em torno da problemática discutida e, outros, não tinham ideia de que posição tomar.

Em ambos os casos, a pesquisa se mostrou muito útil, pois aqueles que já tinham um posicionamento claro, não demonstravam possuir argumentos técnicos, sólidos ou baseados em dados, era uma conclusão tirada a partir, principalmente, de suas crenças pessoais, principalmente religiosas. Então, para esses, foi uma boa oportunidade para ampliar os seus conhecimentos sobre o assunto. Obviamente, somente a partir desse momento, não foi possível para muitos já fazerem uso de argumentos técnicos no texto, mesmo com o acesso à internet. Dada a dificuldade de vários deles diante da atividade de produzir um texto, conseguir incluir um dado dentro de seus escritos ainda era um desafio.

Para aqueles que não tinham conseguido, a princípio, assumir um lado na história, foi possível utilizar a busca virtual para ler e ver informações sobre os dois posicionamentos possíveis e, com isso, começar a racionalizar uma opinião em torno da problemática. Em todos

esses momentos citados até aqui, foi preciso que eu intermediasse no processo para guiá-los tanto na pesquisa (já que alguns não sabiam nem o que deveriam digitar no buscador para receber os resultados pretendidos), quanto na produção de texto. E, assim, eles seguiram até chegarem à primeira produção escrita do texto. Abaixo, é possível conferir duas dessas produções de textuais, o primeiro, de uma aluna que mostrou desde o início desenvoltura para redigir o texto e, o segundo, de um aluno que demonstrou mais dificuldade para fazê-lo:

TEXTO I

→ *Comentário um artigo de opinião a respeito do tema aborto*

Aborto: direito de toda mulher

Um dos temas mais debatidos na atualidade é o aborto, assunto de permanente a favor e muitas de permanente contra, sendo como uma discussão interminável na sociedade. Porém, uma discussão não é simples, que envolve diversas questões não devem ser resumidas em "contra" ou "a favor".

Segundo Jefferson Dreyfuss, professor da faculdade de saúde pública da USP, o aborto é questão de saúde pública. Se, por um lado, o aborto seguro pode evitar complicações em ~~gestões~~ *gestões* indesejadas, pode prevenir problemas de saúde mental gerados pelas *gestões* indesejadas e reduzir a mortalidade materna.

Os principais casos de aborto são: *gestões* no desconhecimento, estupro, doenças e etc. É fato que não podemos ignorar essas causas, o aborto deve ser legalizado sim, é um direito de mulher, toda mulher deve ter o direito de decidir se quer gerar uma vida ou não.

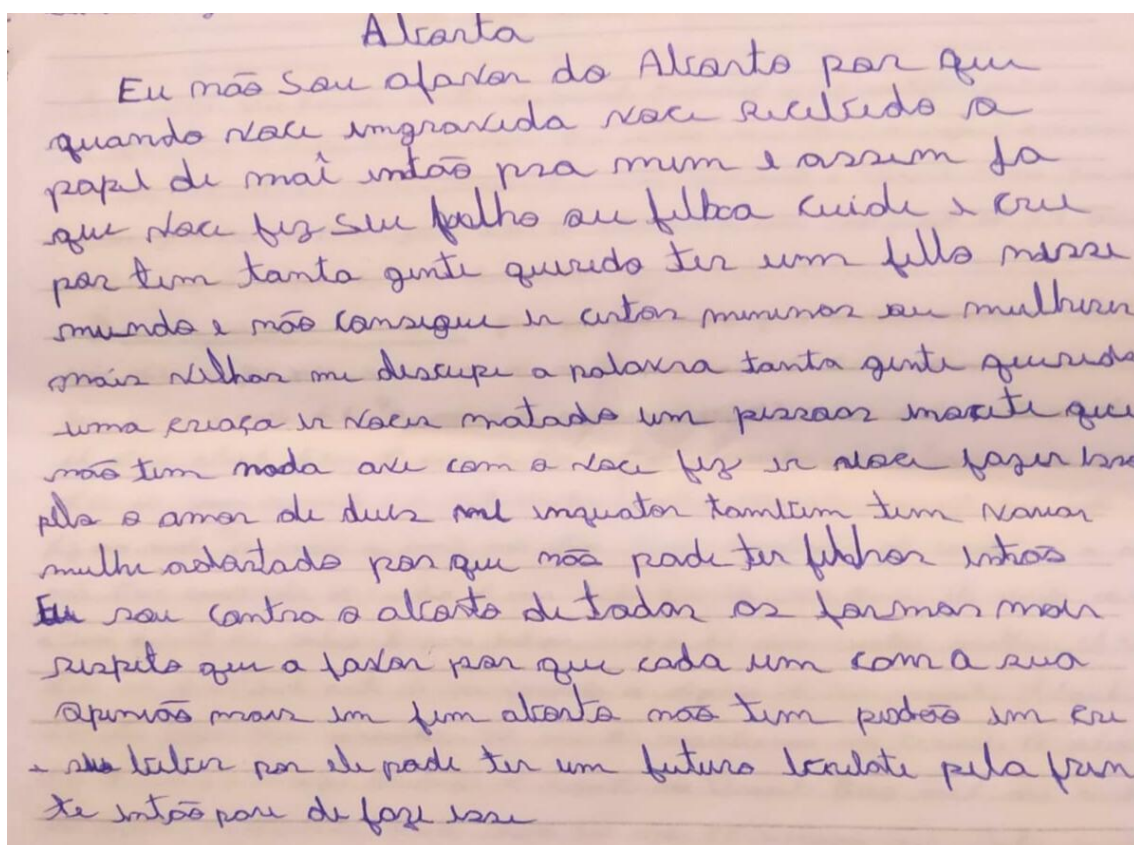
Em síntese, o aborto é questão de saúde e deve ser legalizado, assim que, *gestões* indesejadas trazem inúmeros complicações, aumentando a taxa de mortalidade materna, causando problemas psicológicos, etc. A legalização do aborto garante que as mulheres tenham direito sobre o próprio corpo e decidam se querem gerar a criança ou não.

Neste texto, é possível notar uma boa organização textual e desenvoltura para defender a tese. Ao ler, é possível perceber que houve uma pesquisa sobre o tema e alguns dados foram utilizados durante a produção. No primeiro parágrafo, há uma ponderação sobre a maneira como o assunto é visto em sociedade, a autora revela como o tema é visto e compartilha as suas primeiras percepções. No segundo parágrafo, tem-se a presença do primeiro argumento, que é de autoridade e, no segundo, há um apontamento das principais causas relacionadas ao aborto, bem como o aparecimento da tese defendida. No quarto e último parágrafo, há uma

continuidade da sequência argumentativa, a aluna retoma o que foi dito anteriormente, aprofunda sobre as causas do aborto e ressalta as consequências geradas por esse ato.

Nota-se que, apesar de algumas falhas para desenvolver os argumentos e os contra-argumentos, bem como relacioná-los e fazer uma finalização do texto com uma proposta de intervenção clara sobre o tema, a aluna conseguiu desenvolver o seu texto de maneira coerente e clara. A sua tese foi demonstrada e defendida através de argumentos. Tal desenvoltura talvez possa ser justificada pelo perceptível hábito de leitura pertencente à aluna e por, desde o início, ter demonstrado possuir um posicionamento claro em relação ao tema. A seguir, confira o texto II:

TEXTO II



Aborto

Eu não sou a favor do Aborto por que quando voce engravidada voce recebe o papel de mãe então pra mim é assim ja que voce fez seu filho ou filha cuide e cre por tem tanta gente querendo ter um filho nesse mundo e não consegue se criar meninas ou mulheres mais filhos me desculpe a palavra tanta gente querendo uma criança se voce matado um pessoa morte que não tem nada a ver com o voce fez se voce fazer isso pela o amor de Deus me inquieto também tem mulher matando por que não pode ter filhos então Eu sou contra o aborto de todas as formas mais suspeito que a favor por que cada um com a sua opinião mais um fim aborto não tem poder um eu e não lutar por ele pode ter um futuro brilhante pela frente então por de fazer isso

Acima, tem-se um exemplo em que o discente não mostrou a mesma desenvoltura para escrever o seu texto. Ao ler, é possível observar a indicação muito clara de uma tese, porém há uma falha no processo de fundamentá-la com base em argumentos técnicos, estatísticos, etc., ele só consegue baseá-la a partir de suas impressões e observações pessoais. Além disso, a produção apresenta várias falhas quanto ao aspecto gramatical e estrutural, uma vez que ele não conseguiu subdividi-lo em parágrafos. Ao conhecer o aluno, é possível entender os motivos de tais falhas. Ao contrário da primeira aluna, ele não possui o hábito de ler e sempre demonstrou,

durante as aulas, muita dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa, a qual eu vinha ministrando. Na hora de fazer atividades de interpretação ou demais assuntos, sempre demonstrou ter uma notável dificuldade para entender, característica também perceptível no ato de escrita. Dessa forma, é possível afirmar que o projeto lidou com um público de variados níveis de conhecimento, tanto com aqueles que já demonstravam certa proficiência de escrita, quanto aqueles que possuíam dificuldades incipientes.

Passado esses momentos iniciais de produção textual, iniciaram-se os momentos planejados para aprofundamento em torno do gênero artigo de opinião e da sequência argumentativa. O primeiro passo foi indagá-los em torno do que viria a ser uma opinião e em quais momentos era necessário evidenciá-la. Assim como esperado, eles sabiam o que era opinar e disseram que faziam isso quando precisavam pedir algo à mãe deles, por exemplo. Em seguida, foi perguntado sobre o que eles sabiam em torno da diferença entre opinar, discutir e argumentar, muitos ficaram perdidos com as nomenclaturas e deram respostas difusas, confundíveis umas com as outras. Porém, à medida que havia essas discussões, eu ia expondo conceitos em relação ao que era perguntado, a fim de que eles compreendessem a diferença entre os conceitos citados.

Após isso, via WhatsApp, receberam um link que os direcionavam para um site editorial com vários artigos que tratavam sobre diversos temas. Eles precisaram escolher um desses artigos, fazer uma leitura silenciosa e, depois, responder uma atividade interpretativa. Após finalizada, houve a correção individual da atividade para que pudessem começar a próxima, que consistia em um texto com lacunas que deveriam ser preenchidas com palavras-chave relacionadas a um artigo de opinião. E, para encerrar o planejado, houve a correção coletiva da atividade e uma discussão em torno do que seria um editorial e a sua utilidade para o meio jornalístico. Ao final, foi possível perceber que para grande parte havia ficado claro as primeiras principais ideias sobre os assuntos discutidos. Haviam começado a entender sobre o processo argumentativo, sobre a função e características do artigo de opinião, bem como a sua forma de produção.

ETAPA 2

Com a finalidade de que entendessem que, em sociedade, as opiniões são diversas e tomadas a partir de perspectivas, ideologias e crenças pessoais, foi exibida uma imagem que endossava uma discussão dessa natureza. Também foi esclarecido que nem sempre existe uma opinião mais correta do que outras, somente maneiras diferentes de observar o problema e/ou objeto. Logo eles demonstraram compreender as ideias, sem grandes entraves.

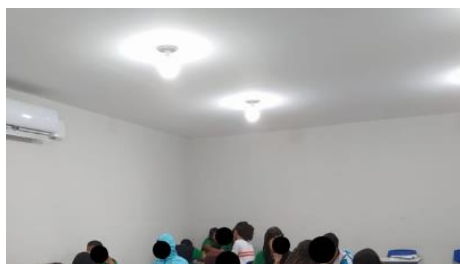
Após esse momento, foi distribuído entre eles o artigo de opinião “Meu celular, minha vida”, de Frei Betto, para que fizessem uma leitura e, depois, localizassem a opinião do autor evidenciada no texto. Baseado em Antunes (2005), antes disso, houve um momento de problematização em torno do texto para analisar se conseguiam antecipar o que seria abordado pelo autor, e, felizmente, conseguiram realizar o processo com tranquilidade. Já quanto ao título, na tentativa de que localizassem a intertextualidade presente, eles não conseguiram chegar, sozinhos, à compreensão, precisaram de uma mediação maior para esse alcance. Alguns, por não conhecerem o projeto e, outros, por não conseguirem fazer a interligação necessária.

Em seguida, responderam uma atividade interpretativa, em que alguns mostraram certa dificuldade para responder uma das questões, que solicitava a localização dos argumentos utilizados pelo autor para defender a tese. Encontrar a tese não se mostrou um desafio para eles, somente localizar os fundamentos utilizados para sustentá-la. Dentro dessa atividade, também precisaram elaborar um pequeno texto que solicitava uma resposta à pergunta: “Meu celular é minha vida?”, processo que ocorreu sem maiores entraves. Para alguns, o único desafio foi socializar a resposta com a turma, dada a timidez perceptível, porém o fizeram mesmo assim.

ETAPA 3

Baseado nos dizeres de Rojo (2012), nesta etapa houve o estudo do poder opinativo das imagens. A aula começou com esse tema e com a análise de algumas imagens e opiniões presentes nelas. A princípio, pareceu uma surpresa para alguns observar que as opiniões não se restringem somente ao campo verbal e que podem estar presentes nas imagens que encontramos no dia a dia, seja nas redes virtuais ou nas ruas.

Após esse momento teórico e de discussão, houve o preparo para iniciar a atividade prática, em que os alunos precisariam analisar o poder opinativo das imagens sem a minha interferência direta. Levando em consideração os escritos de Ferrarini (2019) sobre as metodologias ativas, a sala foi dividida em cinco blocos (ou cinco Estações) e em cada um deles havia uma imagem diferente para ser analisada. A análise se deu a partir de perguntas que distribuí entre eles. Seguem, abaixo, dois registros da divisão por blocos ou estações:



A princípio, dado que a metodologia era nova para eles, precisei estar atenta para que houvesse a rotação dos grupos pelas estações no tempo certo e as imagens pudessem ser analisadas por todos, porém dada a cooperatividade deles, tudo aconteceu conforme o esperado. Uma das imagens se tornou mais desafiante para a maioria dos grupos, porém como tal fato já era esperado antes de aplicar a atividade, resolvi rapidamente com algumas pequenas interferências. Abaixo, confira uma atividade realizada por um dos grupos:

Atividade rotação por estação: analisando as metáforas visuais no movimento argumentativo

TEXTO 1	
1. A que o Facebook está sendo comparado?	Está sendo comparado a um computador.
2. O que tem de diferente nesta comparação em relação à referência original?	O como informação e a linguagem do Facebook e o que acontece no dia a dia.
3. Que ideia está sendo defendida nesta comparação?	Que não devemos expor nossos dados pessoais na internet.

TEXTO 2	
1. A que os celulares estão sendo comparados?	Estão sendo comparados a olhos.
2. O que cada pessoa sentada sobre o celular está fazendo?	Está falando com alguém no celular.
3. Segundo a imagem, o uso do celular é benéfico? Por quê?	Não, porque ele isola as pessoas umas das outras.

TEXTO 3	
1. A que as pessoas da ilustração estão sendo comparadas?	Estão sendo comparadas a zumbis.
2. O que essa comparação significa?	Significa que ficam muito tempo no celular.
3. Que elementos foram usados da	Os celulares e o cenário.

O grupo responsável por essa atividade exemplificada, conseguiu dar respostas adequadas às perguntas sem maiores problemas. Apesar de alguns erros de grafia, que foram posteriormente corrigidos, as respostas estavam a contento do solicitado. Seguindo os preceitos de Signorini (2001) sobre a oralidade em sala de aula e assim como combinado com a turma, ao final da atividade, os grupos expuseram as suas respostas na frente da sala. O indicado foi que todos se esforçassem para participar ativamente da socialização e foi o que ocorreu com a grande maioria, excetuando-se, apenas, dois alunos que foram à frente da sala, mas não conseguiram expor nada. Interessante afirmar que, a partir deste momento, foi possível começar a perceber um progresso em relação à localização de opiniões em um texto, bem como o reconhecimento dos artifícios utilizados para demonstrá-los.

ETAPA 4

Nesta etapa, a intenção foi mostrar o valor dos argumentos para a sustentação de uma tese, bem como fazê-los conhecer três tipos passíveis de uso. Levando em consideração Signorini (2001), o momento foi iniciado com uma discussão e teorização de como é possível tornar válida e convincente uma opinião, seja em um texto escrito, ou em uma comunicação

oral. Foi perguntado se, para eles, falar alto era uma maneira de passar credibilidade em uma discussão e logo responderam que não, pois, para eles, poderia transparecer insegurança.

A discussão foi se alargando à medida que íamos interagindo e eu apresentando novas definições a respeito dos tipos de argumentos e a maneira de utilizá-los. Após isso, distribuí um artigo de opinião chamado “Combate à Cyberpedofilia”, de Jean Ubiratan, para que pudessem ler e responder a uma atividade interpretativa. Eles responderam individualmente e de maneira tranquila, sem que eu precisasse intervir no processo de resposta. A correção ocorreu de maneira coletiva entre nós, à medida que eles iam, voluntariamente, expondo as suas respostas, havia a reflexão se elas eram realmente coerentes com as perguntas da atividade.

Seguindo os dizeres de Antunes (2005) e Chartier (2003) sobre a abordagem da leitura em sala de aula, a fim de encerrar a etapa, houve uma roda de conversa em torno do tema Cyberpedofilia, dada a importância do assunto para a faixa etária deles. O assunto foi novo para quase todos os alunos, nenhum deles alegou ter ouvido falar antes sobre esse nome, apesar de terem ciência da existência da prática. Portanto, a discussão foi muito proveitosa, de modo que se finalizou com a reflexão sobre como evitar ser vítima desse tipo de crime.

ETAPA 5

Seguindo as postulações de Antunes (2005) sobre como a construção de um texto coeso e coerente e com o intuito de que os alunos compreendessem que uma produção textual (nesse caso, argumentativo) deve ser um todo dotado de sentido, foi mostrado para eles exemplos de textos incoerentes, com parágrafos desconexos entre si e, também, textos com partes e argumentos bem interligados. Enquanto leitores, notei que eles perceberam a diferença e o impacto gerado por um texto que possui sentido e outro que não possui.

Para que entendessem na prática como estabelecer conexão entre as partes de um texto, foi dado para eles um artigo de opinião fragmentado, com os parágrafos recortados, embaralhados, e, em duplas, precisaram estabelecer uma ordem de sentido para o texto. Conforme recomendado, eles observaram as informações presentes em cada parágrafo, as conjunções, locuções, pontuações e tipos de letras para que o processo fosse facilitado. A seguir, um registro do momento de realização da atividade:

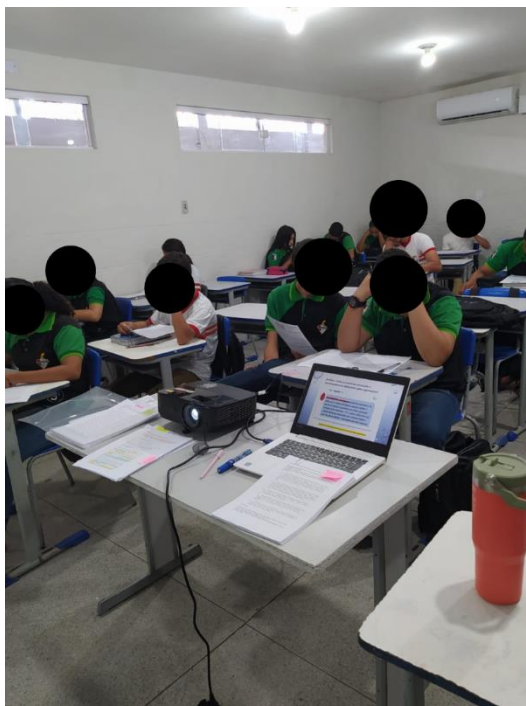


Sem dúvidas, essa foi a atividade que mais precisei intervir até então, todos tiveram bastante dificuldade para conseguir montar o texto completo, fato talvez justificado pela linguagem formal da produção, pela falta do hábito de leitura ou mesmo ausência da prática textual desse tipo. Importante afirmar que quando eu estava a explicar sobre as partes que compõem um texto argumentativo e as maneiras possíveis de conectá-las, eles demonstraram estar entendendo o que era dito, as dificuldades só vieram à tona durante o momento da prática. Apesar da notória dificuldade, fiz as devidas intervenções e eles conseguiram finalizar o que havia sido proposto, encerrando, com isso, aquilo que havia sido planejado.

ETAPA 6

Seguindo os escritos de Antunes (2005) e Leal e Brandão sobre o processo de escrita e com o objetivo de mostrar o valor das palavras dentro do contexto argumentativo, a aula começou a partir de uma discussão sobre a presença da argumentação nas redes sociais. Ao serem indagados se percebiam a existência desse tipo de articulação nas redes, alguns disseram que sim e outros não responderam. Os que alegaram observar, não souberam explicar muito bem como isso acontece e foi daí que a discussão deslanchou. Eu exibi para eles um print de uma postagem da página Estadão em uma rede social e logo eles chegaram à conclusão de qual rede social se tratava e sobre qual era o tema principal do post. Quando indaguei sobre a intenção pretendida pelo Estadão, logo eles também conseguiram tirar uma conclusão assertiva.

Após isso e apoiada nas postulações de Rojo (2012) sobre a multimodalidade, exibi alguns comentários presentes na postagem a fim de que eles localizassem a opinião dos usuários e as principais palavras utilizadas por eles para deixar claro os posicionamentos. Na análise dos primeiros comentários, os discentes demonstraram uma maior dificuldade para localizar as palavras-chave, porém, à medida que íamos analisando mais comentários, a apuração deles ia melhorando. Após perceber uma certa autonomia na atividade, distribui entre alguns comentários para que pudessem fazer sozinhos algumas análises, processo que ocorreu sem maiores dificuldades. Registro do momento de realização da atividade:



Para finalizar o dia, houve a leitura de um artigo de opinião e a realização da última atividade, em que deveriam fazer algo muito semelhante ao que já vinham fazendo. Eles receberam outros comentários, porém, agora, eles confrontavam (ou não) as ideias defendidas pelo autor do texto lido, então a função deles era classificar cada comentário como “favorável” ou “desfavorável” ao que era defendido na produção e, também, marcar as palavras-chave que explicitavam as opiniões. Apesar de alguns deles terem marcado palavras em excesso e não terem conseguido, a princípio, marcar somente as palavras essenciais para a demonstração da tese, a maior parte conseguiu um resultado satisfatório na atividade. E, nesta etapa, percebe-se já uma maturidade para localizar uma tese em um texto, bem como os contra-argumentos utilizados.

ETAPA 7

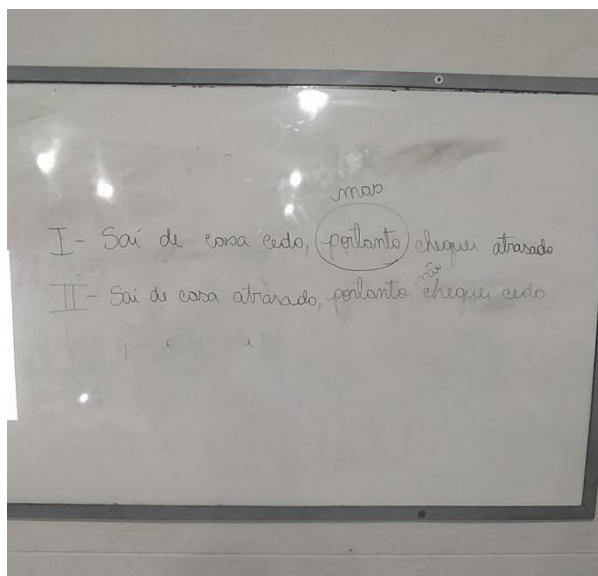
Com o intuito de fazer que os alunos conhecessem mais alguns tipos de argumentos, dessa vez os de causa e consequência e de senso comum, a atividade principal dessa etapa girou em torno do mesmo artigo estudado na seção anterior. Iniciei a aula com a exposição de

conceitos e exemplos relacionados a esses tipos de argumentos e uma análise coletiva para identificá-los em algumas produções que levei de exemplo. A ideia era que se familiarizassem com a atividade que fariam logo a seguir. Após isso, houve um tempo dedicado ao estudo do movimento de contra-argumentação, para que entendessem a sua utilidade dentro de uma produção argumentativa e as formas de proceder com esse uso.

Após perceber que já haviam, introdutoriamente, entendido tais conceitos, houve o momento da atividade prática, que consistia, basicamente, em identificar os tipos de argumentos utilizados no artigo de opinião lido e já estudado anteriormente. Dessa forma, eles releam o texto da última aula e iniciaram o processo de identificar os argumentos utilizados pelo autor. Assim como esperado, alguns acertaram e outros erraram algumas das classificações, porém todos acertaram pelo menos uma delas. E, com essa atividade, encerrou-se mais uma etapa do projeto.

ETAPA 8

Nesta fase, ainda seguindo os preceitos de Antunes (2005) sobre o estabelecimento de recursos coesivos em um texto, o interesse consistia em fazer com que os alunos apreendessem o valor essencial que as conjunções, locuções conjuntivas e demais expressões possuem para a conexão e o estabelecimento de sentido entre as ideias dispostas nas frases, períodos e parágrafos de um texto. A aula começou com a exposição e explicação sobre as conjunções mais utilizadas em uma produção textual e os possíveis sentidos de cada uma delas. E, após esse momento, houve o início de uma atividade prática, a fim de que pudessem entender melhor como estabelecer a articulação desse recurso dentro de seus escritos. A seguir, um registro do momento de explicação do assunto:



Para a atividade, receberam um texto com lacunas que deveriam ser preenchidas com as conjunções ou locuções conjuntivas que considerassem mais adequadas. Além disso, também receberam uma tabela com diversas conjunções e seus respectivos sentidos dispostos, para que pudessem consultar em caso de possíveis dúvidas. Em duplas, eles iniciaram o processo de preenchimento. Precisei dar uma atenção especial a algumas que demonstraram mais dificuldade, porém tudo correu dentro da normalidade. Percebi que a atividade funcionou para eles como uma espécie de quebra-cabeças, uma vez que iam testando várias expressões em cada espaço até encontrarem aquela que consideravam mais correta. Momento de realização da atividade:



Baseado nos escritos de Kleiman (1995 e 2005) sobre práticas de letramento e cientes de que não havia uma única forma correta de preencher a atividade, partimos para uma correção coletiva analisando as várias formas possíveis de dar significado ao texto através dessas palavras. Após esse momento de correção, o planejado havia sido executado e mais uma etapa foi finalizada. Importante afirmar que nesta fase, foi possível perceber que muitos já notavam os valores dos elementos coesivos para uma produção textual coesa e coerente.

ETAPA 9

Aqui, a atenção estava voltada para a realização de um futuro debate. Ao anunciar que eles participariam de um debate, logo várias perguntas começaram a surgir sobre como seria o momento. Desde o princípio, foi possível perceber uma grande empolgação por parte da turma para participar dessa proposta.

Para iniciar o entendimento de como tudo funcionaria, exibi um vídeo de um debate para ser possível a observação e a análise dos comportamentos das pessoas envolvidas no evento. Com base nos escritos Signorini (2001) sobre as práticas orais, a ideia era que pudessem ter uma noção de como um debate formal costuma acontecer. Levando em consideração que, entre adolescentes, facilmente um debate poderia vir a se tornar uma confusão generalizada, aproveitei a empolgação e curiosidade deles para combinar as regras e os detalhes de como ocorreria o nosso evento. Após discutirmos sobre o debate exibido e a conduta adotada por cada um dos envolvidos, juntos, decidimos quanto tempo duraria, se haveria tempo para réplica e tréplica, se seria permitido levantar a voz, usar palavras de baixo calão e tratar uns aos outros de maneira desrespeitosa.

Eles foram muito colaborativos e perceberam que as regras precisavam ser estabelecidas para o bom andamento do que pretendia ser realizado. Através de sorteios, dois grupos foram formados e o posicionamento de ambos foi decidido. Juntos, consideramos uma boa opção optar pelo tema que eles já haviam desenvolvido um artigo de opinião (nesse caso, o aborto) e me colocar como mediadora do debate.

A partir dos postulados de Moran (2018) sobre as ferramentas tecnológicas e dos escritos de Rojo (2012) sobre os multiletramentos, orientei sobre como poderiam fazer para se preparar, isto é, através de pesquisas, anotações e diálogos entre eles próprios. E começaram a fazer isso durante a própria aula. Antes da chegada do dia do debate, foi possível observar que eles estavam se esforçando bastante para fazer uma boa participação. Nos corredores, era possível observar conversas e combinados para o dia. O momento se tornou tão esperado e

repercutido por eles, que outras pessoas de outras séries vieram pedir para assistir o evento. E, dessa forma, com a expectativa para a próxima etapa e dia do debate, findou-se mais um processo.

ETAPA 10

O dia do debate havia chegado, todos pareciam apreensivos para o momento, os que haviam se preparado bem, queriam demonstrar aquilo que estava planejado e os que eram mais tímidos, receosos pela exposição que estavam prestes a passar. A aula aconteceu levando em consideração os escritos Signorini (2001) sobre as práticas orais, os postulados de Rojo (2012) sobre as práticas multiletradas e a partir dos escritos de Moran (2018) sobre metodologias ativas. Como o combinado foi que todos participassem ativamente, sem exceções, percebi um esforço por parte de cada um por ter algo a falar no momento. As cadeiras foram organizadas formando duas barreiras, uma de frente para outra, de modo que todos estavam visíveis. Fiz uma introdução sobre o tema, relembrei as regras e as penalidades acertadas e, através de sorteio, um dos grupos começou a argumentação. A seguir, demonstrações de como a turma foi dividida:



Durante a atividade, precisei fazer algumas interferências para que algumas regras fossem respeitadas, porém nada fora do habitual. Também foi necessário fazer algumas interferências para que todos participassem, já que, os mais tímidos por vezes se apagavam diante dos que gostavam de se expressar em público. Todavia, concluo que o debate foi uma escolha assertiva para que eles compreendessem como funciona o processo argumentativo. Além disso, também foi útil para que pudessem perceber a postura ideal de alguém que deseja

ser ouvido e credibilizado através do seu dizer. Com isso, conclui-se a penúltima etapa da sequência.

ETAPA 11

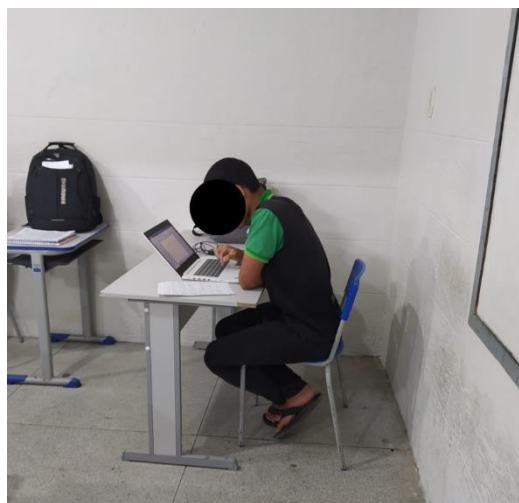
Como etapa final da Sequência Didática planejada, foi preparado para esse momento a produção de um artigo de opinião, que viria a ser a última atividade realizada através deste projeto. Tudo começou com a revisão do primeiro artigo que haviam produzido. Através das observações dadas por mim nos respectivos textos, eles puderam repensar os erros cometidos e analisar como não cometê-los na próxima produção. Como alguns dos erros foram comuns entre a maioria, aproveitei para falar deles de modo geral, explicando o porquê de serem considerados erros e como poderiam ser evitados.

Após isso, e com base nos escritos de Rojo (2012) e Leal e Brandão (2007) sobre o processo de investigação e produção textual, começou o processo de planejar e esboçar os textos que iriam produzir. Os temas foram decididos por eles próprios através de algumas sugestões levadas por mim através de charges. Entreguei charges que tratavam de temas e problemas distintos de nossa sociedade, discutimos sobre cada uma delas e, em seguida, puderam fazer as suas respectivas escolhas temáticas. Para que pudessem esboçar o texto, entreguei uma tabela com as partes que compõem um texto argumentativo, de modo que deveriam preencher com as informações adequadas para cada uma delas.

Para coletar as informações, eles fizeram buscas na internet através, principalmente, de tablets, já que haviam ganhado do Governo Municipal naquele ano. Durante o processo de pesquisa, tive que estar atenta para orientá-los de forma que encontrassem informações verdadeiras e relevantes para o que pretendiam. Alguns apresentaram dificuldade para realizar a busca, mas tranquilamente foi possível contornar a situação. À medida que encontravam as informações, eles iam julgando e preenchendo a tabela. O processo foi bem demorado, tendo em vista ter sido uma atividade nova para eles. Acostumados a já partirem imediatamente para a escrita do texto, sem passar por um planejamento minucioso desse tipo, a princípio aquilo parecia não ter muito sentido para alguns deles.

Terminada essa parte inicial, começaram a produção propriamente dita. Conforme iam produzindo, eu passava nas cadeiras para conferir se o andamento estava adequado. Após finalizada a primeira versão do texto, o processo de revisão e reescrita teve início. Nessa parte, alguns mostraram dificuldade em conseguir analisar os seus próprios escritos, então elenquei no quadro o que eles deveriam observar nesse processo.

Depois que finalizaram o processo de revisão em casa, iniciaram a digitação do texto no Word em sala, com as devidas orientações sobre a fonte, espaçamento, tamanho da letra, etc. Muitos nunca haviam utilizado o aplicativo e precisaram de um acompanhamento melhor e foi o que eu fiz. Um dos desafios surgidos durante essa aula, foi a instabilidade da internet, dado que o sinal não chegava com exatidão na sala. Para os que não tinham o aplicativo de edição instalado, foi um empecilho para a conclusão da atividade. A seguir, registros do momento de digitação do texto:

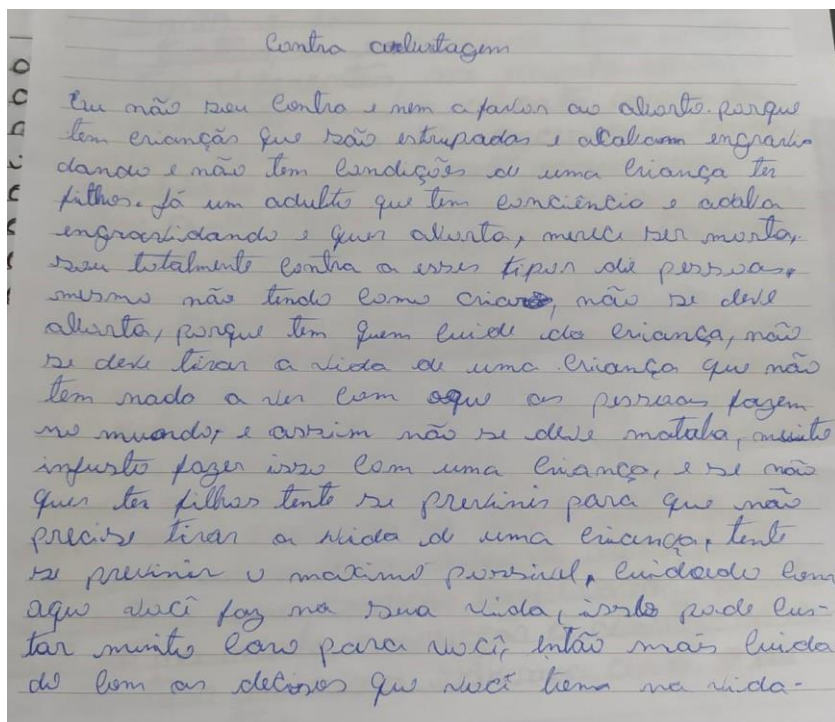


Dessa maneira, foi possível finalizar a última etapa planejada para a execução desta pesquisa. E, ao chegar a essa parte final do processo, foi possível notar um considerável amadurecimento por parte dos alunos diante de uma produção textual e da concretização do processo argumentativo. Durante o processo, também foi possível observar o avanço na atitude de localizar teses, argumentos e de filtrar resultados obtidos através de uma pesquisa na internet. Obviamente, todos não progrediram na mesma escala, até porque cada um possuía um ritmo e havia dedicado um nível de atenção e interesse diferente ao projeto, porém, até naqueles mais dispersos, foi possível notar um avanço na maneira de lidar com o texto.

Ao final da execução, ao analisar as atividades feitas, constatei que, para a maior parte dos envolvidos, havia ficado entendido ao menos um pouco daquilo que viria a ser um artigo de opinião, a sua finalidade no dia a dia, a maneira como deve ser produzido, etc. Também foi perceptível que houve um entendimento maior sobre como deve acontecer o processo de produção textual, levando em consideração o gênero produzido, o público-alvo, lugar de publicação, etc. Ademais, considerei que o valor do processo de revisão e reescrita havia sido evidenciado para muitos deles. A fim de demonstrar algumas evoluções constatadas por mim

na escrita deles, abaixo farei a análise de dois textos. Irei comparar a primeira produção de um artigo realizada no início do projeto com um que fizeram por último. A seguir, a primeira comparação:

PRIMEIRO TEXTO PRODUZIDO PELO ALUNO X



Nesse texto, assim como é perceptível, o aluno apresentou problemas de origens diversas em sua produção textual. É possível perceber que ele possui certa dificuldade para assumir um posicionamento no texto, porém, apesar de querer ponderar os dois possíveis lados da história, ele adota um notável radicalismo, como quando usa a expressão “merece ser morta” para se referir à punição das mulheres que cometem o aborto. Além disso, o texto é baseado somente em suas percepções pessoais, limita-se a um campo empírico das ideias.

Os erros de ordem estrutural e gramatical também são bastante perceptíveis, o que não me surpreendeu enquanto professora do autor em questão. O aluno, apesar de não ter problema em expor as suas opiniões e ideias em público, ao se tratar do processo escrito, sempre demonstrou muita dificuldade para desenvolver as ideias. Agora, partamos para a sua segunda e última produção a fim de concluir se algo mudou:

SEGUNDO TEXTO PRODUZIDO PELO ALUNO X:



A importância das ciclovias

As ciclovias desempenham um papel fundamental na promoção de uma mobilidade urbana mais eficiente, sustentável e segura.

Elas podem auxiliar na melhoria do fluxo de tráfego, promovendo a segurança no trânsito, estimulam o uso da bicicleta como meio de transporte e contribuindo para a saúde e bem-estar das pessoas.

À ciclovias é importante para que não aconteça acidentes, engarrafamentos nos trânsitos, diminuindo os riscos de acidentes.

Tem pessoas que não concordam com a construção das ciclovias, elas acham que a ciclovias vai atrapalhar mais ainda no trânsito, mais no caso vai ajudar mais no trânsito.

Após a leitura dessa segunda produção, consigo concluir que o aluno, dentro de suas possibilidades, avançou em alguns aspectos. É possível notar que o texto está estruturalmente mais organizado, com uma linguagem mais adequada, o título ficou mais claro, coerente, e houve a defesa explícita de uma tese e, dessa vez, baseada em argumentos um pouco mais sólidos, levando em consideração os impactos que a tomada de decisão sugerida por ele poderia gerar na sociedade.

É perceptível que os erros de ortografia, acentuação e concordância ainda permanecem, porém, não haveria como criar a expectativa de que o projeto conseguisse resolver todos esses problemas, tendo em vista o seu foco e tempo limitado de execução. Nessa produção, percebi que o aluno se engajou mais na atitude de pesquisar e entender o que deveria ser feito, fato que talvez também justifique os avanços citados. A seguir, a análise do segundo caso:

PRIMEIRA PRODUÇÃO DO ALUNO Y

contra o aborto
 Eu não sou o favor, e nem contra os abortos. Porque
 tem crianças que não sobrevivem, e algumas engravidam, e não
 tem condição de uma criança ter engravidar, que aborto,
 mesmo que não, não totalmente contra o aborto. Não de
 criança, mesmo não sendo com criança, não se deve
 aborto, porque tem quem cura de crianças, não se
 deve tirar a vida de uma criança que não tem
 nada a ver com o que as crianças fazem no mundo,
 e por isso não se deve matar, muito
 infelizmente hoje em dia com uma criança, e não
 que se tirar tanta se criança, não que
 não criança tirar a vida de uma criança, não
 se criança o máximo possível, e não com
 o que não faz no seu mundo, não se deve tirar
 muito com o que não, então não criança com
 o direito que não como no mundo.

A partir da leitura do texto acima, é possível constatar a existência de equívocos diversos. O texto foi mal estruturado, existem desvios ortográficos, desobediência à concordância, mal emprego da pontuação, etc. O título não é criativo e não possui uma conexão coerente com o texto, uma vez que ele indica uma posição contrária ao aborto, enquanto o texto demonstra não haver um posicionamento firme em relação ao tema. Além disso, o aluno não faz uso de argumentos sólidos, mantém-se restrito às suas percepções pessoais. Após essa análise, partamos para a segunda e última produção do mesmo aluno:

SEGUNDA PRODUÇÃO DO ALUNO Y



Rodas Livres, Cidades Felizes

As ciclovias são essenciais para criar cidades mais saudáveis, seguras e sustentáveis, promovendo a atividade física, reduzindo acidentes e melhorando a qualidade do ar.

Elas incentivam uma cultura de respeito entre motoristas e ciclistas, contribuindo para um ambiente urbano mais seguro.

No entanto, é importante considerar os custos elevados de implementação e manutenção, assim como o impacto no espaço urbano e a limitação do uso da bicicleta em algumas regiões.

A decisão de investir em ciclovias deve ser baseada em uma análise cuidadosa das necessidades da comunidade, equilibrando os benefícios com as preocupações financeiras. Um planejamento urbano que integre diferentes modos de transporte pode levar a soluções mais eficazes e sustentáveis.

A partir da leitura desse segundo texto, é possível observar um considerável avanço por parte do aluno. O texto está melhor estruturado, o título ficou mais criativo e possui coerência com o que é abordado no corpo do texto. Os erros de ordem gramatical diminuíram, é possível perceber a utilização de conjunções, bem como a abordagem de uma tese clara e baseada em argumentos mais sólidos. Então, levando em consideração os elementos que segundo Antunes (2005) são imprescindíveis para um texto coeso e coerente, foi possível notar que as produções, a exemplo dessa, já continham um uso mais racional de elementos linguísticos e textuais como conjunções, progressão temática, recursos de substituição, fluidez das ideias, não-contradição, etc.

Ao lidar com alunos com níveis de aprendizagens diferentes, é necessário observar e avaliar cada um de maneira também diferente. Dessa forma, eles só podem ser comparados entre eles mesmos e, cada avanço deve ser reconhecido e celebrado. Para Rojo (2012), Kersch, Coscarelli e Cani (2016) e outros autores da área, um aluno com habilidades multiletradas, é aquele que sabe fazer a devida associação entre as múltiplas linguagens presentes em um texto, que sabe utilizar as ferramentas digitais para atender necessidades do dia a dia, que consegue reconhecer as intertextualidades presentes em um texto, etc. E, felizmente, foi possível perceber que muitos alunos, ao final do processo, já faziam tais procedimentos de maneira mais consciente e crítica. Também foi possível notar que através das discussões e atividades teoricamente embasadas a partir de Marcuschi (2008), muitos conseguiram entender sobre os gêneros e suas formas de apresentação em sociedade. Com isso, finalizo esta seção com a

conclusão de que o projeto executado em sala de aula foi capaz de impactar, em diferentes medidas, o fazer escrito de boa parte do público-alvo desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho envolveu um dos espaços formais mais diversos de nossa sociedade: a escola. Esse espaço, que é reconhecido por sua diversidade e heterogeneidade, foi o escolhido por diversos motivos. Primeiro, por reconhecer o quanto nós, profissionais da área, precisamos nos dedicar para torná-lo cada vez mais produtivo e promotor de saberes concretos, que façam a diferença na vida do estudante. Segundo, por que, enquanto professora, percebo como é preciso, cada vez mais, aplicar novas formas de ensino, que provoquem os alunos e os direcionem a um papel de promotores dos próprios conhecimentos. Dentre outros, também cito um terceiro motivo, que seria por perceber o quanto um projeto bem articulado, vinculado a uma instituição séria, poderia trazer benefícios aos meus alunos, que tanto precisavam/precisam aprender sobre a sua língua para ocupar papéis em sociedade, tornarem-se autônomos e exercerem a sua cidadania.

O projeto surgiu a partir da observação dos problemas existentes no meu próprio contexto de atuação profissional. Por já conhecer o público-alvo e as suas necessidades de aprendizagem em relação ao componente curricular de língua portuguesa, ele foi escrito e planejado com o intuito de, em alguma medida, colaborar para a diminuição de tais lacunas encontradas. Dito isso, o projeto teve o objetivo principal de executar atividades de escrita que estivessem envolvidas pelos multiletramentos e pelas TDIC, e assim foi feito. O planejado era, através dessa ação, colaborar para o aperfeiçoamento das habilidades de escrita dos alunos, dada a considerável dificuldade percebida.

Nos últimos anos, principalmente após o período de Ensino Remoto, os problemas de escrita demonstraram estar cada vez mais perceptíveis e, por saber as possíveis consequências sofridas por um indivíduo que não possui desenvoltura diante da atitude de escrever, houve a criação do projeto com a tentativa de, em alguma medida, contribuir para a melhoria de tais lacunas. E assim foi feito. O projeto foi executado na escola e com o público planejado. Foram 20 aulas imersivas no papel de aprimorar a atividade escrita dos discentes, principalmente no tange ao processo argumentativo.

E, agora, após a execução do projeto, é possível tirar algumas conclusões a respeito do que foi executado e da possível colaboração com o aprendizado dos alunos. Ao refletir sobre os objetivos específicos a serem alcançados, que foram: 1. Propiciar que os alunos tenham contato com variados gêneros textuais; 2. Executar atividades envolvidas por textos multimidiáticos e hipermidiáticos; 3. Propiciar o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas

e/ou digitais que se fizerem disponíveis, é possível afirmar que houve um grande esforço para que todos fossem cumpridos.

Tais objetivos serviram como verdadeiros guias para a tentativa de promover um ensino de escrita atual, dinâmico, conectado e capaz de preparar indivíduos para lidar com o mundo cada vez mais tecnológico presente fora das escolas. A eficiência do trabalho foi mensurada através da observação da evolução escrita dos alunos e da postura assumida diante da atividade de produzir um texto. E, com base nas análises realizadas, é possível afirmar que a pesquisa logrou sucesso ao conseguir gerar tais contribuições aos alunos.

Apesar do grande esforço envolvido para viabilizar um trabalho dessa natureza, é possível chegar a sua conclusão com um sentimento de que algo diferente e positivo foi feito nas turmas pesquisadas. Na escola, sobretudo a pública, lidamos todos os dias com a esperança de um novo amanhã, desenhado por seres que ainda veem nessa instituição a oportunidade de resistir e existir. Então, tomados por essa consciência, a busca por fazer algo positivo, que acrescente na vida dessas pessoas, é incessante e motivo de alegria quando chega a ocorrer.

Dessa forma, com a consciência de que continuar lutando pela educação pública de qualidade é uma responsabilidade também pertencente a nós, professores, enquanto profissionais da educação que somos, finalizo este trabalho. Todas as aprendizagens proporcionadas através desta pesquisa foram de grande contribuição para a minha atividade profissional. Sem dúvidas, com essa conclusão renasce uma nova profissional: com novos saberes, novos entusiasmos e perspectivas para um ensino atual, crítico, público e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

BELANDI, Caio. **161,6 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade utilizaram a internet no país, em 2022**. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026-em-2023-87-2-das-pessoas-com-10-anos-ou-mais-utilizaraminternet#:~:text=Outras%20finalidades%20que%20se%20destacaram,sociais%20\(83%2C5%25\).](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026-em-2023-87-2-das-pessoas-com-10-anos-ou-mais-utilizaraminternet#:~:text=Outras%20finalidades%20que%20se%20destacaram,sociais%20(83%2C5%25).>)> Acesso em: 30 jun. 2025

BOA SORTE, Paulo; FARIAS, Mário André de Freitas; SANTOS, Allessandra Elisabeth dos; SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade; DIAS, Jamile Santos dos Santos Rodrigues.

Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 7, n.00, 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUCKINGHAM, David. (2010). **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. *Educação & Realidade*, 35(3).

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2021.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento - os desafios da educação**. São Paulo: Vozes, 2013.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patrícia Lupion. **Metodologias ativas e tecnologias digitais**: aproximações e distinções. *Rev. Educ. Questão* [online]. 2019, vol.57, n.52, e15762. Epub 17-Set-2019. ISSN 1981-1802.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022. Alfabetização. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 27 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2023. Educação Básica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). *Multiletramento e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*.

KERSCH, Frank Dorotea; COSCARELLI, Viana Carla; CANI, Brunetti Josiane. **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana C. Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Reká Wanderley de. **Blog nos anos iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil.** In: PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, Bradford*, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual:** análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MATOS, Denilson Pereira de. **FVNexA:** agentes, contextos e ItemNet. Curitiba: CRV, 2022.

MATOS, Denilson Pereira de. **FVNexA:** ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem em tempos de COVID-19. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Assistente ChatGPT na Educação:** possibilidades e desafios. REASE – **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v.9, n.6, jun. 2023. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10482/4303>>. Acesso em: 6 abr. 2025.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** ed. 19 Campinas: Papirus. 2000.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLSON, David R; TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. 2 a ed., São Paulo: Ática, 1997.

PARREIRA, Arthur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, **O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores**. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. 2021, vol.29, n.113, pp.975-999. Epub Oct 26, 2021. ISSN 1809-4465.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologia Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). Glossário CEALE* **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

ROJO, Roxane Helena R. (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **O Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001**, São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v. 25, pp. 05-17, jan./abr. 2004.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED, 2002.

APÊNDICES

CADERNO PEDAGÓGICO FRUTO DA DISSERTAÇÃO: OS MULTILETRAMENTOS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**ORIENTADOR: JORGEVALDO DE SOUZA SILVA
ORIENTADA: GECIANY RAMOS BATISTA DO NASCIMENTO**

**JOÃO PESSOA - PB
2025**

INTRODUÇÃO

Este caderno pedagógico é fruto de uma pesquisa de mestrado intitulada: os multiletramentos como alternativa pedagógica para a prática da escrita nas aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada através do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba.

Com o intuito de fazer com que esse trabalho tivesse sentido e direcionamento concreto, optamos por atribuir-lhe um objetivo geral e três específicos. O objetivo principal consiste em executar, através das aulas de língua portuguesa, atividades de escrita que estejam envolvidas pelos multiletramentos e, conseqüentemente, pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ampliando, com isso, sua proficiência em gêneros textuais escritos.

Em relação aos três objetivos específicos, foram decididos os seguintes: 1. Propiciar que os alunos tenham contato com variados gêneros textuais; 2. Executar atividades envolvidas por textos multimidiáticos e hipermidiáticos; 3. Propiciar o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas e/ou digitais que se fizerem disponíveis. São objetivos que se apoiam no objetivo geral para possibilitar o seu alcance.

À vista disso, o objetivo foi executar, em sala de aula, atividades de escrita que estivessem envolvidas por perspectivas multiletradas e pudessem, em alguma medida, aperfeiçoar o fazer escrito dos alunos, principalmente no que se referisse à capacidade argumentativa. Foi decidido executar o projeto através das aulas de Língua Portuguesa, em um quantitativo mínimo de 20 aulas, e todas as atividades executadas são fruto de uma sequência didática divulgada pelo site da revista Nova Escola, cuja autoria pertence à Cláudia de Jesus Abreu Feitoza. A referida autora compôs uma sequência didática com quinze planos a serem executados. Desses, onze foram executados em sala de aula.

A referida sequência tem por objetivo apresentar e praticar aspectos de argumentação com os alunos através de atividades que contemplam textos multimodais, de gêneros variados (com certo enfoque no artigo de opinião) e, também, com direito ao uso da tecnologia. E, levando em consideração que a sequência já se ajustou com facilidade à temática desta pesquisa, alguns ajustes foram feitos apenas para adequar ao tempo disponível e à realidade do público-alvo.

A partir disso, a seguir está a sequência didática aplicada em sala de aula com os devidos ajustes mencionados. Deixo esse material à disposição para que mais professores possam utilizá-lo e levar contribuições positivas à competência escrita de seus alunos, assim como

aconteceu na nossa aplicação. Este caderno é composto por duas seções: a primeira, contém a sequência; e, a segunda, as atividades devidamente respondidas.

1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ETAPA 1

TÍTULO DA AULA: ARTIGO DE OPINIÃO, O QUE É?

Objetivos:

- Reconhecer as condições de produção do gênero artigo de opinião, identificando seu suporte, objetivo, conteúdo temático, público-alvo, etc.;
- Posicionar-se de forma crítica, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões.

Habilidade BNCC: EF89LP03

Duração: 90 minutos.

1º momento

- Esclareça o que é um gênero textual;
- Apresente o que é um artigo de opinião, bem como as suas características, objetivo, meio em que circula, condições de produção, etc.
- Mostre ao menos um exemplo de um artigo de opinião para a familiarização com o gênero;
- Inicie uma problematização em torno da diferença existente entre opinar, argumentar e discutir, pergunte se eles costumam expor as suas opiniões, quando sentem necessidade de fazer, etc.
- Se possível, utilize, nesse primeiro momento, o datashow para exibir os conceitos e exemplos necessários.

2º momento

Peça que eles acessem o site Gazeta do Povo (o link estará mais abaixo), escolham um dos artigos de opinião para fazerem a leitura e responderem às seguintes perguntas:

Suporte onde o artigo de opinião foi publicado/veiculado e nome da seção:	
1. Qual o título do texto?	
2. Quem é o autor?	
3. Quais outras informações sobre o autor aparecem no texto? Onde elas aparecem?	
4. Qual o tema abordado neste texto?	
5. Que ponto de vista o autor defende?	
6. Que justificativas/argumentos ele usa para defender essa ideia?	
7. Vocês concordam com esse ponto de vista?	

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/o-que-e-um-artigo-de-opinioao/3264>

- Ao longo do processo, esteja atento para ajudar os alunos nas possíveis dificuldades de acesso ao site, bem como de resolução da atividade.

3º momento

- Para casa: solicite a primeira produção textual do gênero sobre a temática: “Aborto no Brasil: uma discussão necessária?” (a ideia é utilizar essa produção para mensurar a evolução dos alunos ao final desta sequência);
- No momento, aproveite para delimitar o quantitativo de linhas, tirar dúvidas, estabelecer o prazo de entrega e esclarecer o motivo da produção.

Link para acesso ao site Gazeta do Povo:

<https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/>

Materiais utilizados: Datashow, notebook, celulares, quadro e pincel para quadro.

Referências:

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual:** análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ETAPA 2

TÍTULO DA AULA: O que é opinar?

Objetivos:

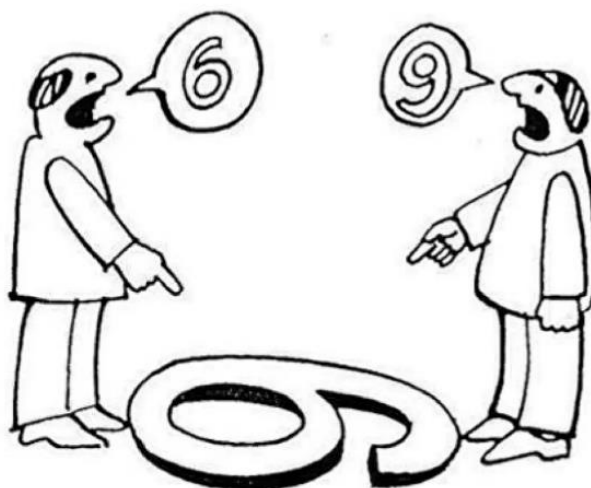
- Compreender a relação entre um texto argumentativo e a defesa de uma tese.

Habilidade BNCC: EF89LP04

Duração: 45 minutos.

1º momento

- Inicie a aula com a projeção e problematização da imagem a seguir:



Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/como-identificar-o-ponto-de-vista-em-um-artigo-de-opiniao/3265>

- Pergunte aos alunos o que eles entendem a partir dessa imagem;
- Questione sobre o que aparentemente está acontecendo entre os envolvidos;
- Pergunte qual dos personagens possui razão
- Após isso, peça que eles formulem uma resposta teórica à seguinte pergunta: O que é opinar?
- A expectativa é de que os alunos cheguem à conclusão de que opinar é defender um ponto de vista.

2º momento

- Solicite a leitura silenciosa do artigo de opinião “Meu celular, minha vida” (o link estará mais abaixo);
- No caderno, peça que respondam às perguntas a seguir:

Atividade 1: Roteiro de questões “Meu celular, minha vida”

1. Como vimos, um artigo de opinião organiza-se em torno de uma tese, isto é, uma ideia central que o autor visa a defender sustentando-se em argumentos. No texto lido, qual a tese defendida?
2. O que significa dizer que a nomofobia consta nos “Anais” da Medicina? Use dicionário, caso precise.
3. Ao final do texto, o autor retoma a tese que ele defende. Como podemos ter certeza de que o uso excessivo do celular é uma doença? Como ele comprova isso?
4. Para sustentar a sua tese, o autor explica que o uso do celular interfere em vários tipos de relações das pessoas. Indique, para cada área da vida, como o celular vem interferindo:
 - a) nas relações entre as famílias
 - b) nas relações matrimoniais (casamento)
 - c) nas relações com os amigos
 - d) nas atividades como leitura e trabalho
 - e) na relação das pessoas com elas mesmas

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/como-identificar-o-ponto-de-vista-em-um-artigo-de-opiniao/3265>

- Após todos responderem, faça uma leitura compartilhada e uma problematização em torno da temática do texto e da perceptível intertextualidade presente no título com o projeto do Governo Federal “Minha casa, minha vida”. Provavelmente, o termo intertextualidade será novo para eles, então procure explicar pelo o que corresponde esse processo.
- Faça a correção da atividade, de modo que eles exponham as respostas e, juntos, cheguem a uma conclusão assertiva;
- Peça que eles respondam através de um pequeno texto à seguinte pergunta: “Meu celular é minha vida?”
- Sorteie ou selecione alguns alunos para socializar as respostas e criar uma discussão sobre a pergunta.

Link de acesso ao artigo de opinião: <https://www.correiocidadania.com.br/colunistas/freibetto/9144-06-12-2013-meu-celular-minha-vida>

Materiais necessários: Datashow, notebook, quadro e pincel para quadro.

Referências:

MARCUSCHI, L. A. (2008). Produção textual: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ETAPA 3

TÍTULO DA AULA: A construção de opiniões por meio de imagens.

Objetivo:

- Interpretar e atribuir sentidos a imagens com foco, sobretudo, aos processos metafóricos e intertextuais.

Habilidade BNCC: EF89LP06

Duração: 90 minutos.

1º momento

- Exiba as imagens abaixo para que os alunos identifiquem as opiniões presentes nelas:



Fonte: <https://teoriaedebate.org.br/2021/12/01/violencia-contra-as-mulheres-um-olhar-sobre-os-numeros-e-a-vida/>



Fonte:

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/desigualdade-social.htm>



Fonte: <https://g1.globo.com/espírito-santo/especial-publicitario/prefeitura-da-serra/serra-sustentavel/noticia/2017/05/lixo-e-efeito-estufa-o-que-eles-tem-em-comum.html>

- Crie uma discussão em sala sobre as temáticas presentes em cada imagem e os recursos que ajudam na explicitação da opinião. A ideia é que os alunos compreendam que as opiniões não são restritas ao campo verbal e entendam as associações necessárias para a detecção de opiniões em imagens.

2º momento

- Divida a turma em cinco grupos, utilizando o método Rotação por Estações;
- Mais abaixo, terá um link que direciona para cinco imagens diferentes, deixe uma em cada estação (o recomendável é que você imprima as imagens antecipadamente);
- Após isso, acesse um link abaixo que direciona para uma atividade, imprima e distribua uma para cada grupo;

- Delimite um tempo para os grupos permanecerem em cada estação antes de avançarem para a próxima. Em cada estação, haverá uma imagem para que eles usem como base para responder à atividade.

3º momento

- Após todos os grupos terem respondido sobre todas as imagens, escolha uma delas para cada grupo apresentar suas respostas à turma, bem como confrontá-las com as respostas dos demais. Esteja atento para a devida intermediação durante o processo.

Link de acesso às imagens: <https://virgula.me/album/;20-ilustracoes-sobre-redes-sociais/?photo=1>

Link de acesso à atividade: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/u4pAr52Gs7KPZcArEnWASUHRyR5Y8d3xs64zXXeaDRKqjd7ae8eQGAew8Chm/atividade-para-impressao-quadro-de-analises-lpo8-06sqa03.pdf>

Materiais necessários: Datashow, notebook, quadro e pincel para quadro.

Referências:

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patrícia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Rev. Educ. Questão* [online]. 2019, vol.57, n.52, e15762. Epub 17-Set-2019. ISSN 1981-1802.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001

ETAPA 4

TÍTULO DA AULA: Como tornar um artigo de opinião convincente?

Objetivos:

- Reconhecer que um ponto de vista se sustenta em torno de argumentos; e
- Conhecer alguns tipos de argumentos.

Habilidades BNCC: EF69LP16; EF89LP15.

Duração: 90 minutos.

1º momento

- Explique aos alunos que a intenção da aula é que eles compreendam como se sustenta um ponto de vista em um gênero como o artigo de opinião;
- Problematicize o processo opinativo, pergunte como é possível tornar uma ideia convincente, de quais artifícios devemos fazer uso (falar alto seria uma boa alternativa?);
- Após isso, explique sobre três tipos de argumentos passíveis de uso para a validação de uma tese: argumento por autoridade, por exemplificação e por provas concretas. Através do auxílio do quadro e do datashow, leve conceitos, exemplos e abra espaço para eles tirarem as dúvidas.

2º momento

- Distribua entre eles o artigo de opinião “Combate à cyberpedofilia”, de Jean Ubiratan e solicite a leitura individual (o texto está disponível mais abaixo através de um link);
- Após isso, peça que respondam, no caderno, às questões abaixo:

Leitura

“Combate ao cyberpedofilia”, de Jean Ubiratan

Discussão oral:

1. Qual o tema retratado no texto?
2. De qual fato o autor parte para contextualizar a temática?
3. Que dado concreto ele usa para ilustrar esse fato?
4. Segundo o autor, qual o motivo de o combate ao cyberpedofilia ser tão complexo e ser tão difícil combatê-lo?
5. Que tese o autor defende sobre a responsabilidade de combate e prevenção à cyberpedofilia?

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/como-um-artigo-de-opiniao-se-torna-convincente/3266>

- Depois que finalizarem a atividade, faça a leitura compartilhada do texto e use o quadro para fazer uma correção coletiva das respostas deles;
- Aproveite, também, para discutir a respeito da temática cyberbulling presente na produção. Pergunte se eles sabem o que é, como acontece, aproveite o momento para conscientizá-los sobre os perigos que as redes podem oferecer.

Link de acesso ao artigo de opinião: <https://nova-escola->

producao.s3.amazonaws.com/PkKyGTsZ8vuA3pGxTXzPbgYVXsUt9cM93RFbearXz28mNtmM5cZ9WQqg6yjs/atividade-para-impressao-combate-a-cyberpedofilia-lp08-06sqa04.pdf

Materiais necessários: Datashow, notebook, quadro e pincel para quadro.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. 1ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun.** Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

ETAPA 5

TÍTULO DA AULA: Quais partes compõem um artigo de opinião?

Objetivos:

- Reconhecer a essencialidade da organização textual para um texto argumentativo;
- Conhecer as partes que compõem um texto argumentativo.

Habilidades BNCC: EF69LP16; EF89LP15.

Duração: 90 minutos.

1º momento

- O intuito desta etapa, é que os alunos possam perceber que um texto argumentativo, assim como qualquer outro, precisa estar montado, organizado, de maneira que as partes estabeleçam sentidos coerentes entre si e colaborem para o andamento do temático.
- Explique as partes que compõem um artigo de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão) e explique o que esperado para cada parte do texto;
- Mostre exemplos de textos bem construídos e textos sem conexão;

2º momento

- Peça que formem duplas e distribua cópias do artigo “A pirataria e o acesso ao consumo”, dos autores Aurélio Amaral, Bruno Garattoni e Rapahael Galassi dividido em partes (você pode acessá-lo através de um link mais abaixo);
- Após isso, solicite que eles disponham a ordem correta do texto em uma tabela que estará disponível mais abaixo através de um link. Professor, é de extrema importância que no primeiro momento da aula você tenha explicado, através de exemplos, o que deve conter em cada parte de um texto argumentativo, pois sem explicação, os alunos possivelmente não conseguirão fazer a atividade;
- Oriente que, para facilitar o processo, eles devem observar a maneira como a temática é exposta em cada parágrafo para entender com qual outro ele pode se conectar adequadamente. Além disso, oriente que observar as conjunções, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas também pode ajudar na resolução da atividade;
- Após montado o texto, faça uma leitura coletiva com os alunos e abra espaço para uma discussão sobre o tema do texto.

Link para acesso ao artigo de opinião e à atividade: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2fzArXGBPZMkCkC8ks6deTH4zNdM8s4pghzCPbUYP7nyvswWAqHggDBZJq7Q/lp08-06sqa-atividade-quebra-cabeca-de-ideias.pdf>

Materiais necessários: Datashow, notebook, quadro e pincel para quadro.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. 1ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

ETAPA 6

TÍTULO DA AULA: A escolha de palavras dentro do campo argumentativo

Objetivos:

- Reconhecer a intencionalidade existente entre as escolhas lexicais utilizadas por um autor;

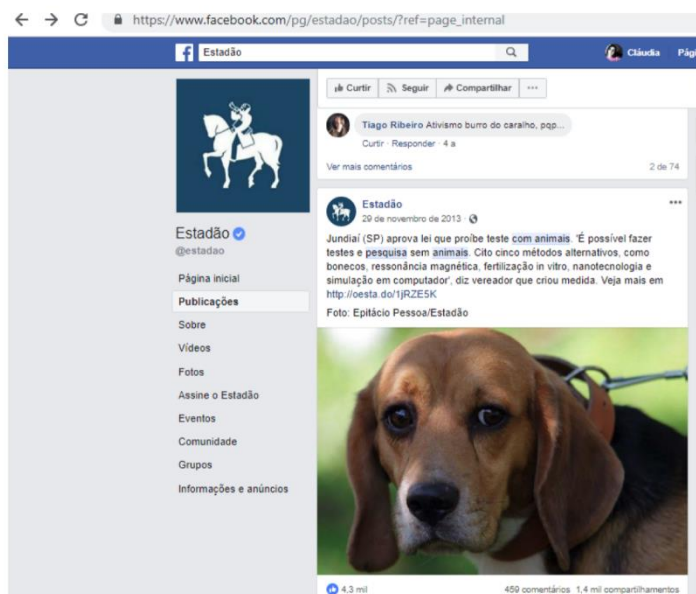
- Identificar o movimento argumentativo no gênero textual comentário.
- Reconhecer como adotar uma postura ética na emissão de uma opinião através das redes sociais.

Habilidades BNCC: EF69LP16; EF89LP15.

Duração: 90 minutos.

1º momento

- Explique aos alunos que objetivo da aula é que eles possam entender que as escolhas vocabulares e lexicais de um texto são realizadas com o intuito de construir sentido e estabelecer posicionamentos.
- Problematicize o movimento argumentativo existente nas redes sociais, pergunte se eles o enxergam e como acontece;
- Exiba a imagem abaixo e inicie uma discussão sobre a temática abordada. Questione sobre o espaço de publicação, se eles o reconhecem, pergunte se eles costumam expor as suas opiniões nas redes, etc.

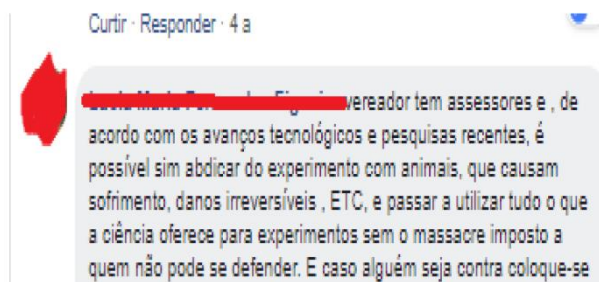


Fonte: https://www.facebook.com/pg/estadao/posts/?ref=page_internal. Acesso em 21.09.2018

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/a-escolha-de-palavras-na-redacao-de-um-texto-argumentativo/3267>

- Depois disso, exiba o comentário abaixo, pertencente à publicação, e converse sobre qual é a opinião exposta e quais palavras foram utilizadas pelo autor para evidenciá-la;

Análise: Como as palavras mostram o posicionamento defendido pelo argumento?



Fonte: https://www.facebook.com/pg/estadoao/posts/?ref=page_internal. Acesso em 22.09.2018.

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/a-escolha-de-palavras-na-redacao-de-um-texto-argumentativo/3267>

2º momento

- Distribua e faça a leitura compartilhada do artigo “Pesquisa com animais”, de Herton Escobar e crie uma discussão para que entendam a temática apresentada no texto;
- Distribua entre os alunos uma atividade com vários comentários relacionados ao tema abordado no texto. Na atividade, eles precisarão relacioná-los com o posicionamento do autor do artigo. Se o comentário for favorável à opinião do autor, deve indicar F no comentário. Se for desfavorável, deve marcar D. Mais abaixo, a atividade está disponível através de um link;
- Para encerrar, discuta coletivamente as respostas dadas por eles à atividade.

Link de acesso à atividade: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/HS93sDSJXApG6ZrqWszrxKU9PPsbhUbwjRVg2fb5xR33W69W7szdRuf6a8hu/atividade-para-impressao-identificando-palavras-lp08-06sqa06-atividade.pdf>

Link de acesso ao artigo: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/k5pXcwNYneHkfcSQkeYQdKkDTueyRPVczEYtcsMNRupXTxhaUN92h7SQVUC3/atividade-para-impressao-artigo-de-opinioao-lp08-06sqa06.pdf>

Materiais necessários: Datashow, notebook, quadro e pincel para quadro.

Referências:

KERSCH, Frank Dorotea; COSCARELLI, Viana Carla; CANI, Brunetti Josiane. **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** 1ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ETAPA 7

TÍTULO DA AULA: Reconhecendo os tipos de argumentos

Objetivos:

- Saber de alguns tipos de argumentos passíveis de utilização na defesa de uma tese;
- Identificar tipos de argumentos utilizados em um artigo de opinião.

Habilidades BNCC: EF69LP17; EF89LP14; EF89LP16; EF08LP16.

Duração: 45 minutos.

1º momento

- Esclareça para os alunos que o intuito da aula é que eles estudem sobre mais alguns tipos de argumentos e entendam a importância de sua diversidade em uma produção argumentativa;
- Explique como são articulados os argumentos de senso comum, de causa e consequência e, também, o movimento de contra-argumentação.

2º momento

- Distribua entre eles uma atividade que eles deverão responder a partir do mesmo artigo de opinião da etapa anterior. Nela, eles precisarão analisar reconhecer os tipos de argumentos utilizados pelo autor. A seguir, a atividade:
- Para encerrar, discuta com os alunos sobre as suas respectivas respostas e aproveite o momento para tirar as possíveis dúvidas.

Link de acesso à atividade: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2RFmYyaJg2hMXryhDHJfaWvTUwzejvcawU3RzRCBP6WEajnFvZGAbjsRjDbQ/atividade-para-impressao-analisando-diferentes-tipos-de-argumentos-lp08-06sqa07.pdf>

Materiais necessários: Datashow, notebook, quadro e pincel para quadro.

Referências:

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ETAPA 8

TÍTULO DA AULA: Conectivos: para que servem?

Objetivos:

- Reconhecer alguns tipos de elementos coesivos;
- Compreender importância desses recursos para a organização textual e articulação de uma tese.

Habilidades BNCC: EF69LP17; EF89LP16.

Duração: 90 minutos.

1º momento

- Explique aos alunos que o intuito da aula é que sejam capazes de compreender o valor de algumas conjunções, locuções conjuntivas e, também, de enxergar o valor delas dentro de uma produção textual para o encadeamento das ideias e progressão temática;
- Explique sobre a função das conjunções em um texto, mostre exemplos de bom e de mau uso desses conectivos;
- Exiba as principais conjunções utilizadas nos textos e seus possíveis sentidos,

esclareça que o contexto é ideal para inferi-los.

- Distribua uma tabela com a indicação de alguns tipos de conjunções e seus possíveis sentido. A tabela está disponível através de link.

2º momento

- Distribua uma atividade com um texto em que eles precisarão preenchê-lo com as conjunções que considerarem adequadas. A tabela ajudará nesse processo.
- Explique que não necessariamente só existe uma conjunção adequada para cada lacuna.
- Após isso, faça uma correção coletiva da atividade.

Link de acesso à tabela de conectivos: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3e5H3FWwANeyTS6yeWw6k7x8BFAH8t5wvAY6w4PFNUEh4djVEfF4pMhHCvvj/atividade-para-impressao-quadro-organizadores-textuais-lp08-06sqa-08-1.pdf>

Link do texto com lacunas: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/nsn9xvnKcgnJnkgU972cpJznUUnSFw7NeWXRetCejzwZ5SEHUPtjnXv9Mubh/atividade-para-impressao-o-vagao-cor-de-rosa-lp08-06sqa-08.pdf>

Materiais necessários: Datashow, notebook, quadro e pincel para quadro.

Referências:

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. 1ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ETAPA 9

TÍTULO DA AULA: O debate em sala de aula: discutir x opinar x argumentar

Objetivos:

- Analisar criticamente um exemplar de um debate;
- Reconhecer como se dá a organização desse gênero oral.

Habilidades BNCC: EF89LP12; EF69LP19.

Duração: 45 minutos.

1º momento

- Esclareça aos alunos que o objetivo da aula é compreender como funciona o gênero debate e planejar um evento desse tipo para ocorrer em sala de aula;
- Problematicize a diferença entre discutir, opinar e argumentar, esclareça a diferença entre cada um desses processos.
- Exiba um trecho de um debate transmitido pelo programa TVE-Debate, em que a discussão incidia em torno da relevância das cotas raciais.
- Oriente para que, durante a exibição, estejam atentos aos aspectos relacionados à postura, dicção, entonação, linguagem, expressões faciais, relação com o interlocutor, etc. Após a exibição, converse com eles sobre tudo o que foi observado no vídeo;
- Acerte, coletivamente, os detalhes do debate que ocorrerá entre eles. Defina o tempo de duração do debate, os tempos de réplica e tréplica (bem como esclarecimento do que viria ser isso) e o tema. Além disso, reforce a importância da postura ética e pacífica para o bom andamento do evento;
- Faça sorteios para dividir a turma em dois grupos e decidir o posicionamento de ambos.
- Dê instruções sobre como eles devem suceder para organizar os argumentos: através de pesquisa, leitura e diálogo entre si.

Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=M0L3p8LrZ2o>

Materiais necessários: Datashow, notebook, celular, caixa de som, quadro e pincel para quadro.

Referências:

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2021.

ETAPA 10

TÍTULO DA AULA: O debate acontecendo

Objetivos:

- Exercitar o movimento argumentativo em um contexto de oralidade.

Habilidades BNCC: EF69LP11; EF69LP14; EF69LP19.

Duração: 90 minutos.

1º momento

- Inicie a aula lembrando os alunos das regras estabelecidas para o debate e pergunte se eles possuem alguma dúvida;
- Divida a turma em dois grandes grupos, de modo que o posicionamento das cadeiras os faça ficar de frente uns para os outros, todos estando visíveis.
- Se você, professor, for o mediador do debate, posicione-se no meio dos dois grupos com uma cadeira e mesa;
- Dê autorização para começar o evento, ative o cronômetro e esteja atento para interferir em caso de desobediência às regras. Lembre-se que também será o responsável por controlar os turnos de fala;
- Ao final, faça as suas considerações em torno do desempenho dos grupos.

Link de acesso às charges: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/FdHWnQt34EPhRqYSSZp9JHAvtDaTp9EFrvsvgkKvPt hfHHSm3SjX2wGvNGM8/atividade-para-impressao-coletanea-de-charges-lp08-06sqa-13.pdf>

Materiais necessários: Quadro e pincel para quadro.

Referências:

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

ETAPA 11

TÍTULO DA AULA: Produzindo um artigo de opinião

Objetivos:

- Organizar a produção de um artigo de opinião;
- Produção de um artigo de opinião;
- Reconhecer e aplicar os processos de revisão;
- Utilizar aplicativos de edição para digitar o texto;

Habilidade BNCC: EF89LP10; EF08LP03.

Duração: 180 minutos.

1º momento

- Explique aos alunos que chegaram à etapa final da sequência e que a aula servirá para colocar em prática o que foi aprendido até o momento;
- Se ainda não entregou o primeiro artigo com as devidas observações, isso deve ocorrer nesse momento. É importante que os alunos vejam no que erraram na produção anterior para poderem construir um produto melhor. Caso tenha havido erros com alta incidência, separe um momento para discutir sobre eles.
- Compartilhe com eles um link que estará mais abaixo em que contém várias charges com temas diversificados, eles deverão fazer a escolha do tema da produção com base nas problemáticas abordadas pelas charges. Aproveite também para combinar sobre o local em que os textos serão publicados, pois eles precisam saber para qual público estarão produzindo;
- Reserve um momento para que possam fazer pesquisas sobre os temas escolhidos e fazer a coleta de dados.
- Distribua uma tabela para que possam organizar melhor as ideias e informações que forem surgindo ou coletando. A tabela servirá para um esboço do texto. Caso sinta necessidade, lembre as partes que compõem um texto argumentativo. A seguir, a tabela:

TEMA	
QUESTÃO CONTROVERSA	
TESE DEFENDIDA	
CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA	
ARGUMENTO 1	
ARGUMENTO 2	
ARGUMENTO 3	
CONTRA-ARGUMENTOS	
CONCLUSÃO	

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/planejando-um-artigo-de-opinioao/4511>

- Oriente que quem for concluindo o preenchimento da tabela, já pode ir começando a produção propriamente dita;
- Separe um momento para que eles possam revisar o texto produzido. Lembre-os de como deve ocorrer um processo de revisão, o que é preciso observar nesse processo;
- Após finalizada a revisão, peça que digitem o texto através de um aplicativo de edição. Instrua-os sobre a fonte e tamanho da letra, espaçamento entre linhas e parágrafos, local de assinatura, etc.
- Professor, a sua intermediação nesta aula é imprescindível. Esteja sempre atento às necessidades e dúvidas dos alunos durante todos os momentos.
- Posteriormente, reúna os textos digitados em um único arquivo, defina coletivamente um tema para abarcar as produções, peça a um aluno criativo para fazer uma capa para o material e faça a publicação no local/espço combinado.

Materiais necessários: tablets, celulares ou notebooks; Datashow.

Referências:

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola Editorial, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana C. Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento - os desafios da educação**. São Paulo: Vozes, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2021.

2. ATIVIDADES RESPONDIDAS:

ETAPA 2:

Questão 1: A tese defendida é que o uso do celular é tão nocivo que é tido como doença (nomofobia), termo que se originou da junção da expressão “no mobile **phobia**”. Ele afirma que as pessoas estão viciadas no celular, conforme indica o trecho “para qualquer lugar que se olhe, as pessoas estão atentas ao celular – rua, restaurante, local de trabalho, ônibus, metrô, escola, e até igreja” e esse vício está relacionado às redes sociais que trazem uma espécie de hipnose coletiva.

Questão 2: Explique aos alunos que a palavra “anais”, nesse caso, é o nome dado academicamente às publicações do meio científico após eventos e congressos de divulgação científica. Isso comprova que no meio científico a doença já existe, já está “catalogada”

Questão 3: Ele explica que há várias pessoas no consultório tratando o problema, como crianças, jovens e adultos que vão se tratar porque não consegue se desconectar do aparelho e vivem conectados a ele 24h do dia. Portanto, pode-se deduzir que, sim, o uso excessivo do celular é doença.

Questão 4: a) as famílias estão cada vez mais afastadas, não se relacionam mais para conversar; b) Muitos casamentos estão se desfazendo e durando menos c) as pessoas estão se relacionando cada vez menos, estão cada vez mais egoístas e solitárias, isolando-se no seu mundo virtual. d) Por estarem constantemente conectadas, as pessoas **lêem** menos e dispersam nas atividades relacionadas ao trabalho. e) As pessoas podem criar uma identidade “falsa”, aquela que desejam que o mundo veja, estão com problemas de autoestima e distorção da autoimagem.

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/a-construcao-da-opinioao-por-meio-das-imagens/4510>

ETAPA 3

Link de acesso à atividade resolvida: <https://nova-escola->

[producao.s3.amazonaws.com/Dn3YHE5CD5GqYe2MPx3pRW5s9uEeBGMMJduYEVxwJFCnwfMABTBcAqbxwvQ2/resolucao-da-atividade-rotacao-por-estacao-lp08-sqa-03.pdf](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/Dn3YHE5CD5GqYe2MPx3pRW5s9uEeBGMMJduYEVxwJFCnwfMABTBcAqbxwvQ2/resolucao-da-atividade-rotacao-por-estacao-lp08-sqa-03.pdf)

ETAPA 4

Link de acesso à atividade respondida: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/WmZ3V8w8XG4jc5EpaBsJjZ2H788htGZ6UPmrBAYz9skquH4rEDsZwTCxP8QZ/resolucao-de-atividade-associando-os-tipos-de-argumentos-lp08-06sqa04.pdf>

ETAPA 5

Link de acesso à atividade respondida: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ZAjmshwqv4a3rXBMhYsQEJMn3Z28qu3VF24MQ9QWWDZAaup8ZPyXFJgXuftD/lp08-06sqa-gabarito-atividade-quebra-cabeca-de-ideias.pdf>

ETAPA 6

Link de acesso à atividade respondida: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/Ts6yaTnxqEPQzYJDf8ZhrChv6pGFkTXQ9Bejw5G5FbqpzAgtCypvKTtTBFPK/resolucao-de-atividade-lp08-06sqa06.pdf>

ETAPA 8

Link de acesso à atividade respondida: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/Uz4wfb99HJ7ArsBCgManGuK28s39JuOrWAsmKGp9dFJqbd6RsQKEEk8V4FAw/resolucao-da-atividade-o-vagao-cor-de-rosa-lp08-06sqa-08.pdf>