



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS (PPGCEL)

FERNANDA DE QUADROS CARVALHO MENDONÇA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2020

FERNANDA DE QUADROS CARVALHO MENDONÇA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2020

M495t

Mendonça, Fernanda de Quadros Carvalho.

Tecnologias digitais na sala de aula: reflexões sobre a aprendizagem de produção textual. / Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça, 2020.

152f. il. ; (algumas color.).

Orientador (a): Dr^a. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soarers.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência 115 – 123.

1. Tecnologias digitais. 2. Produção textual. 3. Processo de aprendizagem. 4. Ensino médio - Aluno. I. Soares, Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

CDD: 371.68

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

FERNANDA DE QUADROS CARVALHO MENDONÇA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A autorização para a realização desta pesquisa foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB) sob CAAE nº 11941619.2.0000.0055.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Profa. Dra. Giêdra Ferreira da Cruz – Membro interno
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos – membro externo
Universidade Federal da Bahia - UFBA

À minha mãe, *in memoriam*, que passou a vida repetindo para mim:
estude... estude.
E ao Meu Amor, Igor Mendonça, que sempre esteve comigo nas
minhas viagens em busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Em tempos de pandemia, precisamos agradecer todos os dias por estarmos vivo.

Em tempos de avanço do fascismo, precisamos agradecer por não perder a sanidade que nos mantêm na luta. Pois, parafraseando Ricardo Reis: “ao que nada espera, tudo que vem é grato”.

Eu sou grata à minha família, por compreender as minhas ausências que foram muitas.

A meu filho, João Guilherme, que sempre é um companheiro, prestativo e protetor, obrigada por sua disposição em colaborar. Você está se tornando um grande homem.

À Amélie, por ser a alegria da casa, por nos arrancar os melhores sorrisos, por ser nosso respiro. Ela, que mesmo tão pequena, colaborou fechando o ciclo da amamentação para que esse meu projeto se realizasse (já tínhamos dois anos e meio grudadas pelo “teté”).

Ao meu marido, Igor, por não me deixar desistir e ser meu suporte nessa caminhada, sem você seria mais difícil.

Ao meu pai, Raimundo, que sempre está disponível em me socorrer nas tarefas domésticas e familiares, que me ajuda nas minhas logísticas sem questionar, acredita sempre que estou fazendo a coisa certa. Quando você está perto eu me sinto mais segura em seguir. Obrigada!

Às minhas irmãs, Gabriela e Camila, pela amizade, companheirismo e amor. Estamos sempre juntas, mesmo distantes fisicamente. Vocês são meu chão, o meu colo, meu calor. Trabalho muito para vocês sempre se orgulharem de mim. Amo vocês!

Às minhas amigas, Cecília Azevedo, Luisa Vasconcelos, Lorena Gonçalves e Poliana Cardoso, para vocês todo meu amor e agradecimento. Cada uma aqui teve um papel e uma contribuição primordial nessa trajetória. Não tenho palavras para descrever o que sinto por vocês.

À minha orientadora, Professora Dra. Cláudia Vivien C. de Oliveira Soares, pela confiança nessa trajetória, por acreditar em mim muito mais vezes do que eu mesma.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB e seus professores, pelos momentos de aprendizagem e discussões teóricas que contribuíram para minha formação.

Em especial à Professora Dra. Adriana Maria de Abreu, que se tornou uma amiga e que foi essencial nessa caminhada: obrigada por ensinar tanto de tudo.

Ao GPLite e seus integrantes, por colaborarem para que eu ampliasse meus conhecimentos e expandisse os horizontes.

À Fapesb, pelo financiamento através da bolsa de estudos, auxílio primordial que deveria ser estendido a todos os pós-graduandos.

Aos colegas da turma, pela colaboração, companheirismo e disponibilidade, em especial a Edilson, Nilson, Lucas, Patrícia, Daiane, Aparecida e Taylane e aos da linha dois: Bete, Diego, Clélia, Manu, Layanne e Larissa. Guardarei no meu coração todos os momentos compartilhados, as viagens e as “resenhas”. Nossa caminhada foi linda, aprendi muito com cada um de vocês. Quero tê-los sempre comigo. Obrigada!

RESUMO

As tecnologias digitais têm modificado as formas de acesso à informação e ao conhecimento, permitindo-nos ressignificar nossos modos de vivenciar o tempo, o espaço e as culturas. Perante todos esses avanços, urge refletirmos sobre possibilidades de utilizar as tecnologias digitais, na de sala de aula, de forma que permita ao aluno construir conhecimento com base em práticas colaborativas. Busca-se propor o uso dessas tecnologias não como instrumento ilustrador de uma aula, mas como possibilidade de revelar novos modos de aprender. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva compreender de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir no processo de aprendizagem da produção textual do aluno do Ensino Médio da rede pública. Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL e aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Educação - GPLite/CNPq/UESB. O estudo teórico foi construído à luz de autores como Alves (1998), Antunes (2016), Lévy (2010), Santaella (2014), Pereira (2016), Pretto (2014), Marcuschi (2008), Moita Lopes (2013), Rojo (2009, 2012, 2015, 2016, 2019), entre outros. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida numa escola estadual, em Vitória da Conquista-BA, com alunos do 2º ano, na disciplina de produção textual, no turno vespertino, do ensino médio. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação sistemática, questionários e diário de campo. Os resultados encontrados apontam que a utilização das tecnologias digitais como meio de aprendizagem, proporcionou uma melhor capacitação dos alunos em relação à produção do gênero resenha crítica, bem como propiciou uma maior interação e colaboração para uma nova maneira de aprender.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Produção textual. Ensino Médio.

ABSTRACT

Digital technologies have changed the ways of accessing information and knowledge, allowing us to reframe our ways of experiencing time, space and cultures. In view of all these advances, it is urgent to reflect on the possibilities of using digital technologies in the classroom, in a way that allows the student to build knowledge based on collaborative practices. We seek to propose the use of these technologies not as an instrument to illustrate a class, but as a possibility to reveal new ways of learning. In this sense, this research aims to understand how digital technologies can contribute to the process of learning the textual production of high school students in public schools. This work is linked to the Postgraduate Program in Language: Culture, Education and Languages - PPGCEL and to the studies developed by the Research Group on Languages, Technologies and Education - GPLite / CNPq / UESB. The theoretical study was constructed in the light of authors such as Alves (1998), Antunes (2016), Lévy (2010), Santaella (2014), Pereira (2016), Pretto (2014), Marcuschi (2008), Moita Lopes (2013), Rojo (2009, 2012, 2015, 2016, 2019), among others. The research, of a qualitative nature, was developed in a state school, in Vitoria da Conquista-BA, with students of the 2nd year, in the textual production discipline, in the afternoon shift, of high school. We used systematic observation, questionnaires and field diaries as research instruments. The results found pointed out that the use of digital technologies as a means of learning, provided better training for students in relation to the production of the critical review genre, as well as providing greater interaction and collaboration for a new way of learning.

Keywords: Digital technologies. Text production. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão da etapa do Ensino Médio.....	43
Figura 2 – Descrição das habilidades da competência específica de nº 7	48
Figura 3 – Quadro de habilidades e competências por campo de atuação social.....	50
Figura 4 – Diferença entre Gêneros Textuais e Gêneros Discursivos.....	52
Figura 5 – Dimensões dos gêneros do discurso.....	53
Figura 6 – Gêneros textuais e a ancoragem.....	55
Figura 7 – Laboratório de Informática	68
Figura 8 – Chromebook.....	69
Figura 9 – Tela da atividade proposta na sala virtual	95
Figura 10 – Mural de atividades da sala virtual.....	96
Figura 11 – Continuação da imagem do mural de atividades da Sala virtual	96
Figura 12 – Primeiro exemplo de trecho de resenha	100
Figura 13 – Segundo exemplo de trecho de resenha	101
Figura 14 – Terceiro exemplo de trecho de resenha.....	101
Figura 15 – Quarto exemplo de trecho de resenha	101
Figura 16 – Quinto exemplo de trecho de resenha	102
Figura 17 – Primeiro grupo de apresentação do vídeo	104
Figura 18 – Legenda do vídeo da primeira apresentação	105
Figura 19 – Segundo grupo de apresentação do vídeo	106
Figura 20 – Terceiro grupo de apresentação do vídeo.....	107
Figura 21 – Imagem da divisão feita para apresentação do quarto grupo	107
Figura 22 – Vinheta de entrada do vídeo do quarto grupo	108
Figura 23 – Quarto grupo de apresentação do vídeo.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da estrutura de organização do Ensino Médio.....	44
Quadro 2 – Apresentação das competências gerais da Educação Básica sobre o tema “Tecnologias Digitais”	45
Quadro 3 – Apresentação das competências específicas de linguagens para a etapa do Ensino Médio.....	47
Quadro 4 – Habilidades da competência nº 7	48
Quadro 5 – Diferença entre tipo e gêneros textuais.....	54
Quadro 6 – Aulas observadas	77
Quadro 7 – Uso das Tecnologias digitais para a melhoria do aprendizado de Língua Portuguesa	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Você tem acesso à internet?	82
Gráfico 2 - Local de acesso à Internet	83
Gráfico 3 - Frequência de acesso à Internet	83
Gráfico 4 - Dispositivos utilizados no cotidiano	84
Gráfico 5 - Utilização de dispositivos tecnológicos em sala de aula.....	85
Gráfico 6 - Aplicativos/Redes sociais utilizadas	86
Gráfico 7 - Finalidade de utilização das Redes Sociais.....	87
Gráfico 8 - Hábitos cotidianos.....	89
Gráfico 9 - Utilização da escrita nas Redes Sociais	90
Gráfico 10 - Habilidades digitais.....	91
Gráfico 11 - Relação com as atividades de Produção Textual	92
Gráfico 12 - Dificuldades para realização das atividades de escrita na escola.....	93
Gráfico 13 - Modo como preferem produzir textos.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 INICIANDO A NAVEGAÇÃO.....	17
<i>1.1 A Contemporaneidade Brasileira – Nosso porto de partida.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2 O papel da Linguística Aplicada diante das Tecnologias Digitais.....</i>	<i>20</i>
<i>1.3 A escrita de hoje.....</i>	<i>23</i>
<i>1.4 Produção textual no contexto atual: o que se deve ensinar para se aprender.....</i>	<i>28</i>
<i>1.5 O papel da Escola na era digital.....</i>	<i>37</i>
2 NAVEGANDO MAR ADENTRO	40
<i>2.1 Um breve olhar para a BNNC, as tecnologias digitais e a produção textual no Ensino Médio.....</i>	<i>40</i>
<i>2.2 O trabalho com os gêneros discursivos.....</i>	<i>51</i>
<i>2.2.1 Gênero discursivo digital.....</i>	<i>54</i>
<i>2.2.2 O gênero discursivo resenha crítica.....</i>	<i>58</i>
<i>2.3 Tecnologias digitais e suas implicações para a aprendizagem.....</i>	<i>61</i>
3 PERCURSO METODOLÓGICO – NO BALANÇO DAS ONDAS	64
<i>3.1 Métodos de abordagem.....</i>	<i>64</i>
<i>3.2 O local e os sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>66</i>
<i>3.2.1 Estrutura da escola estadual.....</i>	<i>67</i>
<i>3.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>69</i>
<i>3.3 Os instrumentos de pesquisa.....</i>	<i>70</i>
<i>3.3.1 Questionário online.....</i>	<i>70</i>
<i>3.3.2 Observação sistemática.....</i>	<i>71</i>
<i>3.3.3 Diário de Campo.....</i>	<i>72</i>
<i>3.3.4 Análise Documental.....</i>	<i>73</i>
<i>3.4 Entrada em campo.....</i>	<i>73</i>
<i>3.5 Análise de dados e discussões.....</i>	<i>74</i>
4 UM OLHAR PARA OS DADOS - TERRA À VISTA.....	76
<i>4.1 A estrutura fictícia da escola.....</i>	<i>77</i>
<i>4.2 A utilização das tecnologias digitais pelos alunos.....</i>	<i>81</i>
<i>4.3 A produção textual e as tecnologias digitais.....</i>	<i>89</i>
<i>4.3.1 Produção textual da Resenha crítica.....</i>	<i>97</i>
<i>4.3.2 Vídeo da resenha crítica.....</i>	<i>103</i>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EM TERRA FIRME.....	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO ALUNO: FORMULÁRIOS GOOGLE.....	124
APÊNDICE B – PRODUÇÃO TEXTUAL DA RESENHA CRÍTICA.....	133
APÊNDICE C – DIÁRIO DE CLASSE	142
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS.....	145
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO	146
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS	150
ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS	152

INTRODUÇÃO

O século XXI tem seu início marcado pelo avanço tecnológico e uma significativa mudança na área da comunicação. Lévy (2010), no final da década de 1990, já sinalizava que haveria uma transformação na forma de se comunicar impulsionada pelos avanços da Internet. Percebemos que esse avanço imprimiu novos contornos a nossa comunicação, permitindo-nos construir concepções de interação que ultrapassam a utilização tradicional da linguagem escrita, porém não limitam sua importância para o cenário social atual. Hoje, o acesso à informação e ao conhecimento é fácil e ligeiramente acessado por dispositivos tecnológicos que se atualizam de forma rápida, trazendo-nos, como consequência, uma ressignificação na nossa cultura.

Atualmente, nas escolas, muitos alunos já utilizam os dispositivos móveis para terem acesso às tecnologias digitais. Essa utilização é, na maioria das vezes, feita somente para seu entretenimento. Talvez por este motivo sejam comuns os relatos de professores sobre essa prática exagerada no ambiente de sala de aula e o incômodo gerado por essa utilização indiscriminada do dispositivo móvel. Este fato chama-nos a atenção, em virtude da proibição pela escola do uso do celular que é descumprida pelos alunos, fazendo-nos questionar se realmente é essa a solução para resolver as queixas constantes dos professores. Arriscamo-nos a atribuir o uso desmedido do dispositivo móvel à grande presença das tecnologias digitais em nosso dia a dia, realidade contrastante com a das escolas que impedem a utilização da internet e dos aparelhos por acreditarem que estes atrapalham o aprendizado dos alunos, resistindo, assim, aos avanços tecnológicos, gerando um descompasso entre a escola e a vida social desses atores. É bem verdade também que não encontramos nas escolas uma estrutura física que suporte o acesso livre desses alunos, o que impossibilita um trabalho pedagógico eficaz. Seria preciso um investimento maior, seria necessária a implantação de políticas públicas que refletissem na melhoria e manutenção dessa infraestrutura.

Em relação à produção textual, vimos o surgimento de diversos gêneros advindos das tecnologias digitais e o desenvolvimento de uma, digamos, “escrita eletrônica” (MARCUSCHI, 2004). Observamos também que a interação no mundo virtual dos alunos, hoje, ocorre de diversas maneiras, a saber: por áudios, vídeos, imagens, *gifs*, *emoticons* e não somente de forma alfabética. Porém, “o contato com a escrita torna-se cada vez mais necessário” (SANTOS, 2018a, p. 56) e são tais ocorrências que nos instigam a refletir sobre as possibilidades pedagógicas de interfaces digitais no espaço escolar, como forma de ressignificar processos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito às atividades de escrita dentro e fora do

ambiente virtual, pois entendemos a relevância do domínio da competência escrita no contexto social em que o aluno está inserido.

Ressaltamos que a motivação para esta pesquisa nasceu no estágio supervisionado da pesquisadora, momento em que se tem a oportunidade, na formação do curso de Letras, de conhecer a realidade da sala de aula e dos atores que a compõem. Assim, no desenvolvimento da prática docente, ao entrar em contato com a realidade da sala de aula e com seus atores imersos na cibercultura, na condição de pesquisadora, despertou o interesse para compreender as questões que permeavam a utilização das tecnologias digitais, a escrita e a produção textual dos alunos. Dessa maneira, uma questão se apresenta para o desenvolvimento desta pesquisa: de que forma o uso das tecnologias digitais podem contribuir no processo de aprendizagem da escrita dos alunos, construindo novas perspectivas de produção textual?

Contudo, queremos compreender de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir no processo de aprendizagem da produção textual do aluno. Se ela é capaz de proporcionar a capacitação desse aluno para distinguir as exigências requeridas pelos diversos gêneros textuais utilizados na sua interação social, no intuito de contribuir para a inserção desses sujeitos nas novas demandas sociais. Para efeito de nosso estudo, analisaremos as resenhas críticas produzidas pelos alunos no período de observação. Dessa forma, para atingirmos nosso objetivo principal, traçamos quatro objetivos específicos, a saber: i) observar a maneira como a produção textual dos alunos se desenvolve na sala de aula; ii) indicar os possíveis problemas que geram as dificuldades no processo de aprendizagem da produção textual; iii) analisar o uso das tecnologias digitais no aprendizado das produções das resenhas críticas; e iv) refletir sobre o uso das tecnologias digitais como meio para a construção de novas possibilidades para produção de gêneros textuais, no caso de nossa pesquisa a resenha crítica.

Os avanços tecnológicos favorecem um novo processo de evolução da linguagem. Sabemos que isso ocorre porque, conforme Bakhtin (1981), a língua é viva, tem como característica a sua condição mutável que é inseparável de seu conteúdo ideológico. A língua se encontra em um estado de constante transformação, em um processo de evolução ininterrupto. Isto posto, consideramos que o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem da produção textual deve ser proporcionado pelo uso das tecnologias digitais, na prática de sala de aula, de forma que permita ao aluno criar e construir conceitos interagindo coletivamente, transformando o seu saber. Dessa maneira, buscaremos pensar o uso dessas tecnologias não mais como instrumento ilustrador de uma aula, mas como possibilidade de revelar novos modos de aprender, bem como o elemento que possa elaborar novas formas de pensar e novos fazeres desses alunos. Justificamos, assim, a relevância de nosso estudo.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira seção, iniciaremos nossa navegação pela realidade contemporânea brasileira; buscaremos compreender o papel da Linguística Aplicada diante das tecnologias digitais; situaremos a escrita nos dias atuais e finalizaremos discutindo a função da escola na era digital, demonstrando a importância desta em se inserir junto com seus atores na cultura digital.

Na segunda seção, navegando mar adentro, apresentaremos um breve olhar sobre o documento oficial, a Base Nacional Comum, em relação às temáticas de que versam nosso trabalho: a produção textual e as tecnologias digitais para o ensino médio. Desse modo, abordaremos o trabalho com os gêneros discursivos digitais e as implicações das tecnologias digitais para o ambiente de sala de aula.

Na terceira seção, momento em que já nos encontramos no balanço das ondas, traçaremos o nosso percurso de navegação, apresentando os aspectos metodológicos deste estudo. Nele trataremos do método de abordagem, descreveremos o contexto da pesquisa, o perfil dos nossos sujeitos e os instrumentos utilizados. Relataremos, também, a nossa entrada em campo.

Na quarta seção, nossas análises serão apresentadas em meio ao turbilhão de dados causados pela tempestade em alto mar. Iremos mostrar como os alunos fazem uso das tecnologias digitais e quais os desdobramentos desse uso.

Por fim, teceremos as considerações finais com base nos dados encontrados pela nossa pesquisa que navega em busca de terra firme, seguidas das referências bibliográficas, além dos apêndices e anexos.

1 INICIANDO A NAVEGAÇÃO

[...] O conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas (MORIN, 2000).

Quem teria pensado que em pleno século XXI, no Brasil, estaríamos vivenciando uma crise de mudança de paradigmas que vem atingindo a educação em sua amplitude? E mais, quem imaginaria que essa mudança de paradigma fosse incrementada por uma pandemia que obrigou o mundo inteiro a repensar diversas práticas sociais? O futuro, como reflete Morin (2000), é mais do que nunca incerto, e no nosso país ele tem se mostrado nebuloso também.

Desse modo, salientamos que foi nesse contexto que esta pesquisa se desenvolveu e encerrou o seu ciclo.

Portanto, permitimo-nos, aqui, uma divagação necessária para a contextualização do cenário geral em que este estudo foi produzido.

Sendo assim, iniciaremos nossa navegação pela realidade contemporânea brasileira, posteriormente exploraremos a função da Linguística Aplicada diante das tecnologias digitais, posicionaremos a escrita atualmente e concluiremos a seção discutindo a função da escola na era digital. Sigamos.

1.1 A Contemporaneidade Brasileira – Nosso porto de partida

Quando vislumbrávamos o século XXI, víamos um país próspero, no caminho do desenvolvimento, abandonando o seu rótulo de “subdesenvolvido”, de terceiro mundo. Mas essa ilusão de progresso, da certeza histórica, nesse século é, mais do que nunca, posta à prova, pois a evolução, apesar de possível, não aconteceu, e está mais incerta devido à velocidade e aceleração do nosso tempo. Tudo hoje é efêmero, provisório, líquido. Logo, é preciso lembrar que Morin (2000) nos alerta de que são nas certezas doutrinárias e intolerantes que encontramos as piores ilusões, são elas que conduzem os homens às guerras, ao ódio e aos grandes massacres. Não os levam ao caminho da evolução.

O Estado, que deveria ser o promotor de boas transformações, ao contrário, tem tomado medidas em nome do capital, e vem implementando políticas públicas – ou tentando implementar – que podem nos tirar direitos conquistados. No que tange à Educação, ele tem criado políticas educativas, como a flexibilização do ensino médio, que a longo prazo esvaziará a escola e tirará dos jovens o poder do conhecimento que permite a formação de seu capital

intelectual, tendo como consequência o enfraquecimento de sua capacidade de construção do seu pensamento crítico (FREIRE, [1970] 1987). Conforme afirmam Perovano e Souza (2018),

Vivemos em um momento histórico no qual os resultados são considerados mais importantes que os processos, não importam os caminhos trilhados, mas o alcance dos objetivos previamente determinados. Esse modo de pensar, com base na racionalidade gerencial, tem tido grande relevância nas políticas públicas educacionais dos últimos anos. A escola tem sido impulsionada por essa lógica de qualidade, medida por índices, mensurada por desempenhos e habilidades advindas do mercado. Nessa perspectiva, a eficácia e a objetividade são premissas para o alcance da suposta “qualidade” e o currículo se constitui em instrumento voltado ao direcionamento das práticas escolares para tais objetivos. É nesse contexto que se inserem as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (PEROVANO; SOUZA, 2018, p. 74).

Scocuglia ([1997] 2019), no seu livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, já trazia a descrição do panorama da crise de paradigmas que estamos vivenciando até hoje, chamando-nos a atenção para a situação do cenário educacional brasileiro:

[...] os diversos desafios da educação brasileira atual não partem do zero e, sim, de uma condição de extrema negatividade. Nossa escola nunca esteve tão desacreditada. Nossos professores nunca foram tão desprestigiados/abandonados, desqualificados em sua maioria, pessimamente remunerados e com suas condições de trabalho jogadas no último degrau. Ademais, permanece o distanciamento entre os “valores proclamados” e os “valores reais/realizados” da nossa educação, como já havia mostrado Anísio Teixeira, há muito tempo (SCOCUGLIA, [1997] 2019, p. 154).

Passados mais de vinte anos do quadro relatado acima, o que percebermos é um agravamento da crise, por isso precisamos refletir sobre as incertezas que as grandes mudanças proporcionaram a nossa vida, para que saibamos enfrentar a insegurança gerada diariamente por tais acontecimentos.

Conforme Morin (2000), toda evolução desorganiza o sistema, reorganizando-o em seu processo de transformação. Sabemos que a vida é uma aventura incerta, um espaço sem definição, um quadro aberto. Dessa maneira, é preciso proporcionar ao homem o acesso ao conhecimento, a consciência do caráter incerto dos seus atos, no intuito de que ele possa ter consciência das incertezas da vida e, assim, possa agir no enfrentamento de sua imprevisibilidade. O homem pode desenvolver a competência de responder às incertezas da vida com ações dotadas de estratégias capazes de examinar as certezas e incertezas dessas situações, suas probabilidades e improbabilidades, transformando a sua vida, esperando o inesperado e trabalhando pelo improvável.

No Brasil, no ano de 2020, momento em que estamos vivenciando uma pandemia da Covid-19, nós, professores das redes públicas e privadas de todos os níveis educacionais, estamos sendo chamados à reflexão sobre a Educação virtual. Devido ao isolamento social imposto pelos governos estaduais, houve a necessidade de migrar as turmas escolares para as salas de aulas virtuais, no intuito de darmos continuidade ao ano letivo corrente. Passamos, num piscar de olhos, a ser “professores virtuais”, ou melhor dizendo, professores que utilizam o ambiente virtual como sua sala de aula.

Nessa pandemia, ficou evidente o surgimento de um novo paradigma educacional. Assim, percebemos que para utilizar as tecnologias digitais em nossa prática de sala de aula necessitamos não só de técnica, mas precisamos entender que estamos em uma sociedade em que a construção do conhecimento é realizada de forma colaborativa. Precisamos mudar a nossa conduta pedagógica. Conforme Siemens (2004), “a educação formal não mais cobre a maioria de nossa aprendizagem. A aprendizagem, agora, ocorre de várias maneiras – através de comunidades de prática, redes pessoais e através da conclusão de tarefas relacionadas ao trabalho” (SIEMENS, 2004, p. 1).

Sabemos que a educação virtual é uma das possibilidades da educação a distância e que esta ocorre no ciberespaço, mediado pelas tecnologias digitais. Uma de suas características é o distanciamento físico, espacial e temporal entre os educadores e seus educandos, sendo estas características a motivação para migração de ambiente. Portanto, ao pensarmos na práxis, nos tempos atuais, verificamos que muitos de nós não estávamos preparados para mediar uma sala de aula virtual. A maioria não domina metodologias direcionadas à utilização das tecnologias digitais para a aprendizagem; apesar de estarmos inseridos na cibercultura, não conhece a modalidade de educação virtual; por último, não compreende a importância da interação para a aprendizagem. Afinal, precisamos reconhecer as dificuldades e nos ajustarmos à nova realidade.

Não podemos deixar de registrar, também, que, além da pandemia, nos dias atuais encontra-se em nossa sociedade o discurso de que é preciso ser livre ideologicamente, o mito da neutralidade, com o reforço da ideia de que o estímulo ao pensamento crítico (FREIRE, [1970] 1987) perturba a ordem. Rajagopalan (2003) já alertava que “a famigerada noção da ‘neutralidade’ do cientista nada mais é do que uma herança do positivismo que imperou na época em que a linguística se consolidava enquanto disciplina autônoma”. Logo, não existe neutralidade, porque somos seres políticos que vivemos em sociedade. Quaisquer que sejam nossas escolhas, elas estarão permeadas por nossas crenças e ideologias. Dito isto, recorreremos a Freire (1987) para lembrar de que “não é a conscientização que leva o povo a fanatismos

destrutivos, pelo contrário, a conscientização é que possibilita a inserção do homem no processo histórico e evita fanatismos o inscrevendo na busca da sua afirmação” (FREIRE, 1987, p. 12).

Sendo assim, de acordo com Pennycook (1998), para compreendermos as iniquidades que nos cercam “precisamos ir além da visão que postula que a política é domínio dos estados-nações ou dos líderes políticos” (PENNYCOOK, 1998, p. 21). Segundo ele, necessitamos nos enxergar como parte de um todo, “dentro de um conjunto de relações de poder que são globais em sua essência” (PENNYCOOK, 1998, p. 21). Diante do exposto, podemos dizer que a escolha teórica dos pressupostos da Linguística Aplicada se justifica porque com base nela buscaremos entender e responder às questões que permeiam nosso estudo.

1.2 O papel da Linguística Aplicada diante das Tecnologias Digitais

Quando, na década de 1990, Lévy escreve, na introdução de seu livro *Cibercultura*, que ele não acreditava que a internet fosse a solução para os problemas sociais e culturais do mundo, mas que ela poderia ser um espaço para um partilhar coletivo e que ela mudaria a nossa forma de comunicação, o autor não poderia prever que a internet seria o local escolhido para a propagação de mensagens de ódio, mentiras, notícias falsas e manipulação de pessoas. A “volatilidade e instabilidade tornaram-se marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59). À vista disso, surge a necessidade de refletirmos sobre possibilidades de utilizar as tecnologias digitais na de sala de aula, de forma que permitam ao professor mudanças nas práticas pedagógicas, propiciando ao aluno construir conhecimento com base em práticas colaborativas, já que os mesmos utilizam as tecnologias digitais para seu entretenimento, apresentando dificuldades em fazer uso de maneira crítica. Sendo assim, estamos seguros de que é papel da Linguística Aplicada, doravante LA, descrever os modos em que vem funcionando a inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e, para tal, nos associaremos à abordagem da Linguística Aplicada Crítica, doravante LAC, que, conforme defende Pennycook (1998), “é mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas” (PENNYCOOK, 1998, p. 23).

Faz-se necessário esclarecer que nossa filiação teórica decorre de acreditarmos ser a LA a ciência que fornecerá subsídios para compreensão de nosso objeto de pesquisa, pela possibilidade que esse campo da ciência produz ao atender as necessidades da atualidade e da sua abertura na sua complexidade. Dessa forma, no intuito de demonstrar a sua amplitude, destacamos o que Archanjo (2011) informou a respeito da sua (in) disciplinaridade, quando discutia em seu artigo a construção da identidade da LA:

[...] que muitas são as lentes que podem ser usadas para ver o mundo. Nenhuma delas senhora absoluta da verdade, mas cada uma delas complementar na tarefa crítica de desestabilizar, justamente, velhas e cristalizadas verdades, oferecendo novas interpretações para o mundo, tarefa que deve ser o objetivo principal de todo e qualquer paradigma de pesquisa que se situe no campo das ciências humanas (ARCHANJO, 2011, p. 626).

É importante ressaltar, segundo Leffa (2001), que a LA é capaz de dar um retorno à sociedade por meio das pesquisas que são realizadas, visto que, diante do mundo com distâncias geográficas diminuídas e pessoas interagindo em contextos diversificados, a LA é “a ciência que parece talhada para atender as necessidades” (LEFFA, 2001, p. 05), pois sabemos que seu caráter transdisciplinar permite um olhar abrangente para a diversidade e possibilita o diálogo com outras ciências.

Rajagopalan (2003), um dos filiados à Linguística Aplicada Crítica¹, defende que esse ramo da ciência acredita que trabalhar com a linguagem significa intervir na realidade social da qual ela faz parte. Para o autor, a LAC deve atuar em duas frentes, a saber: i) assumir uma postura crítica de questionar a própria validade da teorização feita *in vitro* e da sua aplicação automática no mundo da prática; ii) proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112).

Em uma entrevista recente, publicada na revista PERcursos Linguísticos, Rajagopalan (2018) assim informa:

O teórico crítico faz apenas uma observação da ordem existencial. Ele diz pra ele mesmo e para o mundo: “As coisas não precisavam ser assim! As coisas não precisavam ser assim!”. Se tiver essa consciência, você está tomando uma postura crítica. Não é estar interessado em organizar o mundo, em explicá-lo (RAJAGOPALAN, 2018, p. 14).

Rajagopalan (2018), nessa entrevista, menciona e nos relembra o que já discutiu em seu livro *Por uma linguística Crítica*; ademais, Signorini (2003, p. 381), ao referenciar Rajagopalan (2003), afirma que é preciso manter uma “postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida” quando se alinha a uma abordagem crítica. De acordo com Pennycook (1998, p. 23), a LAC permite uma linha de trabalho que “procure tanto criticar quanto

¹ A Linguística Aplicada Crítica surge como uma alternativa à LA para ampliação da sua abordagem. O precursor Pennycook propõe que os estudos aplicados passem a ter um caráter transgressivo e crítico, abarcando questões sobre políticas, éticas e ideológicas, para assim responder às iniquidades mundiais.

transformar”. O autor explica a dimensão que o termo crítico necessita para a transformação e ampliação dos estudos em LA, pontuando que:

[...] a palavra crítica é usada com intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora. Isto significa dizer que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar o mundo estruturado na desigualdade. Ao propor tal tipo de crítica, não estou fazendo a apologia da “sintonia fina” dos modelos, a qual, frequentemente, é considerado como um trabalho acadêmico; a minha proposta tenha a ver com um trabalho que busque compreender as implicações políticas da sua prática (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

Conforme Celani (2016), “há necessidade de se adotar uma perspectiva diferente para se relacionar com a linguagem, com a identidade, com o saber e com as relações sociais” (CELANI, 2016, p. 549). Dito isto, acreditamos também que, assim como a LA, a Linguística Aplicada Crítica nos dará elementos para entendermos a realidade complexa que envolve a linguagem e as tecnologias digitais. Leffa (2001), em relação às tecnologias digitais e a linguagem, ressalta as mudanças que estas nos impunham, pois novas linguagens surgiram através ou por causa das novas tecnologias digitais. O autor alerta para a dificuldade de estarmos diante de um fenômeno novo e sem regularidade e para a necessidade de a LA estudar esse objeto, ressaltando que ela, enquanto ciência, poderia contemplar um estudo metodologicamente. Em suas palavras:

Pesquisar um fenômeno que ocorre sempre da mesma maneira, dentro dos mesmos padrões de regularidade, já é um desafio para o pesquisador. Estudar um fenômeno que muda entre o início e o fim da própria pesquisa é um desafio bem maior; quando termina o estudo o objeto inicial já se transformou em algo diferente. A mobilidade desse objeto exige, portanto, um paradigma de pesquisa altamente adaptável, que seja capaz de incorporar essas mudanças no momento em que elas ocorrem, uma espécie de “*just in time*” metodológico (LEFFA, 2001, p. 8).

Moita Lopes (2013), por sua vez, salienta que a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas estão se movendo em mundos hipersemiotizados, levando-nos a pensar em outras bases. Para o autor:

[...] a sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores de tal modernidade, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

Isto posto, reafirmamos que a nossa filiação à LAC faz com que adotemos uma postura crítica diante dos acontecimentos, não ignorando o quadro político em que este estudo se

realiza. Precisamos manter o nosso foco nas questões práticas e de relevância social, assumindo, como pesquisadores que somos, a postura defendida pelo professor Rajagopalan (2018), ou seja, “Não podemos nos calar. Enquanto a gente tiver força de respirar, a gente tem que botar a boca no trombone e gritar” (RAJAGOPALAN, 2018, p. 13) contra os ataques que nossa classe tem sofrido. E a nossa voz só pode ser escutada na realização do nosso trabalho enquanto pesquisadores, pela nossa resistência em continuar na busca do conhecimento e na defesa do pensamento crítico (FREIRE, 1987).

Dessa maneira, ao ocuparmos o lugar de professora-pesquisadora, buscamos novas direções e visões ou conforme Archanjo (2011): “[...] os novos olhares que ampliam, modificam e transformam um campo de estudos” (ARCHANJO, 2011, p. 627). Em outras palavras, como professores-pesquisadores temos a possibilidade de pensar no fazer pedagógico e proporcionar aos nossos alunos o desenvolvimento da capacidade de análise crítica. Para Bortoni-Ricardo (2008), essa é a uma das diferenças entre o professor e o professor-pesquisador. A autora assim destaca:

O que distingue um professor pesquisador dos demais é seu compromisso de refletir sobre a prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI- RICARDO, 2008, p. 46).

Sendo assim, diante do advento das tecnologias digitais e no intuito de proporcionar a inserção crítica desses sujeitos no mundo contemporâneo, caberá ao campo aplicado dos estudos da linguagem encarar mais esses desafios para ser responsivo à vida social desses sujeitos. Fica nítido que é urgente pensar maneiras de utilização das tecnologias digitais como elemento estruturante (ALVES, 1998) de um novo pensar e de novos fazeres.

1.3 A escrita de hoje

Atualmente novos suportes digitais impulsionam novas manifestações linguísticas e nos proporcionam diferentes práticas sociais. Nesse sentido, é importante pensarmos na produção da escrita, no contexto escolar, como forma de promover situações em que os alunos se sintam motivados a construir novos sentidos por meio da linguagem que permeia o seu contexto social. Nesse contexto, destacamos que a linguagem faz parte da constituição dos sujeitos, é por ela que estes se inserem no mundo, ela é o elemento comum que promove a interação dos sujeitos em uma sociedade, decorrendo disso toda a dimensão e importância de se estudar as suas relações e interações. Para Barton e Lee (2015), “a escrita se torna cada vez mais importante na

vida contemporânea” e “as novas tecnologias são o veículo dessa mediação textual” (BARTON; LEE, 2015, p. 30).

No entanto, conforme Câmara Jr. (1986), as reflexões sobre a linguagem humana remontam há séculos antes de Cristo. O homem é constituído pela linguagem, existe através dela. Isso acontece, segundo Baião (2014), porque “[...] é impossível dissociar as concepções de humanidade e linguagem, já que uma implica a outra: o ser humano se concebe simbolicamente a partir da linguagem, e esta constitui uma característica fundante da espécie humana” (BAIÃO, 2014, p. 1).

Há registros históricos que nos mostram que a escrita surge com a necessidade do homem de se expressar e de se comunicar. Para Rojo e Moura (2019):

[...] a escrita nasce, em certos impérios da antiguidade (por exemplo, os egípcios), da necessidade de registrar e monumentalizar fatos e feitos da vida de reis, imperadores e faraós, mas somente se populariza e simplifica, chegando aos silabários precursores dos alfabetos, por necessidades bem menos imperiais e mais mundanas, como as do comércio dos fenícios e ugaríticos, séculos depois (ROJO; MOURA, 2019, p. 18).

Os autores Da Costa, Da Silva e Vilaça (2013) indicam que a evolução da escrita se deu em fases, conforme podemos averiguar no artigo *A evolução da escrita: um estudo comparativo*. Nele, os autores fazem uma pequena demonstração da divisão em três fases da escrita, a saber: na primeira fase, a pictórica, a escrita era manifestada por meio de desenhos e símbolos que chamamos de pictogramas; na segunda fase, a ideográfica, temos símbolos que representam uma ideia (os ideogramas); e na terceira fase, a escrita alfabética, que é a representação das palavras por meio das letras (DA COSTA; DA SILVA; VILAÇA, 2013, p. 3).

Dito isto, é importante frisar que a escrita, assim como as línguas, está em constante evolução, refletindo a vida em sociedade e as novas práticas sociais decorrentes da contemporaneidade imersa nas tecnologias digitais. Segundo Rojo e Moura (2019), essas mudanças que vêm ocorrendo desde 1990 nos escritos e impressos, devido às mudanças das mídias, estão transformando-os em digitais. Este acontecimento que tem permitido que “todas as linguagens se misturem em um mesmo artefato” fez com que o texto agora seja “adjetivado como multissemiótico ou multimodal” (ROJO; MOURA, 2019, p. 11).

Porém, salientamos que “o impacto das tecnologias digitais é temido pela sociedade, assim como todas as novas tecnologias de comunicação, como a escrita, o livro, o telégrafo etc., que foram surgindo ao longo da história da humanidade” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 16). Assim sendo, sugerimos refletir sobre o que é a escrita hoje, assim como faz

Ribeiro (2018) no seu livro *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*.

Ribeiro (2018) inicia suas discussões definindo a cultura escrita. Ela nos afirma ser:

[...] uma cultura baseada na palavra, no texto, em algum tipo de código, alfabético ou não, inscrita em algum material, [que] propicia e provoca certas práticas, mormente sociais (antes de serem escolares, por exemplo), a que hoje damos o nome de letramento (RIBEIRO, 2018, p. 12).

A autora, portanto, nos lembra de que a cultura escrita está diretamente ligada às práticas sociais. Que é dentro dessa cultura que vão se moldando novos fazeres e se desenvolvendo as mudanças. Afirma que foi com o advento das tecnologias que a cultura digital foi desenvolvida e imprimiu “um novo modo de escrever, por meio de máquinas e de redes telemáticas, alterando os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, etc.” (RIBEIRO, 2018, p. 13). Para Ribeiro (2018), e nosso trabalho também assume essa definição, a escrita é um processo, “é histórica e totalmente situada” (RIBEIRO, 2018, p. 85), ela reflete o tempo e modos da sociedade vigente. Rojo e Moura (2019), ao tratarem das mudanças ocorridas ao longo dos séculos, ressaltam que é preciso observar as variações dos letramentos. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 19), “cada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes”. Barton e Hamilton (2005) afirmam que o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser compreendidas como eventos mediados pelos textos escritos. Para os autores, há diferentes letramentos associados a diferentes domínios sociais.

Sabemos também que, ao adotarmos a definição de Street (2014) para letramento, uma abordagem focada na natureza social do letramento e no caráter múltiplo das práticas letradas, o conceito, nessa perspectiva, ganha um “s”, torna-se letramentos, na tentativa de abarcar a pluralidade social em que estamos inseridos, como explicam os autores Rojo e Moura (2019). Para Street (2014), letramento é uma prática social e tem uma perspectiva transcultural, opondo-se à visão de letramento como uma habilidade neutra, técnica. O autor assevera que:

As práticas de letramentos servem para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares. As práticas de letramento incorporam não só eventos de letramento, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

Um outro fato que Rojo e Moura (2019) alertam é sobre os textos (escritos, impressos ou digitais) de hoje não terem apenas signos escritos. Os autores afirmam que “todas as

modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles mesclam sem a menor cerimônia” (ROJO; MOURA, 2019, p. 11). Por isso, Ribeiro (2018) registra que escrever hoje “é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar as formas de expressão” (RIBEIRO, 2018, p. 97), pois o advento das tecnologias digitais possibilita que a nossa comunicação seja realizada pela multiplicidade de linguagens disponíveis na contemporaneidade, que se misturaram nas diversas esferas da comunicação. A autora alerta para a oportunidade que temos de discutir com os nossos alunos questões de poder, linguagem e expressão.

Sobre os textos multimodais, produto da multiplicidade de linguagens contemporânea, Kress e Van Leeuwen (1996) definem como um texto multimodal aquele que agrega vários recursos semióticos em sua construção de sentido. Textos que são socialmente construídos e com múltiplos significados.

Sabemos que a definição de texto é de extrema importância para o estudo da linguagem e que a sua aceção assume uma diversidade de conceitos diante das diversas disciplinas. Por este motivo, é preciso esclarecer qual a definição assumida neste trabalho. Concordamos com Barton e Lee (2015), ao proporem que “textos estão situados no tempo e no espaço”, que “[...] são criados e podem ser escritos de muitas maneiras” e que “transmite uma ideia de estabilidade e fixidez” (BARTON; LEE, 2015, p. 42). Mas, diante do avanço tecnológico que tem como característica a fluidez, Barton e Lee (2015) destacam que não se pode mais pensar nos textos como algo relativamente fixo e estável, pois, à medida que as práticas sociais migraram para o âmbito online, levaram os textos e lá estes assumiram diferentes propriedades, tornando-se elemento central para a interação. Os autores ressaltam que:

O pressuposto subjacente dessas mudanças na natureza do texto é que a maioria das práticas sociais contém elementos de linguagem e letramento e que vivemos num mundo social textualmente mediado, onde os textos são parte da cola da vida social. Textos são centrais na interação social, e grande parte da linguagem falada é executada no contexto da linguagem escrita e a leva muito em conta. Linguagem e letramento estão no cerne de grande parte da mudança social atual, porque são a linguagem e o letramento que estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação (BARTON; LEE; 2015, p. 44).

Segundo Ribeiro (2018), o texto hoje é muito mais que palavras, temos também imagens, sons, símbolos, links, uma imensidão de possibilidades. Desse modo, a autora resalta ainda que por isso nos debruçamos para “definir o que é indefinível de um texto” (RIBEIRO, 2018, p. 71). Nessa perspectiva, definir texto nunca foi fácil e diante das transformações ocorridas pelo avanço tecnológico passou a ser mais difícil, visto que os textos mudam ao longo da história e, ultimamente, em uma velocidade maior do que podemos acompanhar.

Sobre o texto digital, Rojo e Moura (2019) relatam que “[...] hoje, o texto digital não é mais somente o verbo, mas uma miríade de combinações multiculturais e multissemióticas que se distanciam muito do pré-tipográfico e ser qualificadas como pós-tipográficas” (ROJO; MOURA, 2019, p. 201).

Os autores ressaltam que essas características do texto digital advêm das práticas letradas atuais que combinam leituras de múltiplas linguagens e é o que eles definem como multiletramentos e novos letramentos (ROJO; MOURA, 2019).

Segundo Kress (2003), há nos textos contemporâneos uma predominância de imagens em relação à escrita. O autor explica que “os dois modos de escrita e de imagem são governados por lógicas distintas, e têm recursos distintos”. Ele complementa ainda que:

A organização da escrita – ainda apoiando-se na lógica da fala – é governada pela lógica do tempo e pela lógica de sequência de seus elementos no tempo, em arranjos temporalmente governados. A organização da imagem, por outro lado, é governada pela lógica do espaço, e pela lógica da simultaneidade de seus elementos visuais/representados em arranjos. Para dizer isso simplesmente: ao falar, tenho que dizer uma coisa depois outra, um som após o outro, uma palavra após a outra, uma cláusula após outra, de modo que inevitavelmente uma coisa é a primeira, e outra coisa é a segunda, e uma coisa terá que ser a última (KRESS, 2001, p. 1).

De acordo com Kress (2003), “o ‘mundo narrado’ é um mundo diferente do ‘mundo representado e exibido’” (KRESS, 2003, p. 12) e isso tem relação com o avanço tecnológico.

Dito isto, é notório que atualmente há uma ligação direta entre novos suportes digitais versus novas manifestações linguísticas que vem proporcionando diferentes práticas sociais. Nesse sentido, necessitamos promover uma reflexão a respeito da “escrita da escola”, produzida na escola. Precisamos tornar esta escrita componente da vida do aluno, conforme defende Ferrarezi Jr. (2014):

[...] desvincular a ideia da ‘escrita na escola’ da ideia da ‘redação escolar’. A escrita na escola precisa ser a escrita-na-e-para-a-vida, assim como a leitura o tem que ser. Sem trabalhar essa escrita vinculada com a vida, não vejo como é possível fazer com que o aluno valorize sua escrita e veja nela qualquer tipo de utilidade. Além disso, é preciso desvincular a ideia de escrita na escola, da ideia maniqueísta de que apenas a “escrita padrão” serve para fins de registro escolar. A escrita do Facebook, as escritas cifradas dos diários pessoais, as múltiplas formas de escrita que nossa sociedade alimenta precisam ser trabalhadas pela e na escola também. Um dos maiores pecados da escola em relação à escrita, aliás, tem sido exatamente este: o de desprezar as múltiplas formas de escrita alimentadas na sociedade (FERRAREZI JR., 2014, p. 83-84).

Como foi dito anteriormente, nos tempos atuais, escrever passou a ser um elemento crucial de interação; assim, mais do nunca, é preciso que o propósito da escrita esteja claramente

definido, para que se abandone a visão tradicional de “redação escolar”. O estudante não deve escrever somente para obter nota, propomos que este saiba que sua escrita tem uma finalidade específica, seja ela de cumprimento do currículo escolar, do anseio de registrar ideias, da necessidade de se comunicar etc. “A escrita é uma atividade presente em todos os momentos da vida escolar” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 19) e perpassa pela formação do aluno para a vida fora da escola, um instrumento comunicativo que o capacita para o desenvolvimento de uma série de habilidades sociais, como, por exemplo, o “raciocínio lógico, da expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, etc.” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 23). Portanto, definir o propósito de um texto é uma das habilidades que precisamos ter para escrever. Como ressaltam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), “devemos considerar tudo que se escreve como ‘produção de texto’, no intuito de se ter uma postura didática relevante para o desenvolvimento da escrita” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 19).

Defendemos que na contemporaneidade temos a nosso favor as tecnologias digitais, que, quando utilizadas adequadamente, podem ampliar as competências linguísticas dos nossos alunos, mas, para isso, é preciso saber como e quais os recursos a serem utilizados para a ampliação desse repertório.

Na subseção seguinte, discutiremos o que se pode ensinar para que os alunos aprendam e desenvolvam a sua produção textual conforme as exigências do mundo atual.

1.4 Produção textual no contexto atual: o que se deve ensinar para se aprender

Hoje, mais do que em qualquer outro tempo na história, interagimos com o outro através da escrita por meio digital, e precisamos lançar o nosso olhar para esse acontecimento. Conforme assegura Antunes (2016), “assistimos, sempre mais, a um mundo que interage pela escrita” (ANTUNES, 2016, p. 11). A autora nos chama a atenção para a forma como a escrita tem se destacado no mundo atual, ao afirmar que “sem sombra de dúvida, graças também às inovações tecnológicas, escrevemos mais agora que em tempos passados” (ANTUNES, 2016, p. 11). De acordo com Santos (2018a), trata-se

[...] de um momento da história da humanidade marcado, principalmente, pela reconfiguração de práticas e de modalidades midiáticas, pela desterritorialização e virtualização dos saberes e pela conectividade global [do qual] emergem, evidentemente, novas formas de relação com o conhecimento e novos modos de organização da linguagem (SANTOS, 2018a, p. 57).

Para Elias (2011), as novas práticas de escrita que surgiram com o advento da internet, no ambiente virtual, merecem reflexão por parte de nós pesquisadores, pois, conforme afirma:

Se houve um tempo em que era comum se ouvir dizer que os alunos de modo geral não gostavam de escrever e quando o faziam era para atender a alguma solicitação da escola, atualmente, essa afirmação está cada vez mais difícil de ser sustentada, visto que, em tempos de cultural digital, os alunos trocam muitas mensagens na internet, criam comunidades virtuais, blogam, twittam no universo da rede, interagindo com várias e várias pessoas por meio da escrita e sem que a escola solicite que eles o façam [...] (ELIAS, 2011, p. 159).

Dito isto, é preciso que, como professores-pesquisadores, ao pensarmos na interação dos alunos, hoje, que ocorre na maioria das vezes por meio da escrita, proporcionemos uma mudança de realidade na prática de ensino da produção textual e também na formação desses alunos. É importante pensarmos na produção da escrita no contexto escolar, pois acreditamos que, diante da firmiação das tecnologias digitais em nossas vidas, seja necessário encontrar maneiras dessa inserção auxiliar o aprendizado da escrita nos diversos contextos sociais. Devemos procurar aproximar a sua escrita com a realidade social em que este está envolto, desenvolvendo o sentido para tal. Precisamos associar o desenvolvimento das competências em escrita à construção de recursos metodológicos baseados nos diversos gêneros que surgiram com as tecnologias digitais. Conforme destaca Santos (2018a), “novas tecnologias, novos sujeitos e novos modos de aprendizagem demandam, evidentemente, novos saberes docentes e novas propostas educacionais” (SANTOS, 2018a, p. 56).

Sabemos também que para se ter um resultado efetivo na produção textual devemos, primeiramente, conscientizar o aluno da importância da escrita para a vida, fazer dela algo real. Como enfatiza Pereira (2016, p. 59), “deve-se conscientizar o aluno da importância de ter o que dizer, querer dizer, para quem dizer”. Segundo a autora, são essas as razões da necessidade de se pensar um projeto para desenvolvimento de competências em escrita na escola.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) reforçam que escrever não é um dom, como prega a crença popular. Os autores afirmam que:

Ao contrário da crença popular, que dita que escrever é “dom” ou “inspiração” – que grande besteira! –, escrever é algo que se aprende. [...] Escrever é uma competência e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 16).

Antunes (2016, p. 18) lembra-nos de que a aprendizagem da escrita é um processo, portanto “só se aprende a escrever, escrevendo”. Sabemos que para essa aprendizagem se efetivar necessitamos desenvolver as competências em escrita e práticas pedagógicas que visem

a esse desenvolvimento. A autora, no seu texto *Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita*, apresenta as competências necessárias para o desenvolvimento da escrita do aluno, a saber: I) Competências para a autoria; II) Competências para a interação; III) Competências para a escrita de textos; IV) Competências para a funcionalidade comunicativa; V) Competências para a adequação contextual; VI) Competências ligadas à escrita como atividade multimodal; VII) Competências ligadas à escrita do mundo virtual; VIII) Competências, enfim, ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento. E ainda propõe quatro etapas para o desenvolvimento dessas competências, quais sejam: I) promoção por um “trabalho de reflexão e análise do próprio processo de escrever”; II) promoção pela “prática de texto planejado e revisado”; III) conhecimento das “condições de produção e circulação dos textos que vamos escrever”; e IV) “o exercício constante, continuado, assistido, em resposta a tudo que envolve o ato de escrever” (ANTUNES, 2016, p. 16).

A BNCC (BRASIL, 2018) entende competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para que o estudante esteja apto a resolver as demandas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 10).

Na base, a orientação por competências acaba indicando à escola e ao estudante o que deve ser aprendido e com que finalidade a competência deve ser desenvolvida. Dessa maneira, é importante salientar que não adotamos a definição da BNCC como uma forma de prescrição, pois nosso objetivo nesta pesquisa é compreender o desenvolvimento da produção textual dos alunos ao utilizarem as tecnologias digitais no processo de aprendizagem. Desse modo, como definem Marinho-Araújo e Almeida:

O desenvolvimento de competências, focando apenas habilidades ou estruturas cognitivas, que o sujeito mobiliza diante de seus objetivos e potencialidades, reduz a concepção de competências a uma característica individual, treinável, sem implicar um caráter coletivo à combinação de competências requeridas por um contexto profissional específico ou uma determinada categoria profissional (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2017, p. 3).

Assim, ressaltamos nossa compreensão de que para o desenvolvimento da escrita precisamos movimentar alguns conhecimentos. Dessa forma, necessitamos adotar a noção de

competência que esteja ancorada “na mobilização intencional de diversos recursos próprios ao desenvolvimento humano: processos psicológicos, comportamentos, conhecimentos, afetos, crenças, habilidades, escolhas éticas e estéticas, que devem ser mobilizados pelo sujeito” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2017, p. 1), para que, assim, tenhamos um terreno “fértil de mediação permanente e recursiva entre a construção do saber e a ação social cotidiana” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2017, p. 4). Com base em Vygotsky (1991), o ser humano é resultado de suas interações no contexto social e cultural. Em relação ao aprendizado, ele ressalta que

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 60-61).

Diante disso, sabemos que a interação é condição essencial para o desenvolvimento da escrita. Segundo Antunes (2016), precisamos prever para quem se escreve e com quem estamos interagindo, ou seja, fazer da escrita o lugar de encontro entre o autor e leitor. Ela destaca, ainda, a importância que, cada vez mais, tem ganhado “a escrita como atividade de falar a um outro” (ANTUNES, 2016, p. 14).

Salientamos, em consonância com Brito (1983), que a língua é o instrumento mais utilizado para interação humana. O autor ratifica essa ideia ressaltando a importância de se ter sempre um interlocutor. Ele enfatiza que “a língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor” (BRITO, 1983, p. 151).

Decerto, na atividade da escrita, o escritor ativa conhecimentos e mobiliza estratégias que, de acordo com Koch e Elias (2009), são conhecimentos adquiridos ao longo de nossa vida e dizem respeito “a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais” (KOCH; ELIAS; 2009 p. 37). As autoras classificam esses conhecimentos ativados nesse processo de escrita em quatro tipos, a saber: I) o conhecimento linguístico que refere-se ao conhecimento da ortografia, gramática e do léxico da língua; II) o conhecimento enciclopédico que está relacionado aos conhecimentos que se tem sobre as coisas do mundo armazenados em nossa memória e que são adquiridos em experiências da vida; III) o conhecimento de textos onde o escritor precisa ativar modelos que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, considerando os seus elementos composicionais e os aspectos de conteúdo, função e suporte; IV) o conhecimento interacional que ativa modelos cognitivos sobre práticas interacionais

diversas, históricas e culturais, configurando na escrita a sua intenção que possibilita ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito do seu texto.

Ressaltamos que durante o texto a palavra escrita e produção textual serão sinônimas, tendo em vista que adotamos a concepção interacionista, conforme Koch e Elias (2009) explicam: “Existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja a realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e mobilização de várias estratégias” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34). Os autores destacam que o produtor sempre pensa no que vai escrever, revê e reescreve o que julga necessário, sendo este um movimento constante e conduzido pelo princípio interacional” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

As perspectivas sociointeracionistas propostas pelos linguistas anteriormente citados ampliam possibilidades de ensino e aprendizagem para a produção textual. Portanto, deveremos sempre sugerir uma interação na relação do aluno com seus interlocutores, a fim de evitarmos que este só tenha a preocupação de produzir apenas para um receptor (o professor), conforme é descrito por Brito (1983), como uma realidade existente nas escolas.

[...] O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota) (BRITO, 1983, p. 153).

De acordo com Brito (1983), há nas escolas uma escrita sem interlocutor, ou melhor, com um único interlocutor (o professor), pois ainda existem atividades que propõem uma escrita vaga e imprecisa. Por isso, faz-se necessário que o professor tenha a preocupação em realizar atividades que forneçam à escrita uma função social. Para Brito (1983), não tendo uma atividade interacional e nem uma função social para sua escrita, o aluno não tem orientação para qual finalidade escreve, sendo este um dos motivos que ocasionam sua falta de interesse para o aperfeiçoamento da escrita.

Bunzen (2006), então, assevera que “aprende-se a escrever na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Aprende-se a escrever por meio da interação verbal e do uso dos gêneros” (BUNZEN, 2006, p. 158). Dessa forma, tomando a escrita como uma atividade funcional, uma ação orientada, precisamos determinar e ensinar a esse aluno a finalidade para a escrita. Ensinar a expressar a intenção, o propósito, precisamos demonstrar a finalidade de se escrever para informar, narrar, definir, explicar, suscitar reflexões (ANTUNES, 2016).

Sabemos que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, período que os alunos terão para consolidar e aprofundar todo o conhecimento do ensino fundamental, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2018). Uma etapa importante da formação do aluno, em que precisamos solidificar o conhecimento adquirido ao longo dos anos para que isso possibilite o prosseguimento nos estudos, mais precisamente, visando a sua inserção no mercado de trabalho. Todavia, Emediato (2016) afirma que “vários anos de estudo de Língua Portuguesa na educação básica não foram suficientes para a formação do aluno para a expressão escrita e nem para seu desempenho como leitor” (EMEDIATO, 2016, p. 144) e complementa esse pensamento da seguinte maneira:

[...] com efeito, parte do problema se deve à concepção de escrita e de leitura ainda bastante reduzida aos aspectos formais do sistema linguístico, ou seja, à gramática e à correção ortográfica, e a uma didática estrutural e reprodutivista que não se coaduna como didática para o pensamento crítico (EMEDIATO, 2016, p. 144).

No intuito de proporcionar uma mudança de realidade na prática de ensino da produção textual e também na formação desse aluno, devemos procurar a aproximação da escrita com a realidade social, promovendo a inserção, buscando dar sentido para sua escrita. Proporcionar diversas formas de aproximação com o mundo atual permite ao aluno dialogar, se expressar em diferentes linguagens, a fim de desenvolver as competências requeridas para o incremento da escrita.

Podemos afirmar, também, que desenvolver as competências em escrita permitirá a melhoria do aprendizado dos alunos. Contudo, Mendonça e Soares (2018), pautadas em Bunzen (2006) e Marcuschi (2002), compreendem que para o desenvolvimento dessa escrita sob os aspectos interacionais e sociais devemos demonstrar a eles os diversos gêneros textuais existentes, bem como desenvolver suas competências em escrita através desses gêneros.

Bunzen (2006) explica que o trabalho com gêneros textuais precisa considerar e explorar a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas dos diversos gêneros, tomando o processo de produção do texto como uma atividade responsiva. Para o autor:

[...] é preciso criar situações e estratégias em que os alunos utilizem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos, sem deixar de lado também atividades integradas à prática de leitura de textos de gêneros diversos (BUNZEN, 2006, p. 157).

Segundo Marcuschi (2002), para Bronckart (1999) “a apropriação dos gêneros textuais é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas

humanas” (BRONCKART, 1999 apud MARCUSCHI, 2002, p. 24); assim, dominar um gênero é “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, p. 24), o que nos permite afirmar que, se o aluno tiver contato com o maior número de gêneros textuais possíveis, isso fará com que ele amplie seu conhecimento de mundo, isso conseqüentemente refletirá no seu modo de estar no mundo socialmente e também no seu processo de escrita, uma vez que nos situamos no mundo através da linguagem.

Portanto, é relevante salientar que, ao despertarmos no aluno a consciência da importância social que tem sua escrita e que o texto é o meio pelo qual realiza a sua comunicação em diversas esferas, ele passará a escrever buscando sempre melhorar e cumprir seu objetivo comunicativo. Segundo Antunes (2006), “a escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação” (ANTUNES, 2006, p. 167). Ela ainda nos informa que “os textos que escrevemos, na sua grande generalidade, são textos que circularão socialmente, que terão outros leitores e cumprem, assim, determinada função social” (ANTUNES, 2006, p. 168).

Marcuschi (2008) teoriza que o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporizada em algum gênero textual, reafirmando que não há comunicação se não for através de um gênero textual. Podemos dizer, então, que só nos comunicamos através de textos, sendo eles orais e escritos.

Vale mencionar, segundo Costa Val (1999), que os fatores pragmáticos é que irão contribuir para construção de sentido ao texto. São esses fatores que definem o seu funcionamento como atividade comunicativa. Dessa forma, necessitamos situar o texto em algum momento, num espaço, inseri-lo em algum evento cultural.

Conforme Antunes (2005), a língua não se restringe somente às questões gramaticais, às regras de certo ou errado, e por esses motivos cumpre instigar o aluno a perceber que usar a linguagem é uma atividade social, é um ato histórico, político, cultural, que envolve um complexo conjunto de habilidades (cognitivas, textuais e interativas) e de fatores situacionais. A autora indica que precisamos aprender a pensar no contexto, na situação, para promover a atividade de escrita na escola. Dessa maneira, no intuito de aperfeiçoar as habilidades necessárias para o desenvolvimento da escrita, veremos que o texto é o próprio lugar de interação, o sentido do texto é construído na interação texto e sujeito (KOCH; ELIAS, 2009). É preciso se ater ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e

não apenas uma sequência de frases soltas, segundo Costa Val (1999). Não podemos concordar com uma escrita vazia, sem propósitos e sem interlocutor.

Portanto, no contexto da escrita na contemporaneidade, nos suportes digitais, ressaltamos que esta é uma escrita em que os textos são permeados de recursos gráficos e visuais. Textos que conjugam a linguagem verbal e não verbal (ANTUNES, 2016) e com uma prevalência de imagem (KRESS, 2003). Sobre a escrita em suporte digital, os autores Nonato e Sales (2019) elencam algumas implicações, a saber: I) o abandono do dimensionamento espacial pré-definido da folha de papel; II) modificação da lógica da produção textual linear e progressiva, no digital é possível inserir, subtrair, organizar a qualquer momento; III) a existência de um diálogo mais próximo com outras formas de linguagem; IV) promoção da extinção paulatina da técnica da escrita manual em prol da digitação textual, ocasionando, assim, uma modificação nos processos de rascunhos, correções e versão final; V) aumento do uso da escrita na comunicação cotidiana por meio das redes sociais; VI) flexibilização da noção de perenização do texto pela escrita, na medida em que os usos sociais da escrita digital muitas vezes implicam a escrita de textos para serem conservados, mas aumentam dia a dia o número de pequenos textos digitais escritos para a comunicação instantânea nas redes sociais (NONATO; SALES, 2019, p. 156-157).

Diante das demandas atuais, mais do que nunca, é relevante que o professor reflita sobre suas práticas na sala de aula, para que seu trabalho efetivamente produza novos significados e novos sentidos, a fim de que, assim, possam elaborar novas propostas de trabalho. Dito isto, Ribeiro (2018) assim nos alerta: “uma aula que se faz mais do mesmo, mas na qual se emprega um computador, pode ser apenas uma aula em que se muda a ferramenta, mas não o paradigma” (RIBEIRO, 2018, p. 77). Por isso, temos que propor o uso dessas tecnologias não como instrumento ilustrador de uma aula, mas como possibilidade de revelar novos modos de aprender.

Conforme dito anteriormente, na contemporaneidade, diante das inovações tecnológicas, a escola e os professores necessitam reconsiderar e reorganizar os planos de aulas e suas metodologias de trabalho, pois a sociedade contemporânea desenvolveu uma nova maneira de se relacionar com o saber. De acordo com Lévy (2010), essa nova relação com o saber “diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*” (LÉVY, 2010, p. 159). Para o autor, devemos estar sempre abertos a aprender, não mais com planejamentos e metodologias estanques. Ele ressalta que “o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência” (LÉVY, 2010, p. 160).

Contudo, sabemos que, para a realização de uma prática pedagógica consciente, o professor precisa, primeiramente, ter claramente definida qual a sua concepção de linguagem (no caso do trabalho em questão é a concepção interacionista), em que a linguagem é vista como um lugar de interação, espaço onde se constituem as relações sociais. Portanto, acreditamos que só esta abordagem consegue atender as novas demandas sociais, ao favorecer um ensino de língua portuguesa em que o aluno terá contato com diversos textos e/ou contextos para que possa compreender as diversas situações do dia a dia em que a linguagem precisa ser adequada. Este é um ensino que tem base em textos (na sua diversidade de gêneros), pois, segundo Bakhtin ([1979] 1997), a língua se materializa em textos e estes em gêneros, no momento em que ocorre a interação e a comunicação acontece. Assim, sustentamos, para o desenvolvimento da escrita sob os aspectos interacionais e sociais, que devemos demonstrar ao aluno os diversos gêneros textuais existentes, bem como desenvolver suas competências em escrita através desses gêneros advindos das novas tecnologias, sobre os quais discutiremos adiante, se são digitais ou discursivos.

O trabalho do professor pode “despertar no aluno a consciência da importância social que tem sua escrita, e que o texto é o meio pelo qual se realiza a sua comunicação nas diversas esferas” (MENDONÇA; SOARES, 2018, p. 1113). Acreditamos que, dessa maneira, o aluno passará a escrever com vistas a melhorar suas habilidades e cumprir seu objetivo comunicativo. A escrita é uma atividade que exige dos alunos um percurso a ser construído baseado nas suas leituras, nas informações que eles têm acesso e nas reflexões que são realizadas por eles ao ativarem seu conhecimento de mundo. É relevante estimular o nosso aluno a desenvolver sua capacidade crítica para desenvolvimento da produção escrita, já que os textos circulam socialmente e compõem o processo de interação. Assim sendo, o nosso desafio é tornar as produções de textos parte do cotidiano dos alunos, nos diversos espaços de socialização, devendo ser legitimadas pela escola com projetos constituídos de recursos metodológicos que privilegiem tal legitimação.

Por ora, lembremos que para Bakhtin (1981), conforme ressalta Silva (2015), “a língua está diretamente relacionada às atividades humanas, e estas estão em constante processo de mudança e renovação, fazendo com que surjam novos gêneros para atender às novas práticas comunicativas” (SILVA, 2015, p. 15). Para tal, vislumbramos a pedagogia dos multiletramentos como uma perspectiva possível de ser utilizada para o ensino da produção textual. Santos (2018b) destaca que “a abordagem dos multiletramentos tem como foco uma aprendizagem aberta às mudanças e inovações” (SANTOS, 2018b, p.796), enfatizando que a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir, segundo a autora, “para o desenvolvimento de

práticas pedagógicas mais inovadoras na educação básica” (SANTOS, 2018b, p. 797). Nessa abordagem, o sujeito é agente da construção do seu conhecimento, o que facilita o seu aprendizado.

Acreditamos que o ensino da produção textual deve usufruir das tecnologias digitais para o seu desenvolvimento. Haja vista que muitos gêneros trabalhados nas escolas podem ser utilizados na esfera digital ou até mesmo já foram transmutados. Contudo, o planejamento das atividades a serem realizadas, as escolhas de aplicativos, recursos digitais e a intervenção do professor serão essenciais para o aprendizado dos alunos no contexto digital.

Ademais, “a escola não deve ignorar o surgimento de diversos gêneros discursivos advindos das tecnologias digitais” (MENDONÇA; SOARES; 2018, p.1111), mas, como ressalta Santos (2018a), deve buscar “o desenvolvimento de práticas relacionadas à dinamicidade dos gêneros e tipologias textuais que circulam na sociedade contemporânea, englobando – portanto – os multiletramentos” (SANTOS, 2018a, p. 57). Assim sendo, na próxima subseção, iremos discutir o papel da escola diante das tecnologias digitais.

1.5 O papel da Escola na era digital

Conforme Mendonça e Soares (2018), o advento da *Web 2.0* foi mola “propulsora de práticas em redes colaborativas em que a autoria e a cocriação são fundamentos essenciais para novas aprendizagens” (MENDONÇA; SOARES, 2018, p. 1111). As autoras defendem ser da escola o papel de “inserir em sua comunidade escolar diversas formas de aproximação com o mundo atual” (MENDONÇA; SOARES, 2018, p. 1111). É a escola que deve proporcionar ao aluno a possibilidade de dialogar, de se expressar em diferentes linguagens, no intuito de desenvolver as competências requeridas ao incremento da escrita e das diversas necessidades para a sua inserção no mercado de trabalho, como preveem os documentos oficiais. Antunes (2016) também assinala que cabe à escola a inserção desse novo leque de necessidades comunicativas em seu currículo, na intenção de responder às próprias necessidades que exigem o desenvolvimento dessas competências. A autora afirma que temos a prevalência de uma escola “oralizada, centrada em explicações orais, destinadas, por vezes, a traduzirem as explicações escritas” (ANTUNES, 2016, p. 12). Ela ainda adverte que é “uma escola em que se escreve pouco, que funciona com poucos livros (algumas, quase sem eles) ou com pouca consulta a fontes bibliográficas” e que o resultado dessa realidade é “que o acesso do aluno ao saber teórico, ao conhecimento, se faz, sempre, pela intermediação do oral” (ANTUNES, 2016, p. 12). Realidade que carece de uma reflexão aprofundada, ao levarmos em consideração a

forma como a escrita é empregada virtualmente por esses alunos, como ressaltam Mendonça e Soares (2018).

Em relação à utilização do dispositivo móvel, arriscamos dizer que podemos atribuir o uso desmedido ao fato da grande presença em nosso cotidiano. Essa realidade é contrastante com a das escolas que impedem a utilização da internet e dos aparelhos por acreditarem que isso atrapalha o aprendizado dos alunos, resistindo aos avanços tecnológicos, gerando um descompasso entre a escola e a vida social desses atores. Na busca de solucionar esse descompasso, precisamos considerar que, conforme salienta Ramielli (2016), “a solução para o problema não está em proibir, mas em buscarmos novas metodologias que consigam inserir a tecnologia, presente na vida do aluno, no Ensino **e na aprendizagem**” (RAMIELLI, 2016, p. 2, grifo nosso). Com base nisso, defendemos que as tecnologias digitais podem contribuir para o aprendizado de diversas formas, não mais, e somente, como ilustradoras de uma aula. Para isso, sugerimos utilizá-las, na sala de aula, como o meio para proporcionar a construção de conhecimento através de práticas criativas e colaborativas.

Santaella (2014) ressalta o potencial dos dispositivos móveis quando utilizados para a aprendizagem. Nas palavras da autora: “Mídias móveis propiciam que tudo isso seja agenciado de qualquer lugar para qualquer lugar e em quaisquer momentos, portanto, acesso ubíquo à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento” (SANTAELLA, 2014, p. 18-19).

Salientamos, como dito anteriormente, que os alunos utilizam as tecnologias digitais para seu entretenimento, porém apresentam dificuldades em fazer uso de maneira crítica. Como Paiva (2016) assevera, “a escola é agência da qual se espera a promoção sistematizada de letramentos significativos” (PAIVA, 2016, p. 59). Diante de tal prática social, concordamos com a autora e acreditamos ser sim da escola o papel de inserir em sua comunidade escolar diversas formas de aproximação com o mundo atual, proporcionando a possibilidade de dialogar, de se expressar em diferentes linguagens, a fim de desenvolver as competências requeridas para o século XXI.

Concordamos com Borges da Silva (2019), quando ela discute que “ensinar a língua escrita no contexto escolar tem se mostrado um grande desafio aos professores de português” (BORGES DA SILVA, 2019, p. 191), pois sabemos, assim como ela destaca, que “a contemporaneidade demanda considerar a língua enquanto substância” (BORGES DA SILVA, 2019, p. 191), exigindo que deixemos, de uma vez por todas, de pensar a língua somente nos aspectos de seu funcionamento formal.

A escola deve ser o espaço de promoção da inserção do aluno na sociedade e, para isso, deve agenciar as discussões sobre tecnologias digitais, bem como colaborar para a formação de

sua comunidade nesses novos letramentos. Ribeiro (2016) afirma que “a escola é considerada a agência principal onde se dá a formação de conceitos diretamente ligados ao exercício da cidadania” (RIBEIRO, 2016, p. 44), corroborando com o que acreditamos.

Segundo Pretto (2014), é preciso que a escola compreenda o momento atual e, assim, sugere que a escola se transforme, com a “implantação de um ecossistema pedagógico de aprendizagem e de produção de culturas e conhecimentos” (PRETTO, 2014, p. 348). O autor propõe a inserção das tecnologias no contexto escolar:

O que se busca é pensar as tecnologias, todas elas, o lápis, a caneta, o livro impresso, o e-reader, mimeógrafo, computador, tablet, câmera digital, internet, redes sociais, tudo conectado entre si e em rede, fazendo com que a escola se preocupe menos com consumir informação e conteúdo, e passe a se preocupar mais intensamente com a produção de culturas e de conhecimentos, implantando-se um círculo virtuoso de produção cultural e científica (PRETTO, 2014, p. 348).

Para Hetkowskî e Menezes (2019), a escola pode apresentar maneiras de instigar as crianças a compreenderem criticamente o mundo contemporâneo, sendo, para isso, preciso desenvolver nos alunos competências e habilidades que os capacitem “a interagir com outras linguagens, com outras modalidades de textos” (p. 218). Para tanto, precisamos que a escola legitime as novas práticas de leitura e de produção de textos, a fim de que façam parte do cotidiano dos alunos, nos diversos espaços de socialização, tanto orais quanto escritos. E o primeiro passo é não ignorar o surgimento de diversos gêneros advindos das tecnologias digitais, e sim proporcionar uma inserção das tecnologias no ambiente escolar. Sendo assim, passaremos à seção seguinte, na qual discutiremos a relevância dos gêneros textuais produzidos e reestruturados com o avanço das tecnologias digitais e o que expõe a Base Nacional Curricular Comum, documento oficial lançado pelo Governo que servirá de novo parâmetro para a Educação Básica Brasileira.

2 NAVEGANDO MAR ADENTRO

[...] A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática assim sendo, o nosso (FREIRE, 1996, p. 12).

Nesta seção, apresentaremos uma breve reflexão em torno das orientações presentes na Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC, em relação ao uso das tecnologias digitais na sala de aula para o aprendizado da produção textual, no ensino médio.

2.1 Um breve olhar para a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no Ensino Médio

Conforme está posto na introdução da versão final do documento, o texto da BNCC (2018) atende à exigência de um conjunto de documentos oficiais que regem a educação brasileira, a saber: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Torna-se relevante destacar, consoante Borges da Silva e Pereira (2018), que o amplo debate sobre a Base Nacional Curricular Comum foi interrompido em 2016 pela instauração da crise política no país que resultou na destituição do cargo da então presidenta Dilma Rousseff. Ressalta-se também que, no contexto do Ensino Médio, a medida provisória 746 de setembro de 2016² imprimiu modificações que comprometem a formação crítica do jovem brasileiro. Vejamos o que afirmam os autores:

É relevante mencionar, também, o amplo debate dedicado à *Base Curricular Comum – BNCC* – desenvolvido até 2016, quando a circunstância política brasileira interrompeu vários processos democráticos, de modo geral, e fez cessar muitos dos debates político-educacionais de então. Nesse contexto, o EM brasileiro sofreu, por meio da Medida Provisória 746 de setembro de 2016, uma reforma que não só compromete as discussões em andamento, mas ignora os avanços, pondo em riscos a formação crítica do jovem brasileiro, porque, sob a égide da “flexibilização do currículo” em itinerários formativos específicos, compromete o acesso dos estudantes do EM aos conhecimentos fundamentais para a formação humana integral, principalmente quando se nas escolas públicas periféricas em que as opções de percursos formativos (conforme preconiza a MP) não se dão em função das demandas dos estudantes, mas em função da disponibilidade de profissionais da educação, da realidade administrativa que quase nunca não tem condição de atendimento das necessidades da comunidade escolar como um todo, de modo que, se, as garantias de

² A medida provisória n.746/16 foi convertida na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

acesso mínimo estabelecidas na LDB de 1996, pouco se poderá esperar em relação ao percurso formativo real dos jovens da escola pública, principalmente das periferias (BORGES DA SILVA; PEREIRA, 2018, p. 20).

Não podemos deixar de apontar, conforme Perovano e Souza (2018) tão bem assinalam, que as discussões sobre a BNCC são baseadas na racionalidade gerencial, voltada para o alcance de resultados, não importando os caminhos trilhados, ignorando os processos necessários para a construção de uma educação de qualidade. Os autores ainda defendem o discurso de que “a ‘monocultura do saber’ destrói outras formas de conhecimentos, limitando outras realidades, descredibilizando as formas ‘alternativas’ – diversas –, povos e grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos rotulados como ‘senso-comum’” (PEROVANO; SOUZA, 2018). Destacam também que:

[...] as “verdades” são produzidas no jogo de poder, há um apagamento da reponsabilidade do sujeito, ele é silenciado do campo da enunciação. Ou seja, as “vozes” e as realidades de nossas crianças, jovens e adultos são ignoradas, e destruídas diante de um currículo baseado e enraizado no conhecimento científico dominante (PEROVANO; SOUZA, 2018, p. 75).

Cury, Reis e Zanardi (2018) alertam sobre o caráter normativo da BNCC. Os autores informam que ela prescreve aos estudantes os conhecimentos, as habilidades e competências que devem ser adquiridas. Segundo os autores, é clara a proposta de currículo da base e não de norteadora de currículos (como assim é apresentada no documento). Para eles, isso acontece devido ao seu caráter prescritivo e norteador que ignora os pilares constitucionais de uma sociedade plural. Dessa forma, a BNCC pretende ordenar e unificar o currículo brasileiro em nome da “neutralidade do conhecimento científico que deveria ser distribuído pela escola” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70), sendo esse o maior problema, pois, ao se ditar normas unificadas, acabam desconhecendo as individualidades coletivas, distanciando as regras das realidades locais e regionais em que serão aplicadas. Assim:

Ter a BNCC como prescrição ignora o potencial curricular do cotidiano, das experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas, que necessitam ser incorporadas ao conhecimento a ser escolarizado (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 129).

Dito isto, esclarecemos que, ao dirigir o nosso olhar a este documento, reconhecemos que a educação não pode ser reduzida a um compêndio de normas, mas é preciso conhecer a BNCC para que, assim, possamos nos posicionar criticamente diante dela. Por isso, nos

parágrafos seguintes, apresentaremos uma breve explanação sobre o que diz a BNCC a respeito do nosso objeto de pesquisa: tecnologias digitais e a produção textual no ensino médio.

Sendo a BNCC um documento normativo, de acordo com Mendonça e Soares (2019), encontraremos nela a definição dos parâmetros para a preparação dos currículos e propostas pedagógicas, com a finalidade de assegurar a todos os alunos da Educação Básica que é composta por três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para seu processo formativo, na condição de cidadão.

A BNCC deve ser a referência para construção e revisão das propostas pedagógicas das instituições educacionais brasileiras em todos os níveis da Educação Básica e, para tal, o documento se divide explicitando as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), “a BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens” (p. 66), já que tem a pretensão de prescrever “uma série de conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidades entre os educandos” (p. 61), ignorando as particularidades e necessidades locais de atores que estão envolvidos com a educação.

Ainda na introdução da BNCC, encontraremos um resumo da descrição das etapas da Educação Básica que têm sua estrutura detalhada (ao longo do documento) indicando o que deve ser desenvolvido em cada nível da escolarização. Salientamos que é nas descrições das habilidades que se encontra descrito um conjunto de aprendizagens essenciais que garantem o desenvolvimento das competências específicas de cada etapa.

Em relação ao Ensino Médio, visualizaremos na Figura 1, a seguir, que a etapa está organizada em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Posteriormente, as áreas se desdobram nas competências específicas e suas habilidades, que constituem a formação geral básica que deve estar articulada com os itinerários formativos (BRASIL, 2018, p. 470).

Figura 1 - Divisão da etapa do Ensino Médio



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 469).

É importante ressaltar que, conforme a BNCC (2018), os itinerários devem ser construídos pelos diferentes sistemas, redes e escolas (BRASIL, 2018, p. 469). Todavia, Lopes (2019) pontua que a proposta dos itinerários “não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada” (LOPES, 2019, p. 66). A autora explica que este conceito traz a propositura da flexibilização da formação.

[...] os itinerários formativos são concebidos como roteiro de estudos em um plano de formação continuada e como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos. Desse modo, é proposta a flexibilização da formação, no sentido de favorecer organizações curriculares diferentes nas instituições de educação profissional que possibilitem o reconhecimento de saberes e a certificação de atividades profissionais desenvolvidas em sistemas formais e não-formais. Tal concepção também busca atender aos processos de formação ao longo da vida, associando o itinerário formativo do estudante a suas futuras atividades profissionais e educativas, depois da formação em nível médio. Para tal, esse modelo se associa à certificação de competências desenvolvidas ao longo da vida profissional (LOPES, 2019, p. 66).

A flexibilização da formação do ensino médio sofre críticas de autores, como Silva (2018), que demonstram nos seus estudos que essa medida desenhada pela BNCC, e imposta pela publicação da Medida Provisória 746/16, sobre a “reforma do ensino médio”, trará o esvaziamento da etapa devido à complexidade da realidade escolar brasileira e aumentará as desigualdades existentes ao prescrever conteúdo. A flexibilização do ensino médio não trará

uma igualdade de oportunidade entre os estudantes. Vale ressaltar que esta medida provisória tornou-se a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Abaixo, no Quadro 1, visualizaremos o resumo da estrutura de organização do Ensino Médio.

Quadro 1– Resumo da estrutura de organização do Ensino Médio

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares Obrigatórios	Componentes Curriculares	Habilidades
1. Linguagens e suas Tecnologias, 2. Matemática e suas Tecnologias, 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 4. Ciências Humanas e Sociais aplicadas.	1. Língua Portuguesa, 2. Matemática.	1. Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua inglesa, 2. Matemática, 3. Biologia, Física e Química, 4. História, Geografia, Sociologia e Filosofia.	Conjunto de aprendizagens essenciais para desenvolvimento de todos os estudantes do Ensino Médio.

Fonte: Adaptada pelo autor baseado na BNCC (2018).

No quadro 1, verificamos que essa estrutura é composta pelas grandes áreas do conhecimento, pelos componentes curriculares obrigatórios que devem ser oferecidos em todos os anos da etapa do Ensino Médio, pelos componentes curriculares e pelas habilidades. Podemos observar também que a Base traz os componentes curriculares obrigatórios dentro dos componentes curriculares. Assim está posto, pois os entendemos como o conjunto geral de aprendizagens essenciais que compõem as habilidades que devem ser desenvolvidas nessa etapa.

Posteriormente à breve apresentação sobre como se divide e se organiza a BNCC na etapa do Ensino Médio, conforme dito anteriormente, focalizaremos no que o documento versa para a área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente sobre a produção textual e as tecnologias digitais, no intuito de contemplar os temas que são objetos do nosso estudo. É importante destacar que a área de Linguagens e suas tecnologias está organizada em torno de cinco campos de atuação social, a saber: campo da vida social, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e do campo artístico.

Em relação à temática Tecnologias Digitais, chama-nos atenção a grande importância dada a ela na BNCC, o que nos faz reconhecer os avanços que o documento traz quanto ao

tema. Conforme Mendonça e Soares (2019), as relações de aprendizagem por meio das tecnologias digitais ganham uma abordagem ampliada no documento como um todo. Constatamos que, quando a BNCC apresenta as habilidades a serem desenvolvidas pelas áreas em todas as etapas da Educação básica, as tecnologias digitais são sugeridas como meio de aprendizagem do conteúdo abordado, porém, ao serem especificadas as habilidades, em alguns casos verificamos que as tecnologias digitais tendem a ser utilizadas como ferramentas, reduzindo, assim, a sua capacidade de potencialização da aprendizagem. Mais adiante apontaremos esses casos como exemplificação do que estamos chamando a atenção.

Mendonça e Soares (2019) apontam que ao apreciarmos o documento na sua parte inicial, verificamos que o tema “tecnologias digitais” compõe uma das dez competências gerais e perpassa por outras três competências que tratam o digital como uma das linguagens a serem utilizadas, aprofundando o seu uso na concepção crítica de Freire ([1970] 1981).

Salientamos que o fato do tema compor as competências gerais do documento já valida a importância do nosso estudo para a sociedade, demonstrando que a objetificação da BNCC é que as tecnologias digitais sejam reconhecidas como um eixo norteador de novas práticas pedagógicas, reforçando o caráter transdisciplinar do tema.

Conforme dito anteriormente, a Base estabelece o tema como uma das dez competências gerais (nº 5) e perpassa por outras três competências (nº 1, 2 e 4) para a Educação Básica, propondo que a sua utilização aconteça de forma bem ampliada e de maneira transversal. No Quadro 2, adiante, visualizaremos melhor o que o documento propõe:

Quadro 2 – Apresentação das competências gerais da Educação Básica sobre o tema “Tecnologias Digitais”

O tema “Tecnologias Digitais” nas Competências Gerais da Educação Básica	
Competência nº	O que diz
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Diante do quadro 2, apresentado, podemos afirmar que na competência de nº 5 está explícito que a BNCC reconhece o potencial das tecnologias digitais como instrumento facilitador da construção do conhecimento, evidenciando-as como objeto de ensino. Borges da Silva (2019) afirma que:

O item 5 evidencia as TDIC como objeto de ensino, quando ressalta como competência a ser desenvolvida e não somente sua compreensão e utilização, mas também lhe concede um papel importante no processo criativo, visto que preconiza a criação de tecnologias (BORGES DA SILVA, 2019, p. 200).

A autora indica, desse modo, ser possível inferir que “as metodologias inovadoras estariam implicadas nesse processo criativo, contemplado pela competência”, significando que “as tecnologias não estão na escola apenas como dispositivos a serem consumidos, mas como possibilidades inventivas” (BORGES DA SILVA, 2019, p. 200).

Sobre as demais competências, visualizamos a tentativa de demonstrar a sua amplitude dentro da sociedade atual, ao reconhecer que as tecnologias digitais modificaram as nossas formas de comunicação e conseqüentemente a nossa maneira de estar no mundo.

A BNCC (2018) adota o digital como uma nova linguagem e indica que as tecnologias digitais sejam o alicerce das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas fundamentadas neste documento, “delineando um cenário favorável às práticas docentes inovadoras” (BORGES DA SILVA, 2019, p. 200). A seguir, destacamos um dos trechos do documento que versa sobre a temática:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 61).

Na etapa do Ensino Médio, podemos inferir que a temática “tecnologias digitais” perpassam por duas (nº 1 e 7) das sete competências específicas de linguagens, conforme demonstramos no Quadro 3, seguinte:

Quadro 3 – Apresentação das competências específicas de linguagens para a etapa do Ensino Médio

Competências específicas de linguagens do Ensino Médio
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante do quadro 3, exposto anteriormente, verificamos que a temática passa a ter um alcance maior, pois estas competências específicas atravessam os componentes da área, possibilitando o desenvolvimento pedagógico de maneira diversificada. Na competência nº 1, sugere-se a utilização de diversas mídias e isso perpassa pela Cultura digital e na competência nº 7 temos a utilização das tecnologias digitais como possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades próprias do século XXI.

Devemos salientar que, apesar de encontrarmos um documento em consonância com o nosso estudo, que acredita nas tecnologias como elemento facilitador do ensino e da aprendizagem, nossa análise chama a atenção para a necessidade de um trabalho que alcance traços de criatividade com caráter colaborativo, como previsto nas competências gerais. Acreditamos que a utilização das tecnologias digitais como elemento ilustrador apenas “ajudam na condução da aula, ilustram, animam” (ALVES, 1998, p. 145). Conforme Alves (1998) alerta, “os conceitos de instrumento e ferramenta limitam bastante o potencial dos elementos tecnológicos no contexto social e em especial no ambiente escolar, pois nesta perspectiva a tecnologia termina sendo usada para modelar o pensar humano” (ALVES, 1998, p. 146).

Especificamente, ao observarmos as habilidades descritas para as competências específicas de nº 7, poderemos ilustrar nossa discussão. Nessa competência temos descritas quatro habilidades. Vejamos seu detalhamento no Quadro 4, adiante.

Quadro 4 – Habilidades da competência nº 7

HABILIDADES	DESCRIÇÃO
EM13LGG701	Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
EM13LGG702	Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
EM13LGG703	Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
EM13LGG704	Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: Produzido pela pesquisadora baseado na BNCC (BNCC, 2018).

Vimos no quadro 4 que a primeira habilidade (EM13LGG701) diz respeito à exploração das funcionalidades das tecnologias digitais; na segunda (EM13LGG702), sugere-se o uso crítico das tecnologias digitais para avaliar os seus impactos na formação dos sujeitos; a terceira habilidade (EM13LGG703) trata sobre a utilização e produção dos diversos tipos de linguagens e a última habilidade (EM13LGG704) refere-se à apropriação crítica dos processos de pesquisa e busca de informação na Internet.

Vejamos, no exemplo seguinte, como mostra a Figura 2, uma das habilidades da competência de nº 7.

Figura 2 - Descrição das habilidades da competência específica de nº 7

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 497).

Nesse sentido, observando um dos exemplos (figura 2), podemos dizer que os processos de re(criação) de forma colaborativa precisam ser reconhecidos como parte fundamental na educação.

Ainda sobre o Ensino Médio e a Língua Portuguesa, o documento propõe quatro eixos: Leitura, Produção de Textos (orais, escritos, multissemióticos), Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (componente novo em relação aos parâmetros curriculares). A inclusão dessa área indica, mais uma vez, que o documento busca contemplar as tecnologias digitais e as múltiplas linguagens que compõem os textos produzidos na Cibercultura.

Veremos na BNCC (2018), na seção de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que ganham destaque “práticas contemporâneas de linguagem” como a “cultura digital, os novos letramentos e os multiletramentos” (BRASIL, 2018, p. 490). Observamos que o documento propõe o uso de uma variedade de recursos digitais e textos que permeiam a esfera digital. Encontraremos, por exemplo, a sugestão para produção de “vlogs”, “podcast”, “playlist comentadas” (BRASIL, 2018, p. 509). Encontraremos também a orientação para produção e compartilhamento nas redes sociais e/ou em outros ambientes digitais de *memes* e *gifs* (BRASIL, 2018, p. 522).

Salientamos que todos esses gêneros fazem parte do universo cultural dos alunos do Ensino Médio e o fato de o documento oficial abarcar esses gêneros traz a oportunidade de um trabalho efetivo para o desenvolvimento da produção textual. Contudo, conforme Marcuschi (2002), conhecer um gênero é “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, p. 24), o que nos autoriza dizer que, se o aluno desfrutar do contato com o maior número de gêneros textuais disponíveis, isso contribuirá para que ele amplie seu conhecimento de mundo, conseqüentemente reverberará no seu modo de estar no mundo socialmente e também no seu processo de escrita, uma vez que nos situamos no mundo através da linguagem.

Entretanto, no momento em que a BNCC prescreve o que deve ser ensinado em Língua Portuguesa, precisamos estar atentos à forma e ao contexto em que as tecnologias digitais serão utilizadas, a fim de que estas possam favorecer práticas que valorizem o seu caráter criativo e colaborativo e tragam significações para além do desenvolvimento de habilidades manuais.

Na Figura 3, a seguir, apresentamos, para exemplificar a nossa discussão, um dos quadros que definem as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas pela área de Língua Portuguesa. Nele podemos ter uma amostra da necessidade de atenção que os professores devem ter com o uso das tecnologias digitais, visto que, como está posto no documento, eles correm o risco de utilizá-las somente como ferramenta, sem aproveitar seu potencial.

Figura 3 - Quadro de habilidades e competências por campo de atuação social

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	1, 7
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i> , entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, <i>sampleamento</i> etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 508).

Para explicar melhor o que foi dito sobre o uso das tecnologias digitais como ferramentas, discutido anteriormente, podemos observar na figura 3, exposta acima, que nas seções de descrições das habilidades a serem alcançadas temos a utilização de verbos de ação, como fazer, analisar e selecionar, que indicam a orientação a ser seguida. Contudo, ao invés de utilizá-los dessa maneira, podemos vislumbrar a possibilidade de uma ação mais criativa que permitiria o desenvolvimento, em maior amplitude, das habilidades.

Dito isto, alertamos que ao transpor essas orientações para a sala de aula é preciso cuidado para não utilizarmos a tecnologia somente como recurso recreativo. Talvez, ousamos dizer, que antes de seguir as orientações da base, precisaremos passar por um processo amplo de formação do professor em relação às tecnologias digitais.

Ademais, torna-se relevante esse nosso breve olhar para a BNCC, no sentido de compreender o que é possível extrair do documento para embasar o nosso estudo e entender quais as perspectivas governamentais para o nosso fazer pedagógico.

Na subseção seguinte, apresentaremos a nossa compreensão sobre o trabalho com os gêneros discursivos.

2.2 O trabalho com os gêneros discursivos

Defendemos o desenvolvimento do trabalho com os gêneros, já que estes “permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação” (ROJO, 2015, p. 17), para que as tecnologias digitais sejam inseridas nos contextos da sala de aula e que esse trabalho abarque a diversidade dos gêneros que circulam entre os jovens. Para Rojo (2005), o trabalho com o gênero deve abordar primeiramente as instâncias sociais, ou seja:

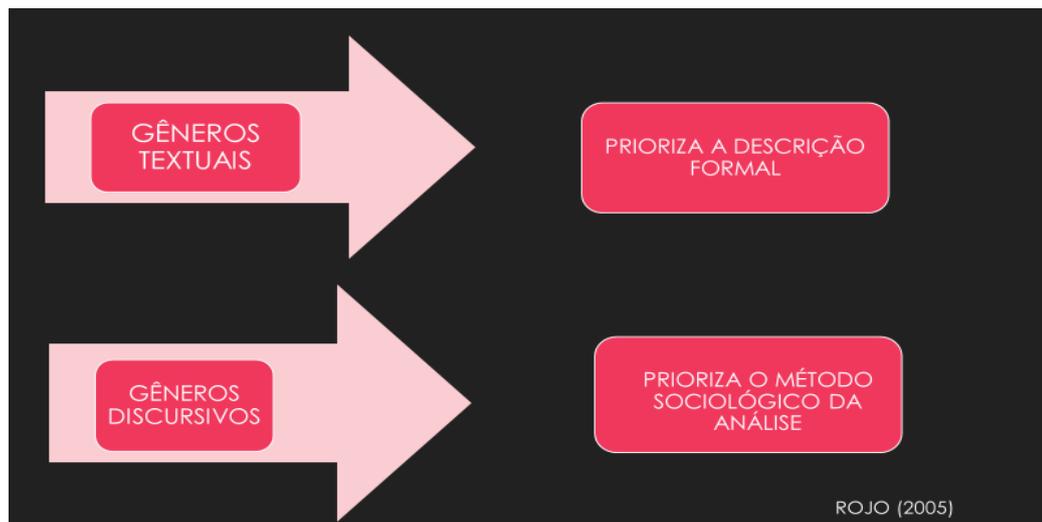
[...] os aspectos sócio históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor, isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199).

Bunzen (2006), por sua vez, afirma que o trabalho com gêneros textuais precisa considerar e explorar a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas dos diversos gêneros, tomando o processo de produção do texto como uma atividade responsiva. Para isso, o professor é o responsável por criar situações e estratégias em que os alunos utilizem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos. O professor deverá fazer atividades integradas à prática de leitura de textos de gêneros diversos (BUNZEN, 2006, p. 154 e 157).

Salientamos, segundo Ottoni (2005), que “no conceito de ‘gênero textual’ está implícito no conceito de ‘gênero do discurso/discursivo’ que são constituídos de textos, os quais não podem ser deslocados de seu funcionamento discursivo” (OTTONI, 2005, p. 7), estando claro que esta considera que os gêneros discursivos estão associados às práticas sociais.

Na Figura 4, adiante, poderemos visualizar a demonstração da diferença conceitual entre gênero textual e gênero discursivo, baseada em Rojo (2005), para quem os gêneros textuais priorizam a descrição formal do texto e o gênero discursivo prioriza o método sociológico da análise, corroborando com a afirmação de Ottoni (2005): “os gêneros discursivos estão sempre associados a determinada/s prática/s social/is e o texto é visto como se fosse uma janela para se examinar essa/s prática/s” (OTTONI, 2005, p. 7).

Figura 4 – Diferença entre Gêneros Textuais e Gêneros Discursivos



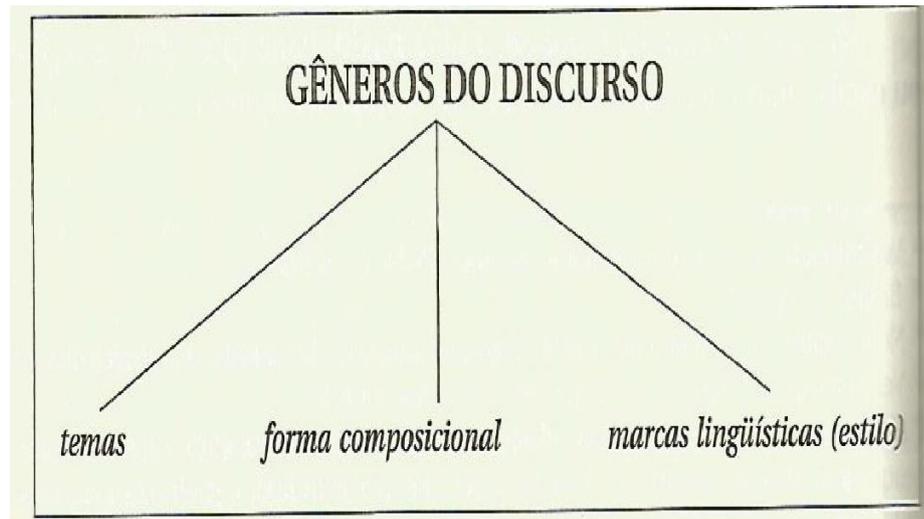
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante do exposto, ficam explícitas a relevância e a necessidade de definição do conceito em que está situado o estudo em questão, pois essa definição apresenta implicações para a análise dos textos. Sendo assim, adotaremos o conceito de gêneros discursivos, visto conceber a perspectiva social. De acordo com Ottoni (2005),

Um exame dos gêneros nessa perspectiva implica, a meu ver, partir de uma análise detalhada dos aspectos sócio históricos da situação enunciativa, privilegiando, especialmente, a finalidade do/a produtor/a e sua apreciação valorativa sobre seu/sua(s) interlocutor/a(es/s) e tema/s discursivos e, com base nessa análise, buscar as pistas linguísticas que refletem no texto esses aspectos da situação. Objetiva-se, nesse sentido, uma descrição ligada sobretudo às maneiras de configurar os sentidos. Dessa forma, o/a analista pode chegar a certas regularidades do gênero devidas não às formas fixas da língua, mas às similaridades e regularidades das relações sociais em uma dada esfera de comunicação (OTTONI, 2005, p. 7).

Rojo (2005) ressalta também as três dimensões dos gêneros do discurso, com base em Bakhtin (1997), ou seja, os temas, os elementos das estruturas comunicativas (forma composicional) e as configurações específicas das unidades da linguagem (estilo). A autora enfatiza que estas dimensões são determinadas por fatores que compõem a situação de produção dos enunciados e estes não podem ser “compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção” (ROJO, 2005, p. 196). A Figura 5, seguinte, ilustra as dimensões mencionadas acima.

Figura 5 – Dimensões dos gêneros do discurso



Fonte: Rojo (2005, p. 196).

Segundo elucida Fiorin (2017), a língua, com suas propriedades dialógicas, faz com que no processo de comunicação todos os enunciados sejam dialógicos. O autor explica ainda que “o dialogismo são relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2017, p. 22) e que os enunciados não se podem repetir, são irrepetíveis, acontecimentos únicos, pois sempre que forem proferidos terão características próprias.

Ressaltamos que há, na escola, alunos com dificuldades para ler e produzir textos, o que aponta para uma necessidade de desenvolver competências específicas para diferentes situações comunicacionais. É importante frisar que entendemos que os processos de leitura e escrita são complementares, pois existe uma relação dialética entre escrever e ler. Portanto, para o desenvolvimento dessa escrita, sob os aspectos interacionais e sociais, devemos demonstrar ao aluno os diversos tipos de gêneros textuais existentes, bem como desenvolver suas competências em escrita através desses gêneros, fazendo-o perceber a diferença entre essas formas de uso da linguagem.

Marcuschi (2008) salienta que “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas pelos seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Para o autor, todo texto tem diferenças nos assuntos, nas expressões linguísticas e na organização global. É por essa diversidade que temos dificuldades em classificá-los. O autor salienta também que os textos não são puros, os textos são heterogêneos e que existe interpenetração de outros textos.

Em relação à classificação dos textos, Marcuschi (2000) menciona, ainda, que as classes de textos distribuem os gêneros textuais enquanto artefatos linguisticamente realizados, mas de

natureza sociocomunicativa e sempre concretos, demonstrando a característica social dos gêneros textuais, que são sempre utilizados para a comunicação humana.

Dessa maneira, faz-se necessário, para posterior análise dos dados encontrados, definir a diferença entre gêneros textuais e a tipologia textual. Assim sendo, afirmamos que os tipos de textos são limitados e poucos, já os gêneros textuais são infinitos e vão sendo criados de acordo com as necessidades do homem de se comunicar. Marcuschi (2002) apresenta-nos essas diferenças, como demonstra o Quadro 5, adiante:

Quadro 5 – Diferença entre tipo e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GENÉROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. Designações teóricas dos tipos: narração, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, bilhete, aula expositiva, bula de remédio, aulas virtuais, piada, etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 24).

Vimos no quadro 5, acima, que as distinções do tipo textual seriam linguísticas e estruturais, enquanto as do gênero textual seriam funcionais e pragmáticas.

Nas subseções, a seguir, iremos delimitar teoricamente o que compreendemos sobre o gênero discursivo digital e quais as características o compõem. Definiremos também o que entendemos sobre o gênero resenha crítica, já que este foi o material produzido pelos alunos no período observado para este trabalho.

2.2.1 Gênero discursivo digital

Em nosso trabalho, temos defendido que a escola deve agenciar as mudanças impostas pelo avanço tecnológico e esse agenciamento perpassa pelo reconhecimento da existência da cultura digital e da necessidade de inserir os letramentos digitais (conjuntos de conhecimentos

que permite acesso à esfera digital) nas suas práticas pedagógicas (MENDONÇA; SOARES, 2018; RIBEIRO, 2016; ROJO, 2012; PRETTO, 2014; SANTAELLA, 2014; PAIVA, 2016).

Reconhecemos que a pedagogia dos multiletramentos, como foi dito anteriormente, pode dialogar com a diversidade de letramentos e linguagens que permeiam a cultura digital, sendo capaz de construir novos significados a partir dos textos que circulam na cibercultura. São textos que chamamos de híbridos, por conterem uma diversidade de linguagens, como sons e imagens. Segundo Anacleto e Oliveira (2019), os textos digitais são multimodais, multissemióticos e multimidiáticos:

Os textos digitais são de natureza multimodal, ou seja, apresentam-se a partir da linguagem verbal e não verbal; multissemióticos: exibem-se por meio de imagens, sons, movimentos, cores, efeitos etc.; multimidiáticos: convergem para e por diversas mídias (ANECLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 232).

Para nosso estudo, precisamos delimitar conceitualmente o que entendemos por gênero discursivo digital e suas características, pois, mais adiante, iremos analisar as resenhas críticas produzidas pelos alunos no período de observação que foram transmutadas para a esfera digital em forma de vídeo.

Marcuschi (2004) salienta que os gêneros digitais são ancorados em outros gêneros já existentes. A Figura 6, a seguir, apresenta os exemplos que o autor propõe sobre o ancoramento e suas relações.

Figura 6 - Gêneros textuais e a ancoragem

Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existent

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Chat em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3.	<i>Chat reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Chat ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Chat em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail educacional (aula por e-mail)</i>	Aulas por correspondência
8	<i>Aula Chat (aulas virtuais)</i>	Aulas presenciais
9	<i>Video-conferência interativa</i>	Reunião de grupo / conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares / séries de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: Marcuschi (2004).

Segundo Araújo (2016), a relação entre linguagem e tecnologia é uma “coreografia dançada pelos gêneros dos discursos que se reajustam e se reelaboram nos diversos ambientes tecnológicos” (ARAÚJO, 2016, p. 54). Segundo o autor, a ideia de transmutação deriva dos estudos sobre gêneros de Bakhtin ([1929] 1997), que define gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Sobre a transmutação, Bakhtin ([1929] 1997), ao classificar os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos), explica que é no processo de transformação dos gêneros secundários que estes “absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

De acordo com Araújo e Biase-Rodrigues (2007, p. 80), “se um gênero é absorvido pelo outro, se as características de um são reinterpretadas por um outro, fatalmente estaremos diante de um novo gênero” – nisso consiste o fenômeno formativo da transmutação de gêneros. Os autores ainda salientam que:

[...] como usuários e profissionais do ensino da linguagem, não só convivemos com a transposição de alguns gêneros do meio impresso para o digital como nos defrontamos com significativas transformações decorrentes dos recursos da nova tecnologia e, em consequência, temos de operar comunicativamente com novos gêneros e com uma linguagem multimodal (cf. JEWITT & KRESS, 2003) e multifuncional, o que nos exige um letramento digital (ARAÚJO; BIASE-RODRIGUES, 2007, p. 79).

A partir desses conceitos, precisamos delimitar os gêneros discursivos para nosso estudo e buscar entender se os enunciados que circulam em mídia digital são gêneros digitais.

Podemos, então, definir gêneros digitais como gêneros discursivos que sofreram transmutação das novas tecnologias, tendo como características o hibridismo que integra diversos tipos de linguagens composto de elementos semióticos. Nesse caso, a transmutação acontece para dar conta das novas necessidades da língua que se instauram nas esferas comunicativas, devido à grande complexidade social em que estão inseridos. Mais adiante, na seção de análise, poderemos vislumbrar essa transmutação. Segundo Bakhtin (1997), “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

É importante explicitar que o hibridismo não está presente apenas nos gêneros digitais. De acordo com Marcuschi (2006, p. 29), “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero para o outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita”.

Do mesmo modo, arriscamo-nos a apresentar algumas características presentes nos gêneros discursivos digitais, a saber: o uso das tecnologias digitais influencia nas atividades

comunicativas que originam gêneros; o suporte ou ambiente em que os textos aparecem podem determinar os gêneros; as novas práticas comunicativas; a presença de formas comunicativas próprias com um certo hibridismo (oralidade e escrita).

Destacamos que a BNCC (2018) relaciona alguns gêneros digitais para serem trabalhados nos componentes curriculares. São eles: os *gifs* (*Graphics Interchange Format*) – uma imagem que possui movimento; os *memes* – podem ser criados como imagens, vídeos e *gifs*, normalmente são usados para ter efeito de humor, com alto poder de viralização; *vlogs* – conteúdos exibidos em forma de vídeo normalmente no aplicativo *Youtube*; *podcast* – conteúdos narrados em formato de áudio que nos remete aos programas de rádio etc.

Rojo (2016) propõe, em uma apresentação do *Prezi*³, que a teoria dos gêneros discursivos seja revisitada. Ela ressalta que só podemos classificar os enunciados que circulam nas mídias digitais como novos gêneros se pensarmos em gêneros do discurso na perspectiva transdisciplinar. Assim, a autora elenca quatro características relevantes que devem ser consideradas para tal façanha. São elas: I) gênero discursivo híbrido, que incorpora novos letramentos; II) novas técnicas a partir de novas ferramentas; III) novas formas de composição (hipertexto, hibridação, REMIX); IV) novas estética e novas éticas, que formam novos estilos, acentuando o dialogismo bakhtiniano.

Percebemos que adotar a perspectiva transdisciplinar significa reconhecer a complexidade existente na relação entre as tecnologias digitais e as linguagens. Bem como assegurar que temos uma visão da ciência que se pauta no princípio de que a linguagem é ideológica e política, uma prática social constituinte de sujeitos. Leffa (2006) salienta que:

A visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes. Há um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar. [...] para evoluir precisamos ser híbridos; o que é puro e não se mistura acaba definindo (LEFFA, 2006, p. 48).

Na contemporaneidade, vemos uma nova maneira de interagir e, dessa forma, é preciso que os novos objetos de conhecimento tenham um novo olhar. É o que propõe Moita Lopes (2009) ao definir a Linguística Aplicada como indisciplinar e como a ciência capaz de trazer respostas para os problemas que advêm dessa relação:

Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hipersemiotização

³ O Prezi é um software para apresentação de conteúdo. O software permite que as apresentações se tornem mais dinâmicas, pois utiliza os conceitos do mapa mental para a criação das apresentações.

que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos. [...] Ou, como diz Stuart Hall (1996) em relação à teorização pós-colonial: um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar “pensar nos limites” ou “para além dos limites”. Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Em resumo, afirmamos que as tecnologias digitais estão sendo associadas a grandes mudanças na sociedade contemporânea e, por isso, propomos um trabalho com uma visão transdisciplinar, que permite, segundo Scheifer (2013), que se “vislumbre e se trabalhe com a complexidade de maneiras não redutíveis”, buscando “compreender as vicissitudes sociais, históricas, culturais, espaciais e tecnológicas de um mundo em constante e acelerada mudança” (SCHEIFER, 2013, p. 936).

Ademais, necessitamos compreender as implicações que o uso das tecnologias digitais acarreta em nossas práticas cotidianas. Entender como e quais as possibilidades que se apresentam para o desenvolvimento da aprendizagem dos nossos alunos é o que justifica, mais uma vez, a relevância do nosso estudo.

2.2.2 *O gênero discursivo resenha crítica*

Sabemos que a resenha crítica é um gênero discursivo que faz parte do conteúdo programático do Ensino Médio. De Oliveira Paes e Ribeiro (2018) afirmam que o gênero resenha consta “como componente curricular previsto para esse nível de ensino e, ainda, pela demanda de solicitações advindas de outros professores, que solicitam a produção de resenhas como atividades de apreensão do conteúdo” (DE OLIVEIRA PAES; RIBEIRO, 2018, p. 585). Para os autores, “o gênero resenha é muito utilizado nas atividades acadêmicas e profissionais, assim como em todos os níveis de ensino (do ensino fundamental à universidade)” (DE OLIVEIRA PAES; RIBEIRO, 2018, p. 585). Compreendemos também que é um gênero que permite o trabalho argumentativo, já que ele tem por característica a exposição de opinião de um leitor sobre conteúdos diversos (livro, filme, show etc.). Segundo Fabrino (2012),

A resenha crítica é vista, aqui, como um exercício feito em sala de aula de ensino médio como parte dos estudos dos gêneros de texto e sua produção. Inserida no contexto da escrita argumentativa, a resenha crítica justifica sua prática no ambiente escolar. Ela pode ser empregada como instrumento auxiliar na obtenção de nota nos processos de avaliações, como organizadora de um banco de referências bibliográficas para os alunos, como introdução à escrita argumentativa exigida nos moldes das redações de vestibular (“dissertação argumentativa em prosa”) e, acima de tudo, como exercício que estimula o crescimento intelectual (FABRINO, 2012, p. 34).

A resenha crítica é um dos tipos de resenha e deve apresentar um juízo de valor sobre o objeto resenhado. Como dito por Fabrino (2012), é um gênero textual com características argumentativas, pois também tem como objetivo convencer ou não alguém sobre algo, possibilitando ao aluno fazer uma análise e uma reflexão sobre o conteúdo resenhado.

De Oliveira Paes e Ribeiro (2018) ressaltam que “como a resenha envolve a capacidade de síntese, de opinar e de emitir juízo de valor, trata-se de um excelente gênero para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, textuais e discursivas” (DE OLIVEIRA PAES; RIBEIRO, 2018, p. 391).

Ao produzir uma resenha crítica, devemos conseguir contextualizar o objeto resenhado, descrever suas características e apresentar uma opinião favorável ou não. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), trata-se de um gênero que possui como estrutura básica “apresentar, descrever, avaliar, (não) recomendar o livro” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 29).

Segundo Fabrino (2012):

É possível verificar, na docência no ensino médio, certa dificuldade por parte dos alunos em elaborar resenhas críticas com objetividade e coerência. Provavelmente isso ocorra devido a falhas na conceituação do gênero e à ausência de especificações sobre as condições de produção da resenha: o que escrever, para quê, em que suporte, para quem e, ainda, em decorrência da representação que os alunos têm de si próprios como autores (FABRINO, 2012, p. 33).

A resenha crítica, por ser do tipo argumentativa, possui algumas características, a saber: descrição do objeto analisado, resumo das informações contidas no texto-base, apresentação da opinião do leitor sobre o texto-base. Para Fabrino (2012), “falta trabalhar o aspecto da reflexão crítica que, necessariamente, antecede a redação da resenha propriamente dita” (FABRINO, 2012, p. 33). A autora propõe uma estruturação textual em função desse julgamento crítico. Assim, ela aponta sete características imprescindíveis em uma resenha crítica: 1. Devem-se oferecer informações básicas sobre o texto resenhado: nome do autor, nome do texto, local e data da publicação; 2. A apreciação do resenhista pode ocorrer por meio de comentários, que se aproximam da estrutura do silogismo clássico (com premissas e conclusão) e emprego de argumentos de autoridade; 3. É necessário apresentar evidências (provas), que justifiquem essa apreciação: dados estatísticos, exemplos, fatos, relatos, testemunhos, citações; 4. É aconselhável adotar uma atitude rigorosa, assim o resenhista deve evitar as falácias [ignorância do assunto, contradição (falta de coerência), generalização, petição de princípio (provar o que já está provado), equívoco, falsa causa, força, ofensa, falsa analogia, falta de coesão etc.], pois elas invalidam o argumento. Para isso, é preciso usar palavras precisas e escrever com clareza,

de acordo com variedade culta da língua; 5. O emprego de recursos retóricos-argumentativos é bastante produtivo para se obter a persuasão. Alguns deles são: presença de implícitos; ironia; humor; juízos que despertam paixões, como os relacionados a sentimentos, ideologia, valores éticos e morais, cultura, economia, psicologia, estética, sociedade; refutação e estratégias de negociação, como a concessão e a cortesia; 6. Os comentários devem ser pertinentes, abordando qual seria a contribuição da obra, se há presença de ideias originais ou criativas, se há a apresentação de novos conhecimentos; 7. A linguagem deve ser objetiva, coerente, clara, com emprego de escolhas lexicais adequadas, principalmente as que guardam valor argumentativo, como os adjetivos, os conectivos e os modalizadores. Deve-se atentar para o tempo verbal no presente (FABRINO, 2012, p. 37-38).

Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), existe um plano global que pode ser considerado para a composição de uma resenha. Para as autoras:

No início de uma resenha encontramos informações sobre o contexto e o tema do livro resenhado. Em seguida, o(s) objetivo(s) da obra resenhada. Antes de apontar os comentários do resenhista sobre a obra, é importante apresentar a descrição estrutural da obra resenhada. Isso pode ser feito por capítulos ou agrupamentos de capítulos. Depois, encontramos a apreciação do resenhista sobre a obra. Aliás, é importante que haja tanto comentários positivos quanto negativos. Finalmente, a conclusão, em que o autor deverá explicitar/reafirmar sua posição sobre a obra resenhada (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 114).

Sabemos também que textos de quaisquer naturezas devem seguir os fatores de textualidade (coerência, coesão, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade). De acordo com Fabrino (2012),

O texto resenhado deve conter um título, o tamanho de no mínimo uma lauda inteira e no máximo duas laudas, ou entre 25 e 35 linhas, sendo que a introdução e a conclusão devem ocupar um quarto do texto. Os parágrafos devem estar bem articulados e desenvolvidos, evitando estilo telegráfico ou apresentação na forma de tópicos. A linguagem deve ser clara, o vocabulário simples, as frases harmoniosas e de acordo com a norma culta da língua, evitando coloquialismo (FABRINI, 2012, p. 39).

Salientamos que, no caso do nosso trabalho, para efeito de análise dos textos recolhidos que se tornaram parte do nosso *corpus*, consideramos principalmente os fatores como coesão, que possibilita a ligação entre as partes com o objetivo da sequenciação de informações, e a coerência, que permite a organização das ideias, criando um sentido para o texto.

Em relação ao contexto digital, salientamos que este pode ser utilizado para trabalhar diversos gêneros discursivos, não só os digitais. Trabalhar a resenha crítica nesse contexto oferece-nos a possibilidade de uma interação multissemiótica com múltiplos suportes. Além de

promover o contato maior dos alunos com a linguagem que permeia a esfera digital, proporcionando experiências possíveis somente nesse contexto, preparando-os para atuarem melhor na sociedade contemporânea.

Assim sendo, reafirmamos que a escola, como principal agente de letramento, deve criar e proporcionar a sua comunidade escolar espaços interativos, a fim de que as tecnologias digitais possam ser utilizadas como objeto de ensino.

Portanto, a seguir, trataremos sobre as implicações das tecnologias digitais para a aprendizagem dos alunos, no intuito de refletirmos sobre a sua inserção na sala de aula.

2.3 Tecnologias digitais e suas implicações para a aprendizagem

Iniciamos esta subseção lembrando que o novo, a novidade, aquilo que não dominamos é temido; assim, não seria diferente como o avanço tecnológico que estamos vivenciando. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), “o advento das tecnologias trouxe a necessidade de novos letramentos, novas competências para que possamos participar dessa sociedade pós-industrial digitalmente conectada” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Nesse sentido, é possível assegurar que todas as vezes que mudamos a nossa forma de produzir informação ocorreu uma revolução e, hoje, buscamos compreender a mais rápida revolução da comunicação da humanidade.

Estamos inseridos na cibercultura, produzimos e distribuimos informações de maneira planetária, em vários gêneros e livremente. Antes de prosseguir, é preciso registrar que adotamos a definição de Lévy (2010) de ciberespaço (novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores) e cibercultura (conjunto de técnicas, práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores desenvolvidos no ciberespaço) (LÉVY, 2010, p. 17).

A internet modificou a nossa forma de aprender e de acessar a informação, consequentemente ocorreu uma mudança também da nossa relação com o saber. Anteriormente, através da educação o aluno tinha acesso à informação e o caminho para o aprendizado era direcionado pelo professor. Hoje, a informação chega de todas as maneiras e é preciso ter um olhar crítico sobre elas. Precisamos aprender a navegar nesse novo território que tem seu tempo e espaço diferentes do nosso, numa velocidade de mudança que muitas vezes não alcançamos. Em relação à velocidade em que estamos imersos na contemporaneidade, Lévy (2010) relata que ela é uma constante paradoxal da cibercultura e isso é o que explica a sensação de

estranhamento e impacto que se apresenta sempre, pois tentamos compreender esse movimento.

Para o autor:

A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmos os mais “ligados” encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto (LÉVY, 2010, p. 28).

Diante dos desafios que ao longo do texto viemos tratando, na condição de professora-pesquisadora filiada à linguística aplicada, buscaremos refletir sobre quais as maneiras viáveis de atender as demandas que estão sendo postas para nós no ambiente da sala de aula. De acordo como Bohn (2013), é preciso que os atores (professores e alunos) que compõem a sala de aula tenham voz e rompam como as estruturas que não permitem o avanço necessário para transformar e reorganizar a sala de aula. Bohn (2013) alerta que “a singularidade das vozes dos alunos e professores não está presente nos textos escolares, na autoridade do professor, nem nos debates sobre educação brasileira” (BOHN, 2013, p. 87). Deste modo, é preciso construir a identidade desses atores, para que, assim, consigam se inserir nesse mundo que se apresenta. Para isso, o autor propõe criar um processo da construção das identidades subversivas, não vinculadas ao tecido do poder que governa a mídia. Bohn (2013) sugere que uma das possibilidades é a de se adotar as novas concepções de linguagens propostas pelos filósofos, linguistas e psicólogos do círculo de Bakhtin para esses atores recuperem a autoria, pois o modelo vigente, de educação alinhada ao poder, cria tensão entre os atores da sala de aula. Podemos dizer que isso acontece porque a escola tem se negado a assumir o protagonismo de propulsora de mudanças.

Segundo Santaella (2014), mesmo diante das mutações que o universo digital estava fadado a trazer para os ambientes escolares, durante todo o século XX, a educação permaneceu fiel à sua hegemonia gutemberguiana. O livro, as apostilas, enfim, o texto impresso, aliado à fala do professor, todos eles cumpriam sua função de transmissão privilegiada do saber. Por isso, com a mudança na lógica da forma de acesso ao conhecimento, este novo século tem nos requeridos posturas diferenciadas diante da transmissão do conhecimento, e a escola deve ser o lugar da mudança para que ela continue a existir. Portanto, desponta a necessidade de uma ruptura com o ensino e a aprendizagem estruturada, pois, conforme dito anteriormente, a maneira de aprender mudou, temos uma aprendizagem mais colaborativa e a tela nos proporciona uma experiência diferente, sem muita linearidade. “Como a escola vai lidar com a geração da web 2.0 que disponibiliza jogos, interações, exemplificações, traduções, que o

professor mais competente jamais poderia sonhar em oferecer a seus alunos?” (BOHN, 2013, p. 93).

No intuito de responder ao questionamento de Bohn (2013), afirmamos que é preciso que a escola esteja aberta para o novo mundo, sem medo de perder o controle daquilo que acredita controlar, fornecendo acesso livre para a construção do conhecimento. Precisamos preparar os alunos para a vida social e para o emprego em um mundo digitalmente conectado. Contudo, sabemos que algumas habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho e pelo mundo globalizado são próprias do século XXI. Assim sendo, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) destacam algumas que julgam necessárias para atender as demandas da atualidade, a saber: criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente e a Capacidade de se envolver com as tecnologias digitais. Dessa maneira, é preciso que nos apropriemos delas para que, assim, consigamos participar mais ativamente da atualidade.

O desenvolvimento dos letramentos digitais, definido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, 17) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”, é um dos caminhos possíveis para inserção das tecnologias digitais na sala de aula. Não perdendo de vista que, antes de tudo, é preciso que desenvolvamos nos alunos a capacidade crítica para a utilização da internet, no intuito de ampliação do seu uso, afastando-os da ideia de que esta é um canal de entretenimento.

Em suma, precisamos reconhecer os novos modos, os novos eventos de letramentos e integrá-los à nossa prática diária. Devemos promover abordagens colaborativas e centradas no aprendiz. Buscar a promoção de um ensino baseado no desenvolvimento das diversas competências exigidas para esse novo século, a fim de preparar o aluno para a vida social, para o emprego, em um mundo digitalmente conectado.

Na próxima seção, no balanço das ondas, traçaremos o percurso metodológico da nossa pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO – NO BALANÇO DAS ONDAS

[...] *Stamos em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano,
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dous é o céu? Qual o oceano?...
(Castro Alves (1869) – Navio Negreiro).*

Nesta seção, iremos delinear o percurso metodológico desenvolvido em nossa pesquisa. Minayo, Deslandes e Gomes (1994), no livro *Pesquisa Social*, afirmam que toda pesquisa tem um ciclo e é um trabalho artesanal. A autora denomina o ciclo da pesquisa como “um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 1994, p. 26).

Portanto, faz-se necessário, aqui, nesta seção, descrever os procedimentos metodológicos adotados, a saber: i) a abordagem da pesquisa; ii) o local do estudo; iii) os sujeitos da pesquisa; iv) os instrumentos utilizados para a geração do *corpus*; v) as orientações para análise dos dados e interpretação dos dados e/ou categorias de análises.

3.1 Métodos de abordagem

A natureza da nossa pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico, pois temos o objetivo de compreender de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir no processo de aprendizagem da produção textual do aluno

Vale mencionar que pesquisas vinculadas à educação devem ter a sua natureza social construída pela realidade, preservando uma relação íntima com o pesquisador e as limitações que implicam na observação, pois entendemos que os sujeitos são históricos e situados no contexto em que vivem. Para Moita Lopes (1994), “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-los” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

O texto de Freitas (2002), intitulado *A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*, traça de forma bastante didática o fazer de uma pesquisa qualitativa. A autora informa que o objeto de estudo das Ciências Humanas tem voz, se relaciona, interage, se contrapondo ao objeto mudo das Ciências Exatas. Ela destaca o papel do pesquisador, o elemento principal da pesquisa, afirmando que este deve ter uma participação ativa, estando em processo de aprendizagem e de transformação, ressaltando que é do lugar que ele se situa que constrói suas deduções, motivações e apreciações. A autora lembra que a observação busca

compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. A observação é um encontro de muitas vozes. Sabemos, também, em relação à análise de dados, que é preciso compreender os pontos de encontros, as similaridades, bem como as diferenças e as particularidades de cada caso.

Dessa maneira, acreditamos que, diante da diversidade cultural e das mudanças sociais promovidas e vivenciadas devido à inserção das tecnologias digitais em nosso cotidiano, nos diversos contextos sociais em que estamos inseridos, a pesquisa qualitativa, com uma abordagem sócio-histórica, apresenta-se como possibilidade de exploração ampliada, para o pesquisador, do seu objeto de estudo, dando condições a ele de um olhar diferenciado para a compreensão do seu objeto, através do seu envolvimento no trabalho de campo.

A pesquisa qualitativa consegue traduzir a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas para a compreensão do objeto pesquisado. Faz parte do processo uma atitude reflexiva do pesquisador e da pesquisa, como destaca Flick (2009):

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo com parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Para Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta de dados, na pesquisa qualitativa, é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, ao demonstrar que é preciso ter a preocupação com o contexto em que as ações ocorrem. Os autores destacam que “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-48).

Sendo assim, este estudo está interessado em compreender de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir, no ambiente da sala de aula, no processo de aprendizagem da produção textual do aluno. Para tanto, nos serviremos da etnografia, pois, conforme alega Angrosino (2009), é o tipo de pesquisa que busca entender os fenômenos sociais, examinando as interações e comunicações que se desenvolvem em determinados grupos.

Sabemos que, de uma forma geral, a etnografia estuda a cultura e a sociedade, porém é preciso compreender que para os pesquisadores da educação o foco é o processo educativo, como destaca André (2009): “o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação,

o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRE, 2009, p. 24). A autora justifica que isso se dá porque os pesquisadores da área educacional, na qual esta pesquisa está inclusa, utilizam “técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2009, p. 24). André (2009) ainda salienta que está contido ao uso dessas técnicas etnográficas o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo esta interação determinante de que “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (ANDRÉ, 2009, p. 24). Em suas palavras:

Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2009, p. 24).

Isto posto, justificamos a nossa escolha pela etnografia. Porém, acrescentamos, consoante Bogdan e Biklen (1994), que os pesquisadores, “na sua busca de conhecimento [...], tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Portanto, como já informado anteriormente, neste trabalho iremos investigar e registrar as interações que ocorrem entre os sujeitos e analisar o material resultante dessa interação.

Na subseção seguinte, descreveremos o local e os sujeitos da pesquisa.

3.2 O local e os sujeitos da pesquisa

A escola escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa faz parte da rede estadual de ensino, no município de Vitória da Conquista, na Bahia.

Segundo informações colhidas em documentos oficiais da escola, esta funciona desde o ano de 1970, tendo sua criação pensada para o desenvolvimento do lado Oeste da cidade de Vitória da Conquista e o atendimento da população de moradores da região.

É importante, também, destacar que, anteriormente à execução deste trabalho, como parte das exigências acadêmicas, foi realizada uma visita à unidade, momento em que foi apresentada a pesquisa, os procedimentos a serem realizados e os documentos exigidos pelo comitê de ética da universidade, para que a direção autorizasse nossa incursão. Assim feito, a direção assinou o termo de autorização (Anexo A) para seguimento da pesquisa e os seus

trâmites que foram seguidos rigorosamente. Na mesma ocasião, ao verificarmos as turmas da unidade escolar, optamos por escolher a turma que tinha na sua grade a disciplina produção textual que era separada da disciplina de língua portuguesa, no turno vespertino, e esta foi uma turma de segundo ano. Ressaltamos que esta foi a turma oferecida pela regente que se disponibilizou a participar da pesquisa.

Justificamos que a nossa escolha por essa unidade deve-se ao fato de possuir algumas características necessárias para o desenvolvimento do nosso estudo. São elas as seguintes: escola de grande porte, possui computadores com acesso à internet, laboratório de informática e professores que fizeram curso sobre tecnologias digitais disponíveis no *Google* para mudança de nível promovido pelo governo do estado da Bahia.

3.2.1 Estrutura da escola estadual

A escola possuía, no ano de 2019, 55 (cinquenta e cinco) turmas, divididas entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos três turnos, além de uma extensão no bairro Campinhos no turno noturno, com cerca de 1860 (mil oitocentos e sessenta) alunos matriculados em todo o ensino regular; seu corpo docente possui 86 (oitenta e seis) professores.

Quanto à infraestrutura da escola, verificamos que esta possui recursos pedagógicos como: TV, DVD, Data show, uma biblioteca de pequeno porte, sala de informática, sistema de som, salas de vídeos e um pequeno laboratório de ciências.

Em relação à conectividade, a escola dispõe de internet banda larga, porém somente está disponível para os professores e para uso da administração escolar. No laboratório de informática (Figura 7) também há conexão com a internet, porém os computadores são antigos e muitos não funcionam, as cadeiras estão sem encosto, tornando-se inapropriadas para o uso.

Figura 7 – Laboratório de Informática



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

De acordo com Bonilla e Pretto (2015):

O sujeito social, com seus dispositivos móveis, pode não estar na rede o tempo todo, mas deve ter a disponibilidade da rede todo o tempo; e esta é uma diferença fundamental para a educação, uma vez que nesse processo, as redes sociais e a produção do conhecimento, de forma colaborativa, são intensificadas (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 504).

Portanto, é preciso garantir que os alunos possam estar conectados para assim poderem criar suas conexões e ampliar seus horizontes, intensificando seu aprendizado.

A escola possui 25 (vinte e cinco) *Chromebooks*, conforme ilustra a Figura 8, a seguir, cedidos pelo governo do estado da Bahia, para uso exclusivo dos alunos. O acesso a este equipamento só pode ser feito se tiverem um *e-mail* institucional fornecido pela unidade escolar, caso não tenham esse *e-mail* ou não saibam a senha não conseguem acessar o computador. Em relação aos *Chromebooks*, acreditamos que, como não podem ser acessados de maneira aberta e livre, não cumprem sua função e representam mais um problema a ser administrado pelo professor. Além disso, representa, também, um dos entraves que pudemos perceber em relação ao acesso e utilização do laboratório de informática na escola.

Figura 8 – Chromebook



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O fato da escola ter esses computadores que só acessam por *e-mail* institucional não significa que essa escola tem acessibilidade e conectividade, características necessárias para um ensino que busque a inserção das tecnologias digitais na sua prática de sala de aula.

3.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 2º ano B, turno vespertino, do ensino médio, que possuíam idades entre 15 e 18 anos, e sua professora regente.

A turma escolhida possui, segundo a caderneta, um total de 28 (vinte e oito) alunos matriculados. É importante frisar que, como a nossa pesquisa foi realizada no início da última unidade do ano letivo, o número de alunos foi reduzido para 22 (vinte e dois), em razão da evasão escolar. Ademais, somente 18 alunos se dispuseram a participar da presente pesquisa, assinando devidamente o termo de assentimento (Anexo B). Ressaltamos que foi preciso também a assinatura dos responsáveis pelos 10 menores que se dispuseram a participar da pesquisa (Anexo C).

Vale lembrar que neste trabalho preservamos toda informação obtida referente aos participantes, já que os alunos, na maioria, são adolescentes, sendo garantido o direito ao anonimato e respeito aos direitos reservados aos mesmos. Dessa forma, os alunos participantes desta pesquisa serão codificados pelo símbolo A referente à palavra aluno, a fim de que tenham

sua identidade preservada, sendo os mesmos referidos por meio de abreviações citadas a seguir: [A1] a [A18]. E a professora pelo símbolo P.

A seguir, apresentaremos os instrumentos adotados para a realização desta pesquisa.

3.3 Os instrumentos de pesquisa

Escolhemos quatro instrumentos de pesquisa para a geração de nossos dados, a saber: (1) a observação sistemática da sala de aula tradicional e a virtual, (2) o questionário *online*, (3) o diário de campo e (4) a análise documental, tendo em vista os princípios da abordagem qualitativa.

Vale lembrar que tivemos como objetivo específico a identificação da maneira como as produções textuais dos alunos eram realizadas; os possíveis problemas que geram dificuldades na produção textual desses alunos.

Baseados nos dados gerados por estes instrumentos, procuramos refletir sobre quais foram as contribuições das tecnologias digitais utilizadas pela regente, ao serem incorporadas na prática de ensino da produção textual, em específico a resenha crítica, se puderam auxiliar o aluno a elaborar novas possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento para a sua produção escrita.

Desse modo, a seguir, descreveremos cada um dos instrumentos escolhidos.

3.3.1 Questionário online

Lakatos e Marconi (2003) definem questionário como um “instrumento de coleta de dados constituídos por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201), enquanto Gil ([1987] 2008) define o questionário como “uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que podem ser aplicadas a pessoas para se obter informações sobre conhecimentos, crenças etc.” (GIL, 2008, p. 121). Portanto, podemos dizer que é um instrumento que permite a coleta de uma série de informações, de maneira prática e precisa, com segurança, permitindo uma maior uniformidade na avaliação.

No caso de nossa pesquisa, optamos por utilizar esse instrumento *online*, primeiro porque acreditávamos que os alunos teriam mais interesse se pudessem utilizar o laboratório e os computadores portáteis e segundo porque facilitaria a compilação dos dados recolhidos, já

que este recurso está disponível no próprio *Google forms*, promovendo e reduzindo as possibilidades de erros na tabulação dos dados feita de outro modo.

Dessa maneira, as questões foram disponibilizadas para aos alunos no *Google* formulários (ou *google forms*), ferramenta existente na plataforma do *Google Drive*.

O questionário *online* dos alunos (Apêndice A) continha questões referentes as suas práticas na internet, seus hábitos na cibercultura, sua relação com a tecnologia e a sua produção textual. Ele se dividiu em duas etapas, a primeira sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano e contém 13 (treze) perguntas, a segunda apresenta questões sobre a prática de escrita dos alunos e contém 10 (dez) questões. Elas variavam entre abertas, fechadas ou múltipla escolha.

A escolha desse instrumento permitiu o recolhimento de informações importantes. Uma vez que o nosso objeto trata do uso das tecnologias digitais, era preciso saber como os nossos alunos estavam situados na Cibercultura. Essas questões serão apresentadas na nossa análise de dados.

3.3.2 Observação sistemática

A observação adotada para este estudo é o que Gil (2008) define como “observação sistemática” (GIL, 2008, p. 104), que consiste em descrever os fenômenos, tendo o pesquisador conhecimento de alguns aspectos do grupo a ser observado. A definimos assim, pois o pesquisador pode escolher o local (escola com estrutura de conectividade), a turma (continha a disciplina produção textual) e a regente (que possuía formação na área de tecnologias digitais para educação) baseada no objetivo de pesquisa, conforme dito anteriormente, qual seja: compreender de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir no processo de aprendizagem da produção textual do aluno, se podem auxiliar o aluno a elaborar novas possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento para a sua produção escrita.

Ressaltamos que, no caso de nosso estudo, em relação ao grau de participação do observador, trata-se de uma observação não participante, apesar de entendermos, de acordo com Gil (2008), que somente o fato da nossa presença pode “provocar alterações no comportamento dos observados” (GIL, 2008, p. 101).

Foram observadas 8 (oito) aulas de produção textual, com 50 (cinquenta) minutos cada, no contexto escolar, durante a terceira unidade do ano letivo de 2019. O registro desse instrumento foi feito no momento em que estavam acontecendo as aulas, assim como foram gravados alguns áudios e registrados em fotos alguns momentos.

Devemos salientar que durante as observações não foram feitos questionamentos diretos aos alunos e nem ao professor regente.

De acordo com Freitas (2002, p. 28), “a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos”. Portanto, sentimos a necessidade de não só observarmos as aulas de produção textual que foram realizadas durante o período da terceira unidade, mas também a sala de aula do ambiente virtual, criada pela professora regente. O nosso objetivo era entender melhor o contexto em que estava sendo desenvolvido o planejamento pedagógico da unidade em sua totalidade.

Diante do exposto, podemos afirmar que o instrumento escolhido permitiu que fossem gerados dados sobre os comportamentos dos atores que compõem a sala de aula escolhida, assim como possibilitou um contato mais próximo com o objeto da nossa pesquisa.

3.3.3 *Diário de Campo*

Sabemos que o diário de campo (Apêndice C) é o instrumento que permite fazer um relato detalhado dos eventos ocorridos, das impressões e percepções durante a realização da pesquisa, de cunho individual, a ser utilizado pelo pesquisador. Baseado em Gil (2008), sugere-se que conste no diário a data, hora e local da observação, a descrição de fatos específicos e detalhados, as impressões, palavras específicas, frases, resumos de conversas e linguagem dos sujeitos da pesquisa.

Portanto, durante o período de observação, foram feitas anotações no diário de campo da pesquisadora, especificando as atividades aplicadas na sala de aula, bem como o conteúdo abordados nas aulas e na sala de aula virtual criada pela regente. Também foram recolhidas (ou melhor, digitalizadas) as atividades realizadas pelos alunos, assim como as atividades propostas na sala de aula e no ambiente virtual desenvolvido pela professora, para servir como instrumento de análise documental.

Ressaltamos que na pesquisa qualitativa é de extrema necessidade que se obtenha o maior número de informações possíveis do processo investigatório, por isso buscamos recolher e conhecer o material pedagógico utilizado pela professora.

Salientamos, ainda, que a exatidão nas descrições do diário tem grande relevância na fase de análise de informações e de triangulação dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa.

3.3.4 Análise Documental

De acordo com Moreira (2005), a análise documental “compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim” (MOREIRA, 2005, p. 271), deste modo o instrumento de análise documental foi utilizado para complementar as informações obtidas através dos instrumentos descritos anteriormente.

Dessa maneira, é relevante informar que no avanço da nossa investigação sentimos necessidade de exemplificar a produção textual da resenha crítica dos alunos – de forma escrita (Apêndice B) e a apresentada em forma de vídeo (produto final da unidade) –, a fim de validar e ratificar as informações obtidas pelos outros instrumentos. Para isso, recolhemos os trabalhos escolares produzidos pelos alunos referentes ao gênero resenha crítica. Foram 8 (oito) resenhas críticas escritas e 4 (quatro) vídeos de resenha crítica, este último produzido em grupo.

Na unidade observada, a regente trabalhou dois gêneros específicos, o texto dissertativo-argumentativo e a resenha crítica. Justificamos que a escolha de análise pela resenha crítica se deu em virtude de ser gênero que acompanhamos do início até o final da sua produção.

Importa mencionar que consideramos o material produzido pelos sujeitos de nossa pesquisa um pequeno registro representativo do cotidiano daquela sala de aula.

3.4 Entrada em campo

De antemão, informamos que o projeto de nossa pesquisa foi encaminhado no dia 10 de abril de 2019 ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) para avaliação e foi autorizado pelo parecer nº 3.461.342, somente no mês de julho/2019, após um período de greve da universidade, o que ocasionou um atraso na geração de dados.

A entrada em campo ocorreu no dia 22 de agosto de 2019, momento em que apresentamos para os alunos da turma escolhida o objetivo da pesquisa, os instrumentos que seriam utilizados (para os alunos o questionário online) e explicamos sobre os termos que eles deveriam assinar para sua participação. Após concordarem com a pesquisa, solicitamos assinatura dos termos aos maiores de idade e encaminhamos para os pais o termo para a autorização da participação do menor.

Nesse momento, foi acordado com a regente que a observação deveria ser realizada no início da terceira unidade, no mês de setembro, e assim foi feito.

Inicialmente aplicamos o questionário online, para posteriormente iniciarmos as observações das aulas. Informamos que devido a algumas dificuldades de ordem técnica, a aplicação do questionário online que deveria ser realizada em uma única aula de 50 minutos, de maneira simultânea com alunos presentes, perdurou por quatro dias.

Utilizamos o diário de campo (Apêndice C) para o registro desse momento da pesquisa, além das oito aulas observadas.

3.5 Análise de dados e discussões

A triangulação dos dados foi realizada considerando três pontos que constituem a base do desenvolvimento da pesquisa, a saber: i) a estrutura física da escola; ii) a relevância do uso das tecnologias digitais para a aprendizagem dos alunos; iii) a produção textual do gênero resenha crítica dos alunos.

Salientamos que a nossa análise de dados foi concebida através dos registros da observação sistemática da sala de aula, do questionário online, do diário de campo e dos dados obtidos pela análise documental da produção textual do gênero resenha crítica que gerou dois tipos de material: um escrito e outro digital.

Em relação à análise das resenhas na forma escrita e em vídeo, alguns critérios foram deliberados. Para os textos escritos definimos uma avaliação de forma geral, qualitativa, em que o objetivo central era avaliar o conteúdo (se este cumpria o objetivo da resenha crítica de informar e opinar), a coesão e a coerência e os aspectos linguísticos. Já para as resenhas em forma de vídeo os critérios de análise foram o conteúdo do vídeo apresentado, a adequação da linguagem ao público-alvo e os aspectos técnicos-estéticos referentes à edição, cenário e legendas, os quais foram executados para cada vídeo apresentado (foram quatro vídeos).

A geração desses dados aconteceu durante o período de dois meses, com seu início no final do mês de setembro de 2019, completando-se no final de novembro do mesmo ano.

Iniciamos a análise por uma reflexão sobre a estrutura física da escola, em seguida avaliamos os questionários, por fim analisamos a produção textual da resenha realizada por escrito e em vídeo. A triangulação aconteceu baseada nos dados que foram gerados pelos instrumentos escolhidos, pois sabemos que esta é uma técnica que permite o cruzamento e comparação de diferentes tipos de dados, validando as teorias escolhidas.

Na triangulação, associamos o que foi observado nas aulas, o que foi produzido tanto pelos alunos como pela regente e o que os sujeitos pesquisados relataram por meio dos

questionários. Tivemos como foco de análise os pontos destacados pelas categorias definidas para a devida articulação dos dados.

Na seção seguinte, partimos para a análise dos dados gerados.

4 UM OLHAR PARA OS DADOS - TERRA À VISTA

“De nada adianta saber nadar, se não houver terra à vista”.
(Autor desconhecido)

Posteriormente ao trabalho de campo, é possível lançar um olhar mais acurado sobre o material recolhido por meio dos instrumentos da pesquisa e traçar as categorias de análise. Por se tratar de uma pesquisa com viés etnográfico, a análise de dados é o momento em que o pesquisador precisa realizar um trabalho mais cuidadoso com os dados recolhidos, para que possa estabelecer uma compreensão e uma interpretação em relação às questões da pesquisa. Segundo Creswell (2007), é o momento em que o investigador precisa identificar e descrever padrões, no intuito de tentar entendê-los e explicá-los.

Nesta seção, com base no referencial teórico, iremos explorar os caminhos que se apresentaram na busca de terra firme, a fim de responder aos nossos questionamentos e ao objetivo de nosso trabalho.

A partir dos instrumentos já citados anteriormente, em busca de garantir relação entre a fundamentação teórica e os dados encontrados, três categorias foram estabelecidas com o propósito de compreender se as tecnologias digitais podem contribuir para a melhoria da aprendizagem da produção textual dos alunos, a saber: i) a estrutura fictícia da escola; ii) a “utilização das tecnologias digitais pelos alunos” que permitiu identificar os recursos tecnológicos utilizados e a relação de uso estabelecida por eles com as tecnologias digitais; e iii) a produção textual do gênero resenha crítica.

Com o intuito de demonstrar sinteticamente as aulas observadas, criamos um quadro (Quadro 6) onde descrevemos o conteúdo das aulas, as atividades realizadas e os recursos utilizados pela regente.

Quadro 6 – Aulas observadas

AULA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/CONTEÚDO	RECURSOS	
10/10/2019	1	Texto dissertativo-argumentativo	Leitura de texto/ Trabalho com oralidade/ Discussão sobre as novas profissões e a tendência desse novo século.	Sala de aula/ Texto impresso.
17/10/2019	2	Texto dissertativo-argumentativo	Leitura de Texto/ Comparar os textos e identificar o que está mais bem escrito.	Laboratório/ Sala virtual/ Texto em pdf.
24/10/2019	3	Texto dissertativo-argumentativo	Produção textual/ Utilização do processador de texto.	Laboratório/ Sala virtual/ Word.
31/10/2019	4	Resenha crítica	Apresentação do gênero documentário/ Exibição do documentário/ Leitura de um modelo de resenha crítica sobre filme pesquisado pelo aluno.	Sala de vídeo/ Data show/ Pen drive/ Documentário "O menino e o mundo".
07/11/2019	5	Resenha crítica	Atividade no livro didático sobre resenha	Sala de aula/ Livro didático
14/11/2019	6	Resenha Crítica	Apresentação do gênero resenha crítica (foi utilizado um vídeo para a apresentação). Demonstração de um vídeo de resenha crítica de um livro (por um Booktubers).	Sala de vídeo/ Data show/ Internet (Youtube).
20/11/2019	7	Resenha Crítica	Apresentação oral da resenha crítica sobre o livro "O ódio que você semeia" realizada pelos alunos.	Sala de aula
28/11/2019	8	Resenha Crítica	Apresentação do trabalho final: vídeo sobre o livro "O ódio que você semeia".	Sala de vídeo

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresentaremos as análises das três categorias.

4.1 A estrutura fictícia da escola

Conforme dito anteriormente, a escolha pela aplicação do questionário online teria o objetivo, primeiro, de despertar o interesse dos alunos, pois teriam possibilidade de utilizar o laboratório com os computadores portáteis novos fornecidos pelo Governo do Estado da Bahia e, segundo, porque facilitaria a compilação dos dados recolhidos, uma vez que este recurso está disponível no próprio *Google forms*, promovendo e reduzindo as possibilidades de erros na tabulação dos dados, caso fosse feita de outra forma.

Contudo, a aplicação do questionário online, que deveria contemplar todos os alunos presentes na aula simultaneamente, se alongou por quatro dias e com revezamento dos alunos. Esclareceremos o ocorrido adiante.

No primeiro dia, chegamos mais cedo para organizar o laboratório e enviar o *link* do questionário para o *e-mail* institucional dos alunos. Nesse dia, de 22 (vinte e dois) alunos só estavam presentes 14 (quatorze). O laboratório disponibilizou 13 (treze) computadores portáteis, não sendo possível contemplar todos os alunos presentes, assim sendo, um ficou no computador de mesa disponível. Entretanto, os computadores portáteis (*Chromebook*), como

dissemos anteriormente, ainda na sua tela inicial, só permitem o acesso se o aluno tiver um *e-mail* institucional (*@aluno.enova.educacao.ba.gov.br*) e sua senha memorizada, pois, caso não tenha a senha, o processo de resgate não é tão fácil como ocorre com outros *e-mails* que costumamos utilizar, impossibilitando, dessa forma, o acesso ao equipamento. Uma curiosidade é que esse *e-mail* institucional disponibilizado para os alunos faz parte de mais um programa do Governo do Estado da Bahia, o e-Nova Educação⁴, e deve ser utilizado no ambiente de caixa de correio eletrônico do *Google*, o *Gmail*, sem nenhuma mudança em relação às ferramentas já disponíveis pelo mesmo para o usuário comum. No momento da aplicação do questionário, quando apenas 6 (seis) alunos conseguiram utilizar os computadores para respondê-lo, observamos que não havia nenhuma diferença no ambiente e nenhuma vantagem para o aluno em utilizar um *e-mail* institucional, só a desvantagem de se ter mais uma conta para administrar, além do fato de o Governo do Estado da Bahia, ao criar as normas para utilização de seus programas institucionais, ignorar que os alunos, como seres socialmente inclusos na cultura digital, já possuem um endereço para correspondência eletrônica, a fim de terem acesso a diversos aplicativos e às redes sociais existentes na internet.

No segundo dia, pensando em enfrentar os problemas que haviam surgido na primeira tentativa de aplicação do questionário, resolvemos chegar ainda mais cedo para preparar os computadores de mesa do laboratório, já que eles possibilitariam acessar o questionário online sem a necessidade de um *e-mail* institucional, mas, para isso, era necessário que os computadores ligassem e acessassem a internet da escola; entretanto, novamente fomos surpreendidos, dessa vez pela falta de conectividade. Existiam no laboratório 12 (doze) computadores de mesa, mas somente 4 (quatro) deles funcionavam. Dessa maneira, foi possível que de quatro em quatro alunos respondessem ao questionário pelo *link* enviado no momento para o *e-mail* pessoal. Mesmo assim, afetados pelo pouco tempo e pelas dificuldades, nesse dia somente sete alunos responderam à pesquisa no laboratório.

Anteriormente ao terceiro dia de aplicação do questionário, houve uma tentativa que não foi efetivada porque o laboratório estava sendo utilizado por outra turma e regente.

No terceiro dia, com o laboratório ocupado novamente, precisei solicitar à coordenação pedagógica o uso do computador disponível naquele departamento. Nesse dia, o questionário só foi respondido por dois participantes, pois um deles não sabia usar o computador e o *mouse*,

⁴ Segundo dados divulgados no site do *e-Nova*, o programa de Capacitação dos Professores da Bahia em Tecnologias Digitais certificou 24.033 mil educadores do estado. Essa ação de capacitação faz parte do programa *e-Nova* Educação que integra o Programa Educar para Transformar que pretende inovar na forma de aprender e ensinar. O *e-Nova* possibilita o uso de uma série de aplicativos de última geração, com instrumentos de educação presencial e a distância.

levando muito tempo para responder ao questionário. Chamou atenção a falta de habilidade da participante A2 em lidar com a máquina e logo buscamos identificar que era uma aluna da zona rural que só tem acesso à internet pelo celular, o que a impossibilitou de manusear o computador e o *mouse* com habilidade. Assim, podemos afirmar que ainda existem pessoas que, apesar de terem nascido já na era da internet, ainda não dominam e não possuem letramento digital satisfatório que lhes dê condições de se inserir enquanto cidadãos na cultura digital. Soares (2010) nos informa que “esse processo de inserção se estabelece pela participação efetiva e crítica de toda a comunidade escolar” (SOARES, 2010, p. 25). Nesse caso em questão, a A2, seria preciso uma abordagem diferenciada quando o trabalho da produção escrita exigisse dela essa habilidade, tendo o professor a possibilidade de mediar esse desenvolvimento e aproveitar outras habilidades que a aluna possui ao manusear o dispositivo móvel. Soares (2010) ressalta a importância do domínio do professor em relação ao computador para auxiliar e intervir com seus alunos nas possíveis dificuldades. A autora chama atenção que “a participação do aluno no processo de aquisição do conhecimento é fundamental, e o professor deve sempre estar presente para interpretar e contextualizar as necessidades individuais e grupais” (SOARES, 2010, p. 25).

Ressaltamos que, contando com o dia não efetivado, foram 4 dias para a aplicação do questionário online. Destacamos também que dos 18 (dezoito) participantes, 3 (três), responderam em casa pelo link que tinha recebido no *e-mail*.

Durante a aplicação do questionário online os alunos reclamaram muito por não terem conseguido acessar os computadores, porém é notável que o fato deles terem esquecido as senhas demonstra, para nós, que não houve nenhuma utilidade para eles terem um endereço eletrônico institucional, tampouco a escola durante o ano letivo utilizou esse recurso (ou outros meios que dependem desse *e-mail*) como prevê o programa estadual, e que para o governo seria um caminho à inclusão dos alunos na cibercultura. Em consonância com Bonilla e Pretto (2015), ao tratarem da diversidade de programas sem articulação dentro da escola: “Essa diversidade de projetos e programas, com pouca e muitas vezes sem nenhuma articulação, terminam não possibilitando avanços no campo da cultura digital, com consequências dramáticas para a educação” (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 508).

Em relação à docente da turma, percebemos inicialmente que estava interessada na nossa pesquisa, estando sempre disponível para auxiliar no que fosse necessário. Não encontramos nenhum tipo de resistência de sua parte. Vimos que a mesma possuía habilidades necessárias para o uso das tecnologias digitais, pois, nos dois primeiros dias de aplicação do questionário, ela esteve presente no laboratório para auxiliar os alunos no acesso para responder

ao questionário. Na sala dos professores, em momentos anteriores às suas aulas, durante o período da pesquisa, observamos que, algumas vezes, ela foi interpelada pelos colegas sobre algum tipo de tecnologia digital que eles estavam usando ou queriam utilizar. Isto deixa claro para nós que ela representa uma referência pela sua formação nessa área. Vale ressaltar que notamos o interesse da professora para que o acesso aos computadores portáteis funcionasse, no intuito de que pudesse utilizá-los nas suas aulas; verificamos também que, diante dos problemas que enfrentamos, ela teve a postura de pensar soluções conjuntas para que o questionário fosse respondido.

Salientamos que, com os problemas que enfrentamos, 4 (quatro) dos 22 (vinte dois) alunos deixaram de responder ao questionário – fato que não chegou a prejudicar o nosso estudo. Porém, foi possível perceber, durante as aulas observadas, nos momentos em que a regente utilizou o laboratório, ao enfrentar dificuldades semelhantes às apresentadas para nós na geração desse primeiro instrumento, que esses entraves impactaram de alguma maneira o seu fazer pedagógico e no aprendizado dos alunos, quando utilizaram as tecnologias digitais, exigindo-se, assim, da regente um planejamento que anteviesse possíveis contratempos em relação à estrutura do laboratório.

Importa destacar que, anteriormente à entrada em campo, foi-nos dito que a escola possuía acesso à internet e professores qualificados pelo programa de capacitação dos professores da Bahia em tecnologias digitais, informações que foram decisivas para a escolha da unidade. Mas, já no primeiro momento, percebemos que o fato da unidade ter a estrutura não significava que esta era eficiente e capaz de atender as demandas da nossa pesquisa. A falsa ideia de se ter condições para a promoção da cultura digital da comunidade escolar é muito preocupante e pode ser a explicação para a resistência dos atores que a compõem. Talvez seja esse um dos motivos para que tanto os alunos quanto a regente resistam em utilizar as tecnologias digitais visando à potencialização do aprendizado, como propõe o programa do Governo do Estado da Bahia, o *e-Nova*. E a escola, sendo a instituição responsável por essa promoção, também resista na inserção dos alunos à cibercultura, como apontam Santaella (2014) e Paiva (2016), por não terem condições administrativas para resolver os problemas estruturais que são a base para um bom ensino com o uso das tecnologias digitais.

Assumimos que há na escola uma estrutura fictícia, pois fazemos alusão à ideia de que apesar de se ter o que é preciso em um laboratório (equipamentos, mobiliário, internet, etc.) isso não garante objetivamente o necessário para o bom funcionamento do mesmo – a estrutura existente não funciona como se espera que funcione. Conforme Bonilla e Pretto (2015), existe a necessidade de se ter mais do que equipamentos fornecidos pelos diversos programas

governamentais. Temos que ter a garantia de uma infraestrutura que permita acesso livre à internet. Eles ressaltam que:

É fato que os projetos e programas para equipar as escolas com dispositivos digitais estão sendo propostos e implementados. No entanto, apesar do acesso às tecnologias ser fundamental para a área educacional, ele, por si só, é insuficiente, pois sem infraestrutura de rede, de energia elétrica e sem suporte técnico para o funcionamento das máquinas, elas tendem a ser usadas esporadicamente ou então viram sucata muito rapidamente (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 508).

No período de dois meses em que estávamos realizando a nossa pesquisa, presenciamos uma série de ações desconectadas de uma ação central, isto é, há um laboratório sem manutenção, com computadores portáteis novos que só podem ser utilizados por uma senha institucional que não tem uma finalidade que justifique a sua existência; internet que oscila; professor qualificado por um projeto que existe, mas este professor não consegue transpor o obstáculo da estrutura, pois não há tempo hábil para a aula de produção textual já que esta só tem cinquenta minutos de duração. Enfim, um emaranhado de políticas públicas, projetos e programas que não possuem um elo e, assim, não funcionam como deveriam. Podemos afirmar que todos esses problemas relatados impedem o aproveitamento das tecnologias digitais para fins pedagógicos, bem como integram a série de problemas que a escola possui atualmente e faz parte da complexidade social e política da contemporaneidade.

4.2 A utilização das tecnologias digitais pelos alunos

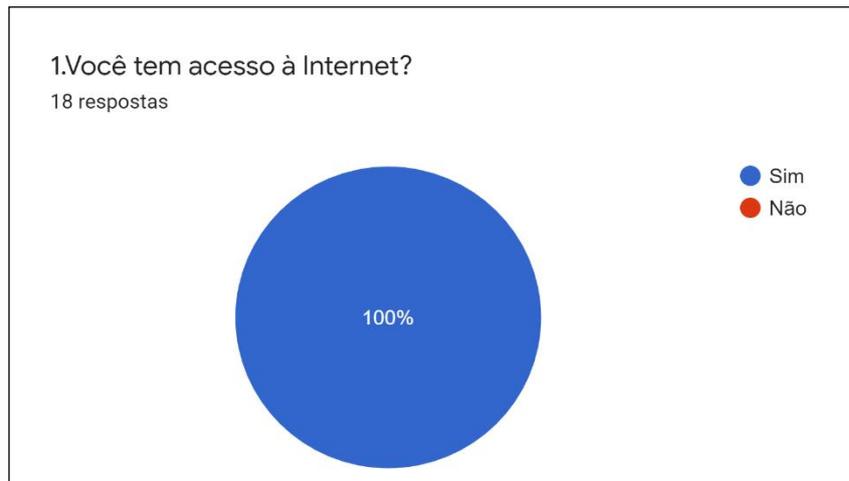
Para a discussão desta categoria, reportar-nos-emos ao questionário online e às observações de aula referenciadas pelo diário de campo.

A fim de compreender a utilização da internet pelos alunos, os primeiros questionamentos que nos nortearam foram os seguintes: se o aluno tem acesso à internet? Onde? Como?

A forma como o questionário foi dividido possibilitou-nos verificar a utilização das tecnologias digitais pelos alunos e, dessa maneira, entender quem eram esses sujeitos nessa perspectiva.

Na análise da primeira parte do questionário, constatamos que os alunos, em sua totalidade, têm acesso à internet, como demonstram as informações presentes no Gráfico 1, a seguir.

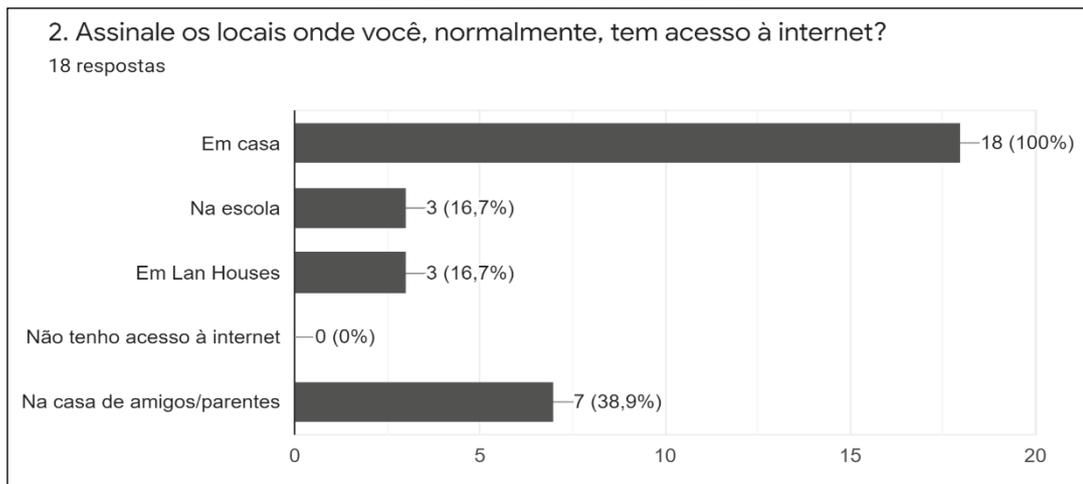
Gráfico 1 - Você tem acesso à internet?



Fonte: Google formulários.

Contudo, é relevante destacar que o local desse acesso em sua integralidade está sendo feito em casa (Gráfico 2). Os dados apontam que apenas 16,7% acessam a internet também na escola e/ou via *lan house*, o que nos mostra que esses alunos estão completamente inseridos na cultura digital fora do ambiente escolar. Observamos, também, que durante as aulas alguns utilizavam o dispositivo móvel para interação nas redes sociais, e na aplicação do questionário todos os alunos tinham e utilizavam o endereço eletrônico, além do *e-mail* institucional criado pela escola (este foi usado pela primeira vez por muitos dos alunos no momento que tiveram que responder ao questionário). Já o percentual de 16,7% correspondente a três alunos, encontrado no Gráfico 2, em relação ao acesso na escola, nos mostra que esta não proporciona ao seu aluno um acesso livre, visto que não há uma rede aberta para acesso dos alunos no ambiente escolar; esse número pequeno que diz ter acesso à internet na escola talvez se refira a um acesso pelo aparelho telefônico através de dados móveis e não *wi-fi* que poderia ser disponibilizado e aproveitado para ampliar o conhecimento e na busca de informações sobre diversos assuntos, com uma mediação do professor.

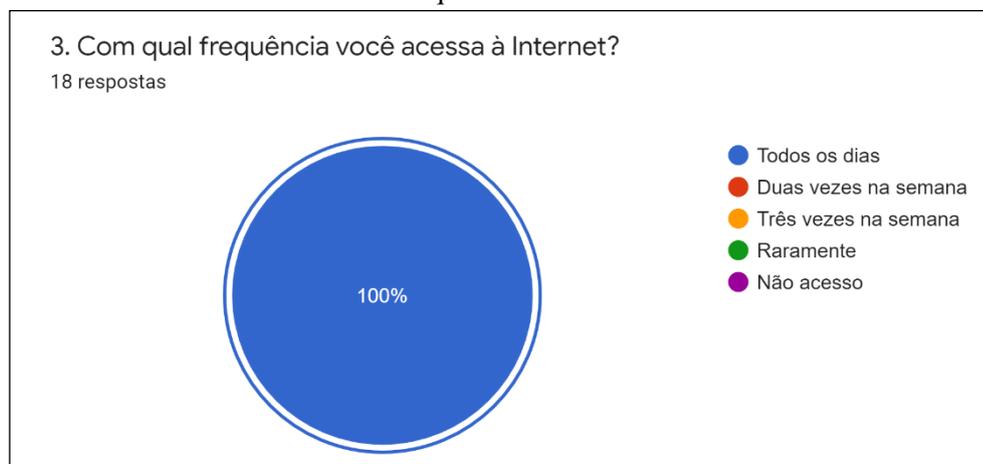
Gráfico 2 - Local de acesso à Internet



Fonte: Google Formulários.

Os participantes, em sua completude, também declararam que utilizam a internet todos os dias, outro dado que nos prova que esses alunos estão inseridos na cibercultura, como ilustra o Gráfico 3, adiante.

Gráfico 3 - Frequência de acesso à Internet



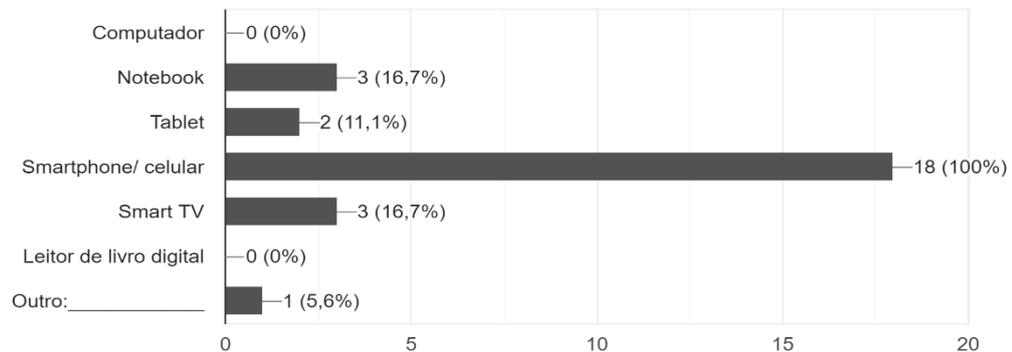
Fonte: Google Formulários.

Os sujeitos de nossa pesquisa apontam o celular como o dispositivo mais utilizado (Gráfico 4) por eles para tal ação. Dispositivos como o *notebook* (16,7%) e *tablet* (11,1%) também são utilizados, só que num percentual menor, talvez porque não permitam a mesma mobilidade e multiplicidade de recursos que tem o dispositivo móvel.

Gráfico 4 - Dispositivos utilizados no cotidiano

4. Quais destes dispositivos tecnológicos que você mais utiliza no dia a dia?

18 respostas



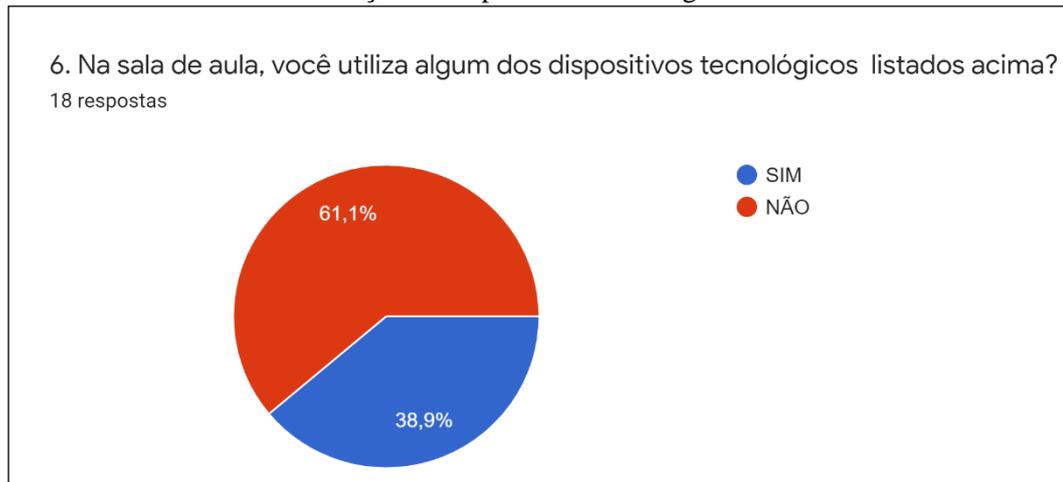
Fonte: Google Formulários.

A preferência pelo dispositivo móvel nos mostra o potencial para ser explorado pelo uso dos *smartphones* nas salas de aula, tendo em vista que estes dispositivos estão cada vez mais completos, permitindo que o seu usuário o utilize de maneira diversificada.

Durante as aulas observadas, verificamos que todos os alunos possuíam um aparelho móvel, o que os diferenciava era o fato de alguns possuírem acesso à internet de forma paga através de seus planos contratados pela operadora e outros dependerem do acesso livre ou do *wi-fi*. Defendemos que a escola pública ofereça esse acesso livremente para que sejam aproveitados os benefícios pedagógicos das tecnologias digitais, bem como seja promovida a inclusão desses alunos na cultura digital de maneira crítica, proporcionando reflexões sobre os variados conteúdos que perpassam o tema.

Os alunos, quando questionados sobre a utilização dos dispositivos tecnológicos na sala de aula (Gráfico 5), indicam que em sua maioria (61,1%) não os utilizam nesse ambiente, mas aqueles que declararam usar afirmam que utilizam o celular. Inferimos que essa não utilização na sala de aula dos dispositivos tecnológicos para fins escolares acontece porque os alunos não têm acesso à internet da escola e não utilizam seus pacotes pagos para esse fim, como foi observado nas aulas que acompanhamos.

Gráfico 5 - Utilização de dispositivos tecnológicos em sala de aula



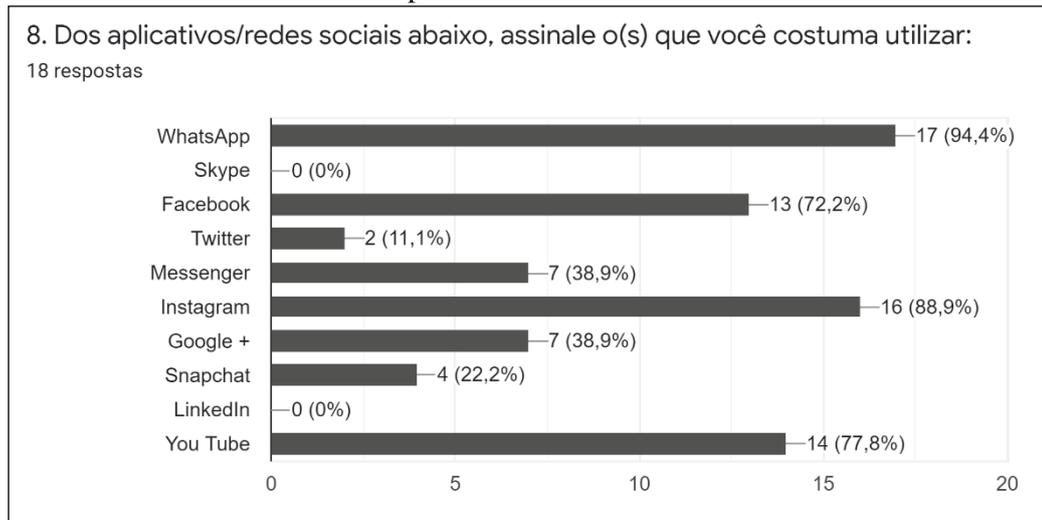
Fonte: Google Formulários.

Dessa maneira, fica claro que o celular possui potencialidades para auxiliar o trabalho pedagógico na sala de aula que ainda não são aproveitadas pela escola e seus agentes. Acreditamos, assim como Raminelli (2017), “que os aparelhos de telefonia móvel possam apresentar ou exercer essa ‘força motivadora’ na educação, desde que utilizados da forma correta em ambiente escolar” (RAMINELLI, 2017 p. 31). É possível aproveitar a sua mobilidade e interatividade para ampliar coletivamente a aprendizagem dos alunos.

Observamos, na segunda aula, em que estávamos no laboratório para fazer uma atividade que havia sido postada na sala de aula virtual do *Google Classroom*, que quando a regente se ausentou (foi incluir alguns alunos na sala virtual, porque no laboratório não tinha computador para ela e esta necessitou acessar a sala de outro local), os alunos não foram fazer a atividade proposta para aquele dia. Foi possível perceber, naquele momento, que os alunos usaram a internet para se distrair, um assistiu a um vídeo de lances do jogo no *Youtube*, outros conversaram no *Hangout*, aplicativo de conversa do *Gmail*, que muito se parece com o *WhatsApp* (Diário de campo, 17/10/2019, apêndice C) e até estabeleceram uma interação no mural do *Google Classroom*.

Comparando essa observação e os dados que aparecem no questionário, sobre a preferência desses alunos por aplicativos como o “*WhatsApp*” (94,4%) e “*Instagram*” (88,9%), as informações obtidas podem ser apuradas no Gráfico 6, que se segue.

Gráfico 6 - Aplicativos/Redes sociais utilizadas



Fonte: Google formulários.

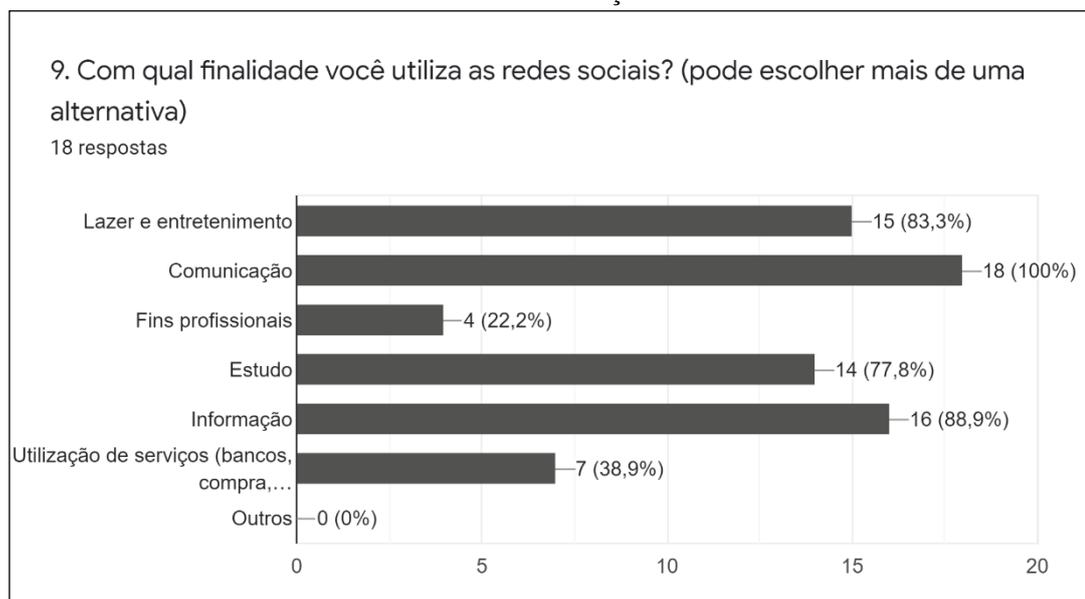
Verificamos, portanto, a necessidade de estarmos atentos a esses tipos de aplicativos que tanto interessam a esses alunos. Sabemos que atualmente neles, além de mensagens, podemos enviar áudios, *links*, documentos em diversos formatos, fazer chamadas de áudio e de vídeo com uma interação instantânea e imbuída de múltiplas linguagens, o que traz uma gama de possibilidades pedagógicas que podem ser exploradas. Nesta aula observada não foi possível a realização da atividade pelos alunos devidos a problemas de acesso à sala virtual (acesso que só era permitido pelo *e-mail* institucional). No que diz respeito à produção textual, verificamos uma tentativa da professora em utilizar a tecnologia digital de forma instrumental para leitura e posterior produção. Neste caso, há uma percepção de que outras interfaces, como, por exemplo, o aplicativo *WhatsApp*, poderiam ser aproveitadas para esta atividade, caso a escola garantisse o acesso livre à *Internet*.

No gráfico 6, anterior, constatamos que o *Youtube* (77,8%) também aparece como um dos aplicativos preferido por nossos sujeitos. Trata-se de um canal voltado para a postagem de vídeos com diversos tipos de conteúdo e, conforme observado na aula nº 6 (Diário de campo, apêndice C), foi o recurso utilizado pela regente para explicar o que era uma resenha crítica e para demonstrar o que era uma resenha de um livro na esfera digital. Segundo Marcuschi (2004), os gêneros que circulam na esfera digital são ancorados em gêneros já existentes, dessa maneira podemos afirmar que a regente foi assertiva quando utilizou o aplicativo para apresentar um gênero que é bastante utilizado na escola (resenha crítica) da realidade dos alunos. Na demonstração da professora, os alunos puderam perceber que o gênero discursivo resenha crítica foi transposto para a esfera digital. Atualmente, na cibercultura, é comum que os jovens criem seus canais para indicar livros, filmes. Aqueles que se dedicam a fazer resenhas

sobre livros são conhecidos como *bookstubers*. A autora Ceccantini (2016) define *booktubers* como “jovens que, em *vlogs*⁵ bastante populares, dão dicas para outros jovens sobre livros, lançamentos editoriais, títulos associados a determinados gêneros literários, etc., criando tendências e fazendo escola” (CECCANTINI, 2016, p. 90). A regente, então, solicitou que a resenha crítica realizada por eles sobre o livro *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas, fosse elaborada em forma de vídeo, sendo o produto final da unidade, atividade que gerou grande interesse dos alunos e que será analisada posteriormente. Esse fato nos leva a compreender que a produção textual não necessariamente precisa estar vinculada à modalidade escrita da língua, mostrando-nos que as tecnologias digitais favorecem a elaboração de novas perspectivas de produzir textos.

Os alunos, quando questionados sobre para qual finalidade utilizam as redes sociais (Gráfico 7), apontam que a finalidade, na sua maioria, é para a comunicação (100%), lazer (83,3%) e para buscar informação (88,9%), tendo outros fins como estudo (77,8%), utilização de serviços (38,9%) e fins profissionais (22,2%) em proporções menores.

Gráfico 7 - Finalidade de utilização das Redes Sociais



Fonte: Google Formulários.

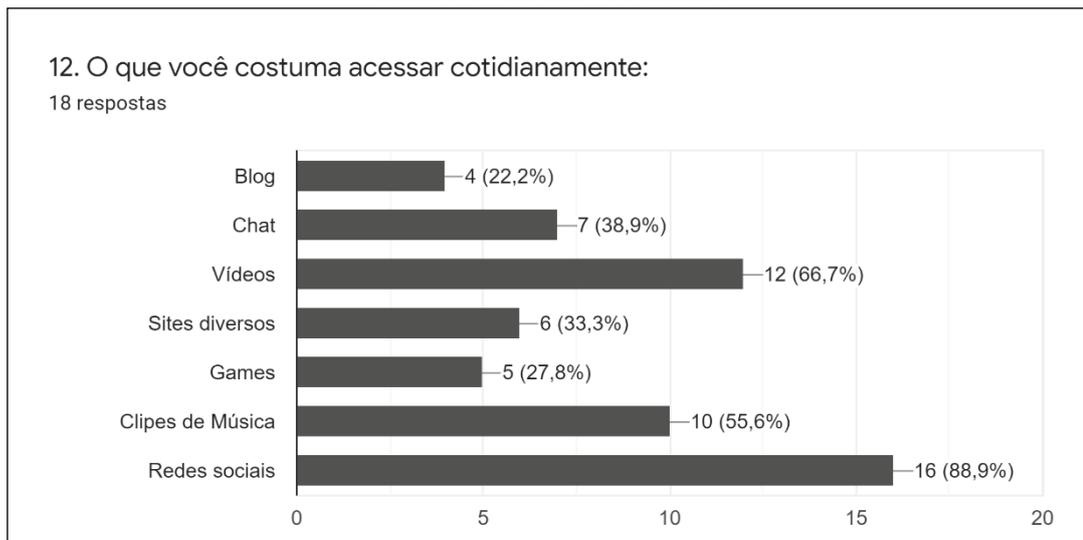
Entretanto, estes dados nos mostram que esses alunos, quando orientados em relação ao seu uso e consumo na internet de maneira crítica, podem passar a compreender o potencial

⁵ De acordo com Souza (2019), *Vlog* é a abreviação de videoblog (vídeo + blog). Ou seja, é um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos. São espaços de divulgação de vídeos que, normalmente, são produzidos e publicados com uma periodicidade constante, sendo o Youtube a plataforma mais utilizada para as postagens.

desses recursos tecnológicos que estão tão facilmente disponíveis e, assim, melhor aproveitar e potencializar sua aprendizagem de forma geral. Soares (2010) destaca que “a atuação do professor é de grande importância no processo de aprendizagem no ambiente escolar e que a sua participação pode se estabelecer como um dos fatores centrais nas relações de aprendizagem presentes no cotidiano” (p. 57). Dito isto, verificamos que isso ocorreu quando a professora utilizou em sua aula sobre a resenha crítica as tecnologias digitais mobilizando os recursos disponíveis. Na aula, para reforço do conteúdo teórico, ela apresentou uma videoaula sobre resenha crítica e exemplos de vídeos em que adolescentes faziam resenhas de livros (os *bookstubers*) disponíveis no aplicativo *Youtube*. Os alunos tiveram acesso *online* ao conhecimento, um acesso orientado e mediado que possibilitou a expansão tanto do seu conhecimento de mundo quanto linguístico. Observamos também que essa mobilização de recursos ocorreu porque a professora possui formação que permite a efetivação de propostas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais para o auxílio da aprendizagem, já que isso faz parte do cotidiano dos alunos.

Por fim, para corroborar com a afirmativa de que a professora foi assertiva na escolha do gênero (diário de campo, apêndice C) que seria apresentado pelos estudantes, podemos verificar, no Gráfico 8, adiante, que, quando eles foram questionados a respeito do que fazem cotidianamente quando acessam a internet, indicaram que acessam as redes sociais (88,9%), os vídeos (66,7%) e clipes de música (55,6%), demonstrando a preferência pelo aplicativo *Youtube* (Gráfico 8), já que nele é possível acessar diversos vídeos, inclusive os clipes musicais. Na apresentação da resenha em forma de vídeo, vimos que os alunos usaram como modelos os *booktubers*, demonstrando que sabiam o formato que deveria ter os vídeos e que dominavam a linguagem que permeia essa esfera comunicativa. Podemos inferir que os alunos fazem parte da Cibercultura e têm familiaridade com a linguagem que permeia essa esfera.

Gráfico 8 - Hábitos cotidianos



Fonte: Google formulários.

Diante dos dados apresentados nesta subseção, pudemos compreender a dimensão da inserção dos alunos na cibercultura e vimos que temos um cenário propício para o trabalho com as tecnologias digitais, se aproveitarmos as habilidades existentes pelo uso das redes sociais e os aplicativos de vídeos e de música. Fato que foi confirmado nas observações realizadas, pois verificamos que a professora da turma solicitou que o trabalho final da unidade fosse a realização de uma resenha em vídeo por equipes sobre o livro *O ódio que você semeia*, material que será analisado na subseção posterior.

4.3 A produção textual e as tecnologias digitais

Conforme já relatado anteriormente, durante o período da observação, verificamos que a regente, durante a unidade observada, trabalhou dois gêneros discursivos: o texto dissertativo e a resenha crítica (vide quadro 6), sendo este último o escolhido para o fechamento da unidade.

Dessa maneira, nesta subseção, além de analisarmos questões do questionário online, iremos avaliar a produção textual resenha crítica (escrita e em vídeo) dos nossos sujeitos, a fim de obtermos informações da realidade observada.

Inicialmente, ainda na primeira parte do questionário online, buscamos saber sobre a escrita dos sujeitos pesquisados.

Conforme o Gráfico 9, a seguir, vimos que os alunos reconhecem, assim como afirma Antunes (2016), que escrita é o meio principal das interações nos meios virtuais atualmente. Confirmando o que a autora também já assegurou: “[...] sem sombras de dúvida, graças também às inovações tecnológicas, escrevemos mais agora do que em tempos passados” (ANTUNES,

2016, p. 11). Inferimos que esse reconhecimento da escrita como meio em que acontece a interação nas redes sociais se dá pelo fato de os alunos participarem ativamente das redes sociais demonstrando sua inserção na Cibercultura.

Gráfico 9 - Utilização da escrita nas Redes Sociais

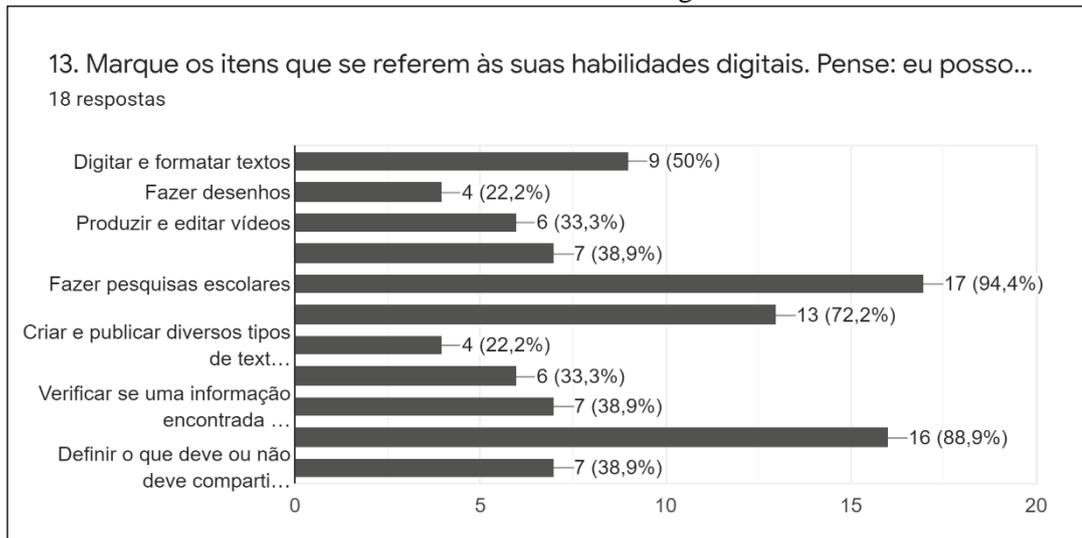


Fonte: Google formulários.

Salientamos que esta escrita, hoje, não é somente uma escrita tradicional, composta de letras e números. É uma escrita que se compõe de outros elementos gráficos, caracteres, figuras, símbolos que passaram a existir com o advento das tecnologias digitais e começam a fazer parte de nossas produções e interações, o que exige o desenvolvimento de novas habilidades.

Dessa maneira, os sujeitos, quando perguntados sobre suas habilidades digitais (Gráfico 10), apontam que dominam em quase sua totalidade a feitura de pesquisas escolares (94,4%), dado que é relevante para o trabalho pedagógico. Afirmam também serem capazes de definir o que deve ou não ser compartilhado na internet (88,9%), fato que nos mostra que eles têm capacidade de avaliar as informações que recebem, dando ao regente a possibilidade de discutir e debater notícias e questões atuais, aproximando a aprendizagem do cotidiano social desses sujeitos.

Gráfico 10 - Habilidades digitais



Fonte: Google formulários.

No gráfico 10, anterior, ainda averiguamos que as habilidades dos estudantes são irregulares, indicando que muitos precisam de apoio para poderem usar as tecnologias digitais para a sua aprendizagem. Afirmamos isso, pois, na aula n. 2 (Quadro 6), observamos que os alunos tiveram algumas dificuldades em fazer a atividade proposta pela professora. Conforme dito anteriormente, o principal problema foi o acesso e falta da regente no ambiente. Porém, ao conseguirem acessar, alguns não sabiam como proceder naquele ambiente e nem o que fazer para realizar a atividade, precisando de apoio e orientação. Assistimos a pedidos de ajuda dos alunos para um aluno que tinha um domínio maior. Sobre isso, Soares (2010) salienta que “o aluno, quando solicitado por um colega, para ajudar no manuseio do computador, não se apresenta como uma postura de superioridade em relação ao colega ou em relação ao professor por deter um conhecimento maior em informática” (SOARES, 2010, p.102). Para a autora, a concretização dessa situação é efetiva pela promoção de interação realizada pelo professor, pois é ele que possibilita ao aluno assumir esse papel.

Na segunda etapa do questionário, que busca perceber a relação da escrita, da produção textual e das tecnologias digitais dos alunos, construímos um formulário com questões abertas e outras que precisam ter a justificativa para a escolha.

Inicialmente, buscando compreender qual a relação dos alunos com a temática produção textual, os questionamos se gostavam ou não e solicitamos a justificativa para a resposta. Podemos verificar que os alunos afirmaram, conforme Gráfico 11, que somente às vezes (72,2%) é que eles gostam das atividades de produção textual.

Gráfico 11 - Relação com as atividades de Produção Textual



Fonte: Google Formulários

A seguir, algumas das justificativas declaradas⁶ pelos sujeitos em relação à questão anterior, identificadas por numeração ordinal, aleatoriamente.

- A3: [Às vezes,] depende do assunto sendo estudado
- A5: [Às vezes,] tem atividades legais, e outras não
- A7: [Às vezes,] porque, as vezes as aulas não deixa os alunos fixado na aula
- A 9: [Às vezes,] Porque nem sempre interagi todos
- A 15: [Às vezes,] Porquê as vezes não são muitos interativos
- A18: [As vezes,] porque as vezes nao sao interativas

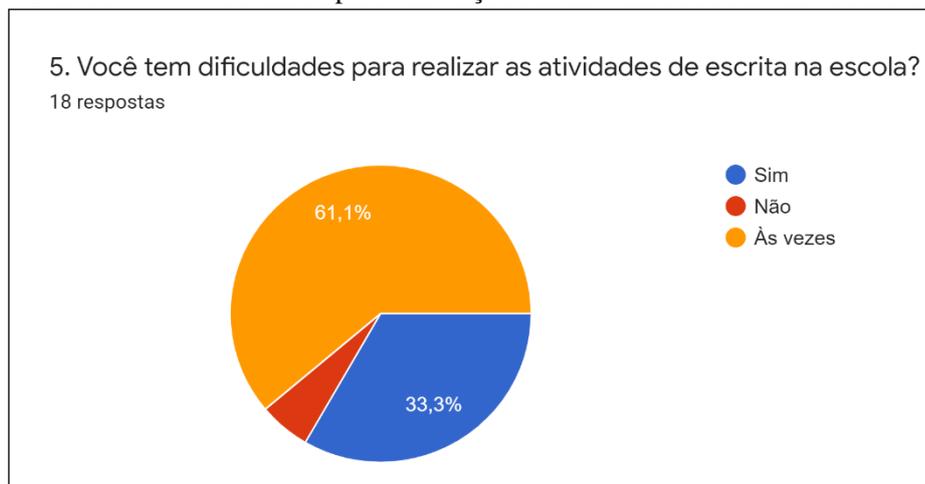
Com base nessas justificativas, podemos inferir que os alunos sentem a necessidade de que o conteúdo ministrado tenha alguma relação com seu cotidiano e que buscam por uma interação maior com sua realidade. De acordo com Bunzen (2006), aprende-se a escrever na relação com o outro, por meio da interação verbal e dos diversos gêneros que são acessados nessa comunicação. Se assim for realizado, a produção textual da escola passa a ter um sentido na vida dos estudantes. Observamos que nas duas propostas de produção escrita da professora as temáticas escolhidas perpassavam pelo cotidiano dos alunos. A primeira temática tratava das novas profissões e as tendências de trabalho no novo século, sendo solicitada a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, gênero que exige do aluno, além de leitura sobre a temática, uma reflexão. No segundo texto, o gênero escolhido foi a resenha crítica, gênero que também exige uma reflexão e argumentação, sobre o livro que tratava sobre violência, racismo, relação de amizade entre adolescentes, responsabilidade social, também temas que permeiam o cotidiano dos alunos. Desse modo, podemos afirmar que as duas atividades faziam sentido para os alunos, já que suas temáticas podiam ser associadas ou até mesmo comparadas com suas vivências. Isso acontece, conforme afirmam Koch e Elias (2009), pois o escritor realiza ativação

⁶ Os trechos das respostas dos alunos foram registrados da forma como as redigiram no questionário aplicado.

de conhecimentos e mobilizações de conhecimentos que adquire ao longo da vida através da relação linguagem/mundo/práticas sociais.

No Gráfico 12, adiante, observamos que 61,1% informam que às vezes têm dificuldades em realizar as atividades de escrita na escola e mais 33,3% afirmam que têm dificuldades – esses dados revelam que a maioria dos nossos sujeitos alega ter dificuldades na prática da produção textual.

Gráfico 12 - Dificuldades para realização das atividades de escrita na escola



Fonte: Google Formulários.

Nas justificativas, verificamos que os sujeitos apontam como dificuldade o barulho da sala de aula e a falta de concentração em consequência do barulho. Afirmamos que isso ocorre porque a sala, além de ter uma acústica ruim, tem alguns alunos que não param de falar e buscar interação com todos os outros alunos, sem muita intervenção da regente. Vejamos, a seguir, algumas das justificativas:

- A4: por conta do barulho, que incomoda as vezes
- A5: falta de atenção
- A9: por que mim desconcentro rapido de mais
- A10: Eu não consigo me concentrar com barulho

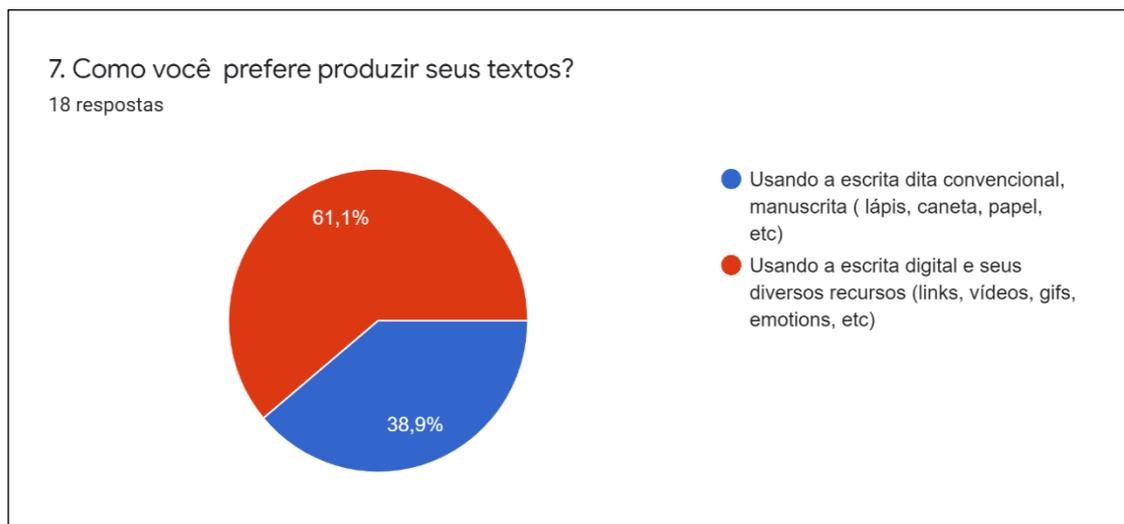
Cruzando esses dados com as observações das aulas, afirmamos que, muitas vezes, as dificuldades relatadas sobre não entender o assunto, não fruição de ideias ou até a não conformidade da sua escrita com o que o professor deseja podem estar relacionadas ao fato de termos somente 50 minutos semanais para a aula de produção textual, tempo muito curto para o desenvolvimento de atividade de escrita que exige leitura, concentração, e a escrita propriamente dita, o que obriga o regente a ter uma atuação superficial, realizar uma atividade

sem função social, com incentivo maior para o trabalho de escrita em casa, o que dificulta um acompanhamento processual do desenvolvimento da escrita. Seguem as justificativas relatadas:

- A1: nem sempre eu entendo o assunto sobre a redação
- A3: não sou boa na escrita
- A7: Por não saber muito o que escrever
- A8: porque, nao sou bom com palavras
- A11: não leio muito
- A12: pois as vezes nao consigo entender os assuntos direito
- A13: Falta ideia
- A14: Não flui muitas ideias
- A15: Porquê nem sempre a minha escrita sai de acordo com o que se espera do professor (a)

Em relação à preferência pelo modo de produzir os textos, 61,1% dos estudantes indicaram que preferem usando a escrita digital e seus diversos recursos e justificaram informando que este tipo de escrita facilita o surgimento das ideias (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Modo como preferem produzir textos

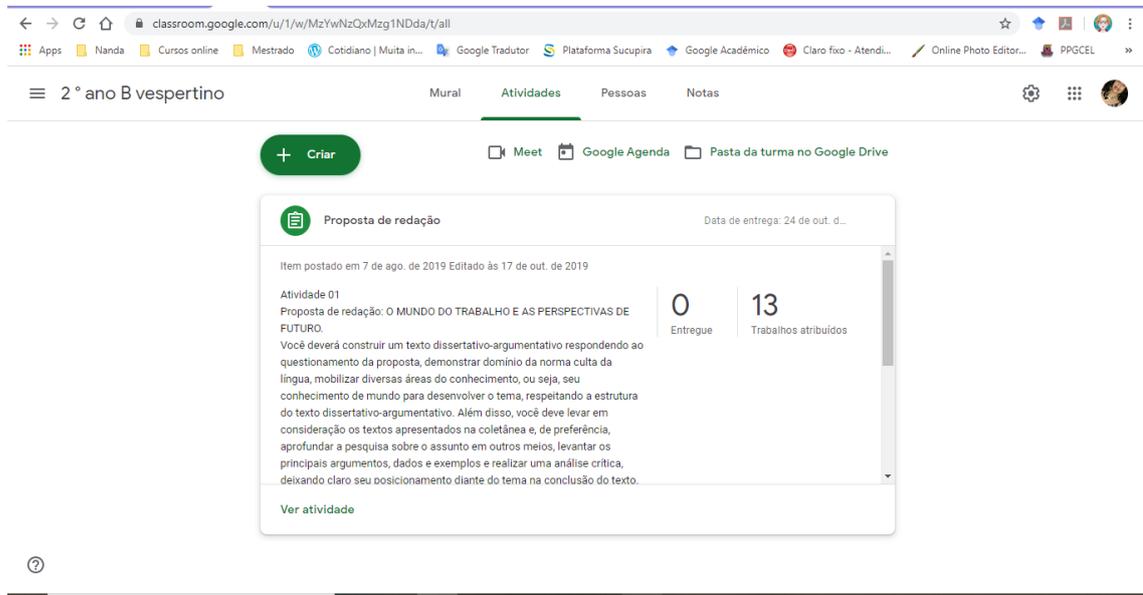


Fonte: Google formulários.

Contudo, verificamos, durante a observação, que a professora havia criado uma sala virtual no *Google Classroom*, postado uma atividade que consistia em uma proposta de redação (Figura 9), de um texto dissertativo, no início da unidade, que deveria ser feita em um editor de texto e postado naquele ambiente, mas que não foi entregue por nenhum dos alunos no prazo estipulado. Essa atitude demonstra o contrário do que afirma a maioria sobre a preferência pela escrita digital. Para nós, baseando-nos nos dados analisados, fica evidente que o que eles identificam como escrita digital é a escrita que utilizam para comunicação e interação nas redes sociais e não a escrita de uma atividade escolar realizada em um programa de edição de texto

como o *Word*, como eles poderiam ter feito. Nesse dia, a atividade que era para ser realizada na sala virtual foi realizada em sala de aula e o produto final foi um texto dissertativo-argumentativo escrito à mão.

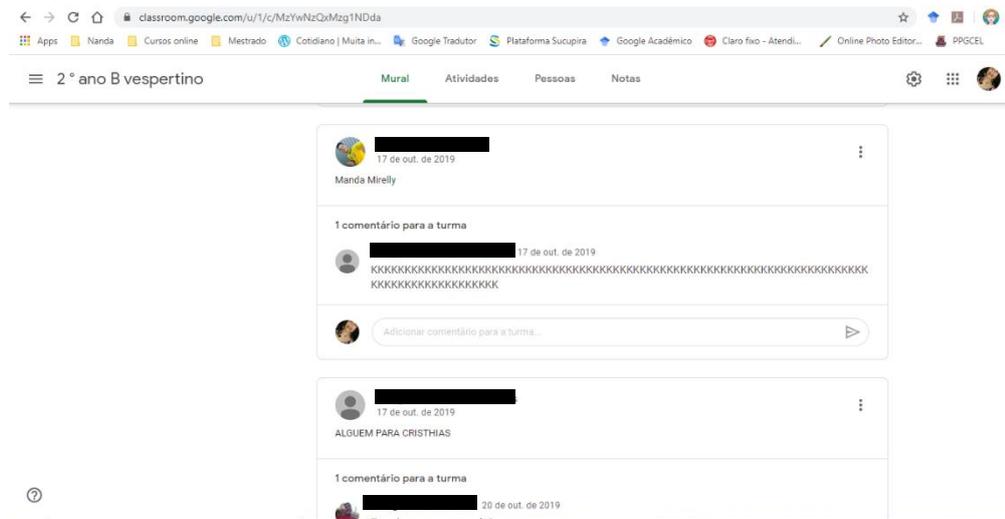
Figura 9 - Tela da atividade proposta na sala virtual



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

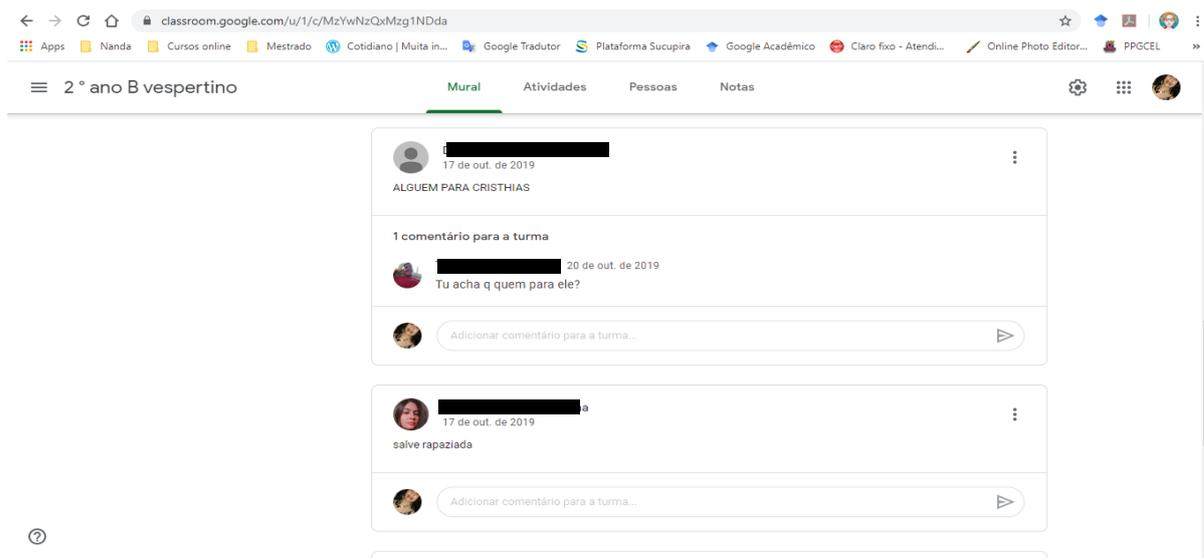
Como podemos verificar nas Figuras 10 e 11, a seguir, os alunos utilizaram a sala virtual somente para interação entre eles, não detectamos a presença da regente nessa interlocução. Sabemos que o professor tem um papel relevante na mediação do conhecimento, pois, conforme Soares (2010), é a na relação estabelecida entre educador e educando que os processos internos são estabelecidos e se convertem em conhecimento. A presença do professor possibilitaria aos alunos a percepção de para quem estavam escrevendo e qual a finalidade daquele espaço virtual, visto que, de acordo com Brito (1983), as atividades de escrita devem ter uma função social, caso não tenham esse caráter o aluno perde o interesse pelo processo de escrita. Sabemos que é de suma importância a consideração de fatores pragmáticos para a construção de sentido do texto (COSTA VAL, 1999). Percebemos, na observação da aula n. 2 (quadro 6), que a utilização da sala virtual sem contextualização, sem um planejamento adequado, não possibilitou a transposição dos problemas da estrutura fictícia da escola e não permitiu que a regente pudesse aproveitar a potencialidade daquele espaço para seu fazer pedagógico.

Figura 10 - Mural de atividades da sala virtual



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 11 - Continuação da imagem do mural de atividades da Sala virtual



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), levantamentos demonstram que os estudantes preferem uma quantidade moderada de tecnologia em sua própria educação, porém questionam as políticas educacionais que os excluem das riquezas dos recursos online e canais de comunicação que eles estão acostumados a usar fora da sala de aula em celulares e outros dispositivos. Dito isto, observamos que ao serem questionados sobre o uso das tecnologias digitais para melhoria do aprendizado da Língua Portuguesa a maioria concorda, justificando que a internet dá acesso ilimitado a conteúdos que geram conhecimento, que a internet permite pesquisas que possibilitam saberem se estão certos ou não, consultar a grafia das palavras, além de fazer parte do cotidiano deles. Vejamos o Quadro 7:

Quadro 7 – Uso das Tecnologias digitais para a melhoria do aprendizado de Língua Portuguesa

Respostas	Justificativas
Sim	Pois na internet conseguimos ter acesso a varias coisas Por estar escrevendo e se escrever alguma palavra errada você pode perceber Por que podemos tira nossas duvidas A partir do momento em que gera interesse Pois a tecnologia trás um vasto conhecimento Porque é escrevendo que se aprende Porque fica mais fácil de entender pelo costume de usar meios digitais para o dia a dia Por que tem que se atualizar Porque as vezes tem palavras difcil de entender Pois ajudaria muito para nos aprender "Não justificou" Principalmente o corretor, pois nos ajudar a escrever corretamente Pode ajudar em alguma palavras e significado Sim, porque ajuda com muitas atividades dificeis "Não justificou"
Não	Por que você escreve, tipo (VC) isso tinha que ser errado pois muitas pessoas não sabe oque é.
As vezes	Porque quase nunca é abordado nada sobre o assuntos nas redes sociais
Pode ajudar	Pode ajudar, nas pesquisas em sala

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à produção escrita propriamente dita, esta foi realizada durante a unidade e gerou dois produtos: o texto dissertativo-argumentativo e a resenha crítica sobre o livro *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas.

Como foi relatado anteriormente, o texto dissertativo era para ser realizado no ambiente virtual, o que não ocorreu, sendo entregue ao professor manuscrito. O processo de escrita desse texto não foi observado desde o início, dessa forma iremos nos ater à resenha crítica realizada por nossos sujeitos.

4.3.1 Produção textual da Resenha crítica

Conforme dito anteriormente, sabemos que a resenha crítica é um gênero discursivo que faz parte do conteúdo programático do ensino médio. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), é um gênero que possui como estrutura básica “apresentar, descrever, avaliar, (não) recomendar o livro” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 29). No contexto observado, ela teve como objetivo resumir e avaliar o livro *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas, e desenvolver no estudante sua capacidade de opinar sobre a leitura realizada.

A regente utilizou cinco horas/aulas para o desenvolvimento dessa atividade. A última aula foi a apresentação da resenha em forma de vídeo.

Na primeira aula, na sala de vídeo, o recurso introdutório foi a exibição do documentário “O menino e o mundo”. Foi realizada durante a exibição uma discussão, ressaltando o aspecto do filme em valorizar a linguagem não verbal. A regente dava pequenas pausas e fazia alguns questionamentos sobre o documentário, fomentando a reflexão e acentuando o poder da linguagem não verbal utilizada no filme.

Ao final, a professora fez uma leitura de um modelo de resenha crítica sobre o documentário que fazia parte do livro didático adotado pela escola. O intuito da leitura era exemplificar o gênero para os alunos.

Nessa aula, os alunos estavam inicialmente agitados, mas, à medida que a película avançava, eles se concentraram e prosseguiram assim até o final. Foi possível observar que a utilização do recurso audiovisual teve boa aceitação e despertou nos alunos interesse no conteúdo exibido; apesar da sala de vídeo não dispor de boas cadeiras e de uma projeção ideal, o pouco que é oferecido, mesmo em condições de melhoria, é bem aceito e aproveitado pelos alunos. A conduta da regente, que planejou uma aula sobre resenha crítica, utilizando as além dos métodos tradicionais as tecnologias digitais disponíveis e a sala de vídeo, demonstra que esta busca introduzir em suas aulas recursos para diversificar o aprendizado e, assim, oportuniza o contato dos alunos com diversos gêneros discursivos, possibilitando a ampliação do repertório linguístico, tão importante para o desenvolvimento da escrita. Podemos dizer, conforme Bunzen (2006), que a regente entende o processo de produção de texto como uma atividade responsiva, pois o seu trabalho com os gêneros textuais considera e explora a diversidade de práticas sociais e as condições de produção.

Na segunda aula, os alunos não pesquisaram sobre a resenha de um livro, como tinha sido solicitado anteriormente, assim a professora solicitou aos alunos que se dividissem em grupos para resolver as questões que estavam no livro didático sobre a resenha do documentário. Nessa aula, vimos que esse conteúdo, apresentado de maneira tradicional, sem muita interação com a regente (ela se manteve na aula fazendo uma outra atividade e disponível para retirar dúvidas), não despertou interesse nos alunos, que, em sua maioria, se mantiveram em conversas particulares. O exercício de interpretação exige do aluno concentração, assim entendemos que nesses momentos existe a necessidade que o professor faça uma intervenção para que os alunos observem as partes relevantes que caracterizam o gênero, gerando uma interação que incentivaria o avanço nas propositivas, despertando o interesse pelo conteúdo.

Não é recomendável que a atividade de interpretação seja aplicada sem contextualização e explicação clara do seu objetivo.

A terceira aula foi realizada novamente na sala de vídeo e lá a regente apresentou a videoaula “Como fazer uma resenha?”, sobre o gênero resenha crítica, do professor Prosa Júnior, no canal Caminhos da linguagem. Nesse vídeo, que tinha 10 minutos, foram apresentadas as características do gênero. Observamos que, apesar da baixa qualidade da projeção, os alunos se interessaram em assistir ao vídeo, pois a sala silenciou, alguns faziam anotações, outros pediam silêncio durante a exibição nas interferências, assim nos certificamos de que essa linguagem atrai e desperta a atenção dos alunos, como foi apontado nos questionários. Nessa mesma aula a professora pediu para alguns alunos lerem as resenhas resultados de suas pesquisas, nesse momento, os alunos se comportaram completamente diferente, ficaram agitados e dispersos, demonstrando a falta de interesse pelas leituras realizadas.

Notamos que o objetivo da regente para essa aula era que eles compreendessem o gênero e tivessem exemplos para o trabalho final. A regente criou oportunidade para que os alunos tivessem contato com gêneros diversos para o desenvolvimento de uma resenha crítica. Desse modo, a docente, utilizando a internet da escola, na sala de vídeo, apresentou para eles os *booktubers*, jovens que fazem resenhas sobre livros e literatura no *Youtube*. Exibiu o vídeo do canal Nuvem literária, da *booktuber* Ju Ciqueira, sobre o livro do *Hary Potter*. A maioria dos alunos não se identificou com a escolha, reagiram ao vídeo reclamando de algumas características da resenhista. Solicitaram a troca de vídeo e sugeriram outros livros que fazem parte do repertório deles. Assim, mais uma vez, verificamos que a utilização das tecnologias digitais permitiu uma interação entre os sujeitos, aproximando-os do seu contexto social, contribuindo para o desenvolvimento da sua aprendizagem. O contato com diversos gêneros discursivos amplia o conhecimento de mundo desses meninos, o que refletirá no seu processo de escrita.

Na quarta aula, os alunos apresentaram oralmente a resenha crítica do livro para todos os colegas, que havia sido produzida em casa. À medida que apresentavam, a regente fazia observações sobre as melhorias que poderiam ser efetuadas na produção que seria entregue posteriormente para ser avaliada. Notamos que, em geral, as observações perpassaram pelas questões formais em relação ao gênero, as questões ortográficas e sobre alinhamento do texto no papel para a organização. Os alunos também puderam com essa atividade desenvolver a oralidade.

Tivemos acesso a oito textos (Apêndice B) que correspondem a mais de 40% do total de alunos que participaram da pesquisa, pois no dia em que eram para ser entregues muitos não haviam levado para a aula e entregaram à regente em outro momento na escola, o que dificultou o acesso em sua totalidade. Para analisá-los, levamos em consideração que o nosso objetivo era observar o desenvolvimento da produção textual na sala de aula, indicar os possíveis problemas e compreender como as tecnologias digitais podiam contribuir para o aprendizado. Antes, é preciso esclarecer que estamos fazendo uma avaliação que podemos chamar de qualitativa, que não possui o foco nos aspectos gramaticais e ortográficos e sim no conteúdo. Os autores Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) asseguram que uma avaliação qualitativa tem “o objetivo central de verificar a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação de habilidades” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 202). Em consonância com esses autores, definimos que os aspectos para avaliação geral seriam o conteúdo, a coesão e coerência e os aspectos ortográficos, descritos na ordem de relevância.

Portanto, verificamos que todos os textos tinham seu conteúdo de acordo com as características da resenha crítica; eram textos que possuíam coesão e coerência que deram qualidade ao texto e com poucos problemas ortográficos. Vejamos o exemplo de dois trechos recortados de resenhas, nas Figuras 12 e 13, a seguir:

Figura 12 - Primeiro exemplo de trecho de resenha

O livro, o céu que não nasce, escrito pela autora Ange Thomas, publicado no ano de 2017, nos Estados Unidos, fala sobre uma garota negra chamada Star, que presencia seu melhor amigo Khalil morrer pelas mãos de um policial branco, sem ter feito absolutamente nada. A obra se passa na infância das nozes no ghetto, um bairro no para negros onde Star e as principais personagens da família vive, e sobre o tio, Coles, o livro retrata um grupo de pessoas, a maioria negras, fizeram um protesto pela causa de Khalil, e também retrata o desenvolvimento de Star, onde ela quer coragem para falar para o mundo o que ela presenciou na morte de Khalil.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 13 - Segundo exemplo de trecho de resenha

O livro nos lembra a realidade das pessoas negras diante de um racismo. "O edio que não temia". Esse livro está longe de ser uma história de amor.

O ponto principal do livro é mostrar a discriminação das pessoas negras, ele retrata muito a parte de racismo e fala também sobre a importância da mesma vez na sociedade.

O livro fala sobre a história de Starr, Starr é uma adolescente negra que vive todos os preconceitos possíveis por conta da sua cor. Ela pode presenciar atos ocasionais de pessoas que não sabem si por ser negra então ela conhece diariamente com a discriminação da sua raça.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

São textos que, se avaliados com o foco nos aspectos listados acima, cumprem sua função social: informar e opinar sobre o livro. Vejamos outros três exemplos, conforme recortes nas Figuras 14, 15 e 16, que se seguem.

Figura 14 - Terceiro exemplo de trecho de resenha

O livro fala sobre uma menina chamada da Starr que é negra, ela vive entre duas realidades diferentes, ela mora na periferia e ao mesmo tempo estuda em uma escola de rico onde a maioria dos estudantes é brancos. Um certo dia ela presenciou uma tremenda barbárie com seu melhor amigo Khalil que foi morto pelo um policial branco sem motivo algum, ela não entende o porque isso aconteceu, mas ela lembra sempre o que o pai dela falava como se comportar caso ela fosse parada por policiais, e perder um amigo assim muda totalmente a vida da Starr.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 15 - Quarto exemplo de trecho de resenha

Eu recomendo bastante o livro, pois ele meche bastante com o nosso coração e nos faz refletir sobre nosso comportamento e nosso pensamento, além de ser uma história muito marcante.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 16 - Quinto exemplo de trecho de resenha

No livro de Angie Thomas, O Ódio que você semia, veremos a história de Star, uma jovem negra filha de Maverick e Lisa que estuda em um colégio que só tem pessoas brancas e mora em um bairro de negros e desde tão nova aprendeu que a vida não é fácil. Uma obra que fala sobre racismo, violência, medo e angústia. Essa história mostra um pouco a realidade, desde o bullying até a violência por causa do racismo, muita gente julga as pessoas pelo seu cor, e seus pais sempre ensinamos elas a como lidar com uma situação de um enquadramento policial. Já bem difícil um policial parar uma pessoa de cor da pele clara, já as pessoas de pele negra é parado várias, sendo até violentado e morto. As pessoas de pele clara acho superior as pessoas negras, pois é mais fácil para elas.

O ódio que você semia é um ótimo livro, recomendo pelo fato dele trazer uma história muito ocorrido em todo o mundo. Sempre em algum lugar vai ter uma pessoa racista, um ato de crime cometido por alguns da sociedade.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Contudo, é preciso salientar que não foi feita uma reescrita desses textos, parte importante no processo de desenvolvimento da escrita. De acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), todo texto deve passar por algumas etapas (preparação, elaboração de esquema e versão preliminar, apresentação, correção inicial, refazimento e elaboração final) e entre elas está o refazimento ou a reescrita.

Com base nas observações das aulas, podemos inferir que a reescrita, uma das etapas do processo de escrita, não foi contemplada em virtude do tempo escasso tanto de hora/aula como do calendário, optando a professora por solicitar a realização do vídeo como produto final, tendo esse texto como base. Conforme Antunes (2016), em geral, as aulas de produção escrita acontecem “numa frequência insuficiente, num tempo curto e sem propósitos bem definidos” (ANTUNES, 2016, p. 20). Mas a atitude da regente demonstra que ela tinha um planejamento flexível, adequado ao contexto social dos discentes, pois a sua escolha por uma apresentação

em vídeo, gênero preferido por eles, evidencia sua busca por uma interação e contextualização social.

A seguir, passaremos para avaliação do vídeo.

4.3.2 Vídeo da resenha crítica

Barton e Lee (2015) ressaltam que “textos estão situados no tempo e no espaço”, que “[...] são criados e podem ser escritos de muitas maneiras” e que “transmitem uma ideia de estabilidade e fixidez” (BARTON; LEE, 2015, p. 42). Desse modo, considerando uma concepção ampliada para o texto, o vídeo produzido pelos alunos (diário de campo) no final da unidade é uma produção textual. Assim sendo, vimos, na nossa observação, que o fato de ressignificar a atividade tradicional da resenha crítica para a esfera digital por meio de um vídeo sobre o livro teve adesão total dos estudantes e possibilitou o contato e aprendizado deles com elementos necessários para a produção de um vídeo, assim como desenvolveu habilidades necessárias para a contemporaneidade e que transcendem a escrita tradicional. Os sujeitos puderam ser agentes da construção do seu conhecimento, uma das possibilidades que o uso das tecnologias digitais pode proporcionar.

Para o trabalho final, a regente dividiu a turma em quatro grupos. Dessa maneira, foram apresentados quatro vídeos das resenhas críticas sobre o livro. É relevante destacar, conforme Silva (2019), que:

As resenhas feitas pelos *booktubers* têm estrutura bem característica, desenvolvem-se em forma de monólogo, na maioria das vezes, com pouca produção, sem cenários sofisticados, na maioria das vezes os vídeos são gravados em frente a estantes de livros, e grande parte deles nos quartos dos próprios resenhistas (SILVA, 2019, p. 50).

Dito isso, verificamos que, de forma geral, os sujeitos utilizaram os *booktubers* como referência para a produção dos seus vídeos.

Em relação à BNCC, vimos que, de modo geral, as competências gerais n. 4 e 5 foram contempladas, tendo em vista que o trabalho realizado pelos alunos teve as tecnologias digitais como base norteadora para invenção e criação do conteúdo apresentado, além da utilização de diversas linguagens para expressar o seu entendimento sobre o livro, aproximando-se muito da realidade social do público-alvo dos vídeos. No desenvolvimento desse trabalho, os alunos puderam compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (competência específica n. 1 da etapa do ensino médio) e mobilizaram e exploraram práticas próprias da esfera

digital que serviram para desenvolver competências e habilidades específicas do século XXI (competência específica n. 7 da etapa do ensino médio).

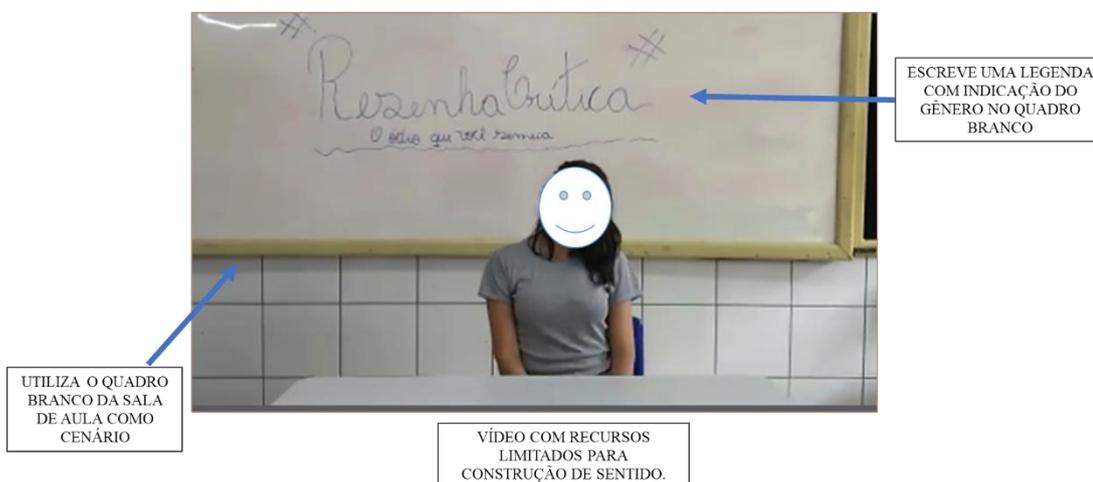
Todavia, para analisar essa produção final, definimos alguns critérios que corroboram com os objetivos específicos expostos anteriormente. São eles: o conteúdo (referente ao gênero), adequação da linguagem ao público-alvo e aspectos técnico-estéticos (edição, cenário, legendas).

Para a gravação do trabalho, todos os grupos utilizaram o celular como câmera e alguns usaram o próprio fone como microfone. Dessa forma, demonstraram que esses equipamentos, cada vez mais, possibilitam o acesso à informação e ao conhecimento, de forma rápida, na sua amplitude de funções, sendo um equipamento que deve ser explorado em sua grande capacidade tecnológica.

Para a edição, vimos que alguns utilizaram aplicativos que permitem gratuitamente a edição de vídeo, como o *Video Maker*.

Na Figura 17, adiante, temos a imagem introdutória do primeiro vídeo apresentado. Este vídeo tem a duração de quatro minutos. Inicialmente, visualizamos que para fazer referência ao conteúdo do vídeo os sujeitos utilizaram o quadro branco como recurso.

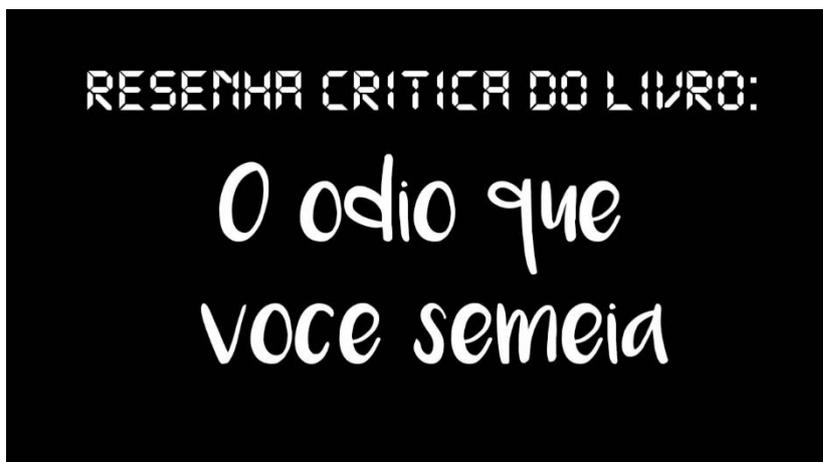
Figura 17 - Primeiro grupo de apresentação do vídeo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Como recurso introdutório da apresentadora, é feito um questionamento ao espectador: “O que você faria no lugar de Star?”, no intuito de gerar interesse pelo conteúdo a ser apresentado. Logo em seguida, revela que se trata da resenha de um livro, o ano de publicação e posteriormente aparece uma imagem (Figura 18) com a legenda sobre o conteúdo. Nessa imagem constam o gênero e o nome do livro, sem o autor da obra, informação que não deveria ser omitida.

Figura 18 - Legenda do vídeo da primeira apresentação



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A apresentadora segue os minutos restantes narrando a história do livro, sem emitir opinião sobre ele. Quanto à linguagem utilizada pela apresentadora do vídeo, vimos que predomina uma linguagem coloquial, que ela tenta manter um tom de conversa com o espectador. Faz uso de gírias como “tipo assim” e marca as passagens da narrativa com “E aí” repetidas vezes. Verificamos também que pela angulação e distância da câmera, o vídeo foi filmado por outro integrante da equipe. Não houve preocupação com o áudio do vídeo, fato que foi percebido por um dos alunos que assistia à apresentação. O vídeo finaliza sem um fechamento. Não houve indicação de créditos ao final. Podemos dizer que os alunos tentaram cumprir a atividade, mesmo que não tenham atendido aos critérios técnicos para a apresentação em vídeo. Percebemos que a falta de tempo para uma orientação, ou melhor, a falta de tempo para uma revisão que geraria uma reescrita, no caso em questão, uma regravação desse texto faria diferença no trabalho de alunos que ainda precisam desenvolver certas habilidades. Pois, conforme apontam Duduney, Hockly e Pegrum (2016), “levar os estudantes a reescreverem seu trabalho escrito (e o de outros) é a chave para a abordagem processual da escrita” (p. 302).

A segunda apresentação também é um vídeo curto, de apenas três minutos, com a presença de duas apresentadoras, mas só uma apresenta a resenha (Figura 19). Verificamos que elas utilizam uma estante de livros no fundo e o livro, inferimos uma referência aos *booktubers*. Iniciam apresentando-se e nomeando a equipe. Não há no vídeo nenhuma legenda, nem créditos finais. Durante a narrativa, a história do livro é contada e a apresentadora emite opinião em nome do grupo sobre fatos que ocorreram na narrativa, ao final ela indica a leitura da obra, justificando que a leitura desperta a empatia, tão importante para os tempos atuais.

Figura 19 - Segundo grupo de apresentação do vídeo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Diferentemente do vídeo anterior, existe uma finalização na narrativa e uma despedida que indica seu término, além da preocupação de manter na apresentação uma certa formalidade em relação à linguagem utilizada. Vimos que a narradora tem o cuidado de não utilizar gírias e busca por palavras que parecem não fazer parte de seu vocabulário para expressar a opinião do grupo. É um vídeo que tem características de uma resenha, com recursos estéticos que ajudam a criar sentido, porém percebemos que quase não houve edição para adição de elementos como abertura, legenda e créditos. Como dito anteriormente, não houve tempo para revisão do material que seria apresentado pelos alunos. Observando as aulas, vimos em uma das falas da professora que esta partiu do pressuposto de que os alunos já tinham conhecimento do trabalho de edição de vídeo, tendo em vista que esses alunos, na primeira unidade, trabalharam o gênero roteiro, criando um vídeo baseado nesse roteiro.

No vídeo do terceiro grupo observamos a utilização de menos recursos para criação de sentido. O cenário foi improvisado numa sala e a única referência de que se trata de uma resenha é o livro que a apresentadora segura nas mãos (Figura 20).

Figura 20 - Terceiro grupo de apresentação do vídeo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O vídeo tem duração de quatro minutos, no qual a apresentadora conta a história do livro e opina sobre ele recomendando a leitura por meio de uma linguagem coloquial, pois narra a história como se estivesse conversando. Ao final, a equipe inseriu os créditos com os nomes dos participantes do grupo e suas funções no trabalho.

O vídeo do quarto grupo foi dividido em duas partes, primeiro com a apresentação de uma menina e posteriormente um menino (Figura 21).

Figura 21 - Imagem da divisão feita para apresentação do quarto grupo



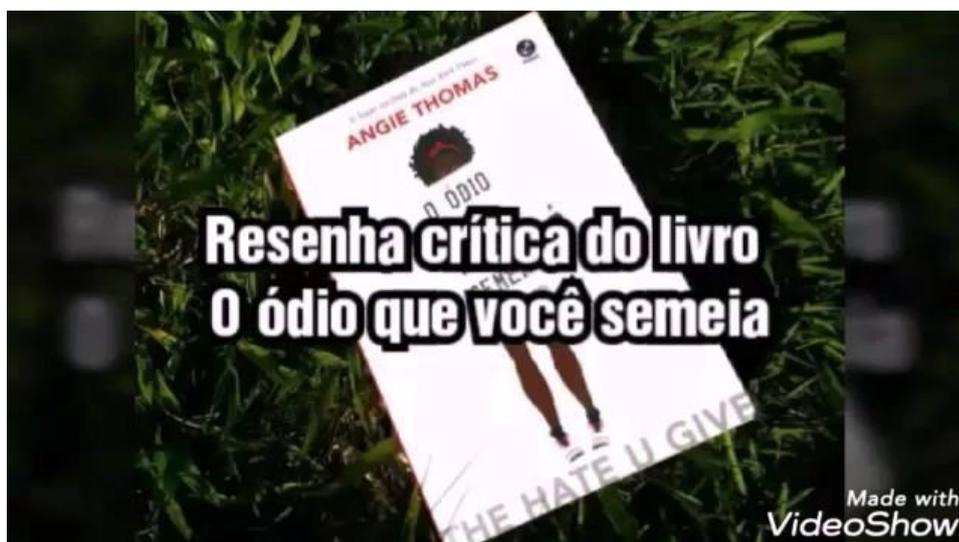
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O vídeo tem início com uma vinheta de abertura (Figura 22), a imagem do livro em movimento e música, demonstrando que essa equipe dominava um pouco mais os recursos para edição de vídeo. Defendemos que, se tempo houvesse para a reescrita, essa equipe (ou alguns de seus componentes) e o professor poderiam auxiliar os outros grupos a melhorarem seu trabalho. De acordo com Soares (2010),

Proporcionar aos alunos o direito de compartilhar o seu conhecimento com o outro é fundamental na construção da cooperação. E essa cooperação também se expressa na compreensão do professor de que os saberes podem ser compartilhados independentemente de ser professor ou aluno (SOARES, 2010, p. 96-97).

Sabemos também que o trabalho com tecnologias digitais permite o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o desenvolvimento social nesse novo século. Habilidades e competências como colaboração e trabalho em equipe, compartilhamento de conhecimento e desenvolvimento da criatividade. Conforme defendem Dudeney, Hockly e Pegrum estas “são habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula” (2016, p. 20).

Figura 22 - Vinheta de entrada do vídeo do quarto grupo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Um fato que chamou atenção foi a opção da primeira apresentadora em fazer a leitura de um texto sobre o livro, retirado da descrição do produto no site *taglivros.com*; talvez isso demonstre uma inabilidade em se apresentar ou desconhecimento sobre o gênero, além de desinformação sobre plágio. Na apresentação, observamos que ela lia um texto, diferentemente dos outros colegas que optaram por uma fala mais natural, que se aproximava mais do público ao qual era destinado o vídeo, esse fato merecia uma intervenção da regente sobre a responsabilidade de se copiar algo já publicado e a importância da originalidade do trabalho.

Na segunda parte do vídeo, tivemos uma resenha apresentada que atendia os critérios avaliativos. Temos o apresentador posicionado em um cenário que forneceu sentido para a apresentação (Figura 23), a criação de ambientação temática, a preocupação com sua

centralização diante da câmera. No início da sua apresentação, aparecia um *tag* que continha seu nome. Durante o vídeo, ele narra a história comparando com a realidade do Brasil, além disso opina e indica o livro. Houve um erro de edição, os créditos que deveriam ser apresentados ao final, apareceram no meio do vídeo.

Figura 23 - Quarto grupo de apresentação do vídeo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Verificamos que o segundo narrador também utiliza uma linguagem coloquial que se aproxima muito da linguagem utilizada pelos *booktubers*, além de se mostrar muito seguro do que está apresentando.

No final da apresentação, foram indicadas as informações sobre a equipe e suas funções no trabalho.

Evidenciamos, nesta pesquisa, que os vídeos fazem parte do cotidiano dos alunos, portanto não houve relatos de dificuldade para realização da tarefa, demonstrando que a escolha, pela regente, do gênero digital para o trabalho final foi acertada.

No entanto, verificamos que, apesar dos alunos terem conhecimento prévio de quais são os passos para a elaboração de um vídeo, elementos como a linguagem oral e a edição poderiam ser mais explorados, pois, como mostram os dados, foram pontos que careceriam de desenvolvimento. A ênfase no trabalho coletivo, em laboratório, mediado pelo professor, poderia ser um caminho, já que estas são características próprias do trabalho com tecnologias digitais.

Nessa atividade final, pudemos observar a complexa relação estabelecida entre linguagem e tecnologia, os gêneros discursivos se reelaborando e reajustando na esfera digital para a transmutação (ARAÚJO, 2016). Vimos também que a interferência das tecnologias digitais nas nossas práticas sociais propiciou o surgimento de novas formas discursivas para se comunicar, novos gêneros.

Ressaltamos que as aulas em que foram apresentadas oralmente as resenhas críticas e posteriormente a aula em que apresentaram os vídeos foram as aulas de maior interação dos alunos. Nessas aulas, os estudantes incentivavam o colega a ler o trabalho, opinavam, riam, elogiavam e na aula do vídeo, especialmente, eles batiam palmas ao final de cada apresentação. Nesses momentos, observamos que os estudantes tiveram prazer em realizar a atividade proposta pela regente, portanto presenciamos a criatividade sendo exposta por meio das escolhas que fizeram para criar os vídeos.

Estimular os estudantes para a criação do conteúdo digital despertou neles grande interesse e proporcionou a construção de um aprendizado para além da escrita tradicional, visto que eles mobilizaram novos conhecimentos, a fim de operar uma câmera para filmar, avaliar áudio, roteirizar e planejar as falas, editar imagens e criar legendas.

Ao trabalharem em grupo, utilizando as tecnologias digitais, puderam compartilhar o conhecimento que possuíam, descobrir novos caminhos para resolução das dificuldades que a tarefa exigia e trabalhar colaborativamente.

Dessa forma, ao constatar o sucesso dos alunos, ao produzirem o vídeo, apresentando como produto final a resenha crítica nesse formato, concluímos que as tecnologias digitais favorecem a estruturação de novas perspectivas para a produção textual e potencializam o seu aprendizado, pois, ao transpor o gênero da forma tradicional para o digital, acontece uma aproximação com seu cotidiano, despertando interesse e corroborando uma prática mais criativa e colaborativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EM TERRA FIRME

*“Não queiras ter Pátria.
 Não dividas a Terra.
 Não dividas o Céu.
 Não arranques pedaços ao mar.
 Não queiras ter.
 Nasce bem alto.
 Que as coisas todas serão tuas.
 Que alcançarás todos os horizontes.
 Que o teu olhar, estando em toda parte
 Te ponha em tudo,
 * Como Deus”.*
 (Cânticos I – Cecília Meireles)

Enfim, chegamos em terra firme, mas o fato de agora termos um chão para pisar e uma história a contar não termina o nosso percurso. Curiosamente, o nosso horizonte foi alargado devido às experiências vividas nessa viagem.

Iniciamos nosso percurso desejando compreender as contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem da produção textual. Para traçar nosso roteiro de viagem, definimos os nossos objetivos específicos, que implicavam observar a maneira como a produção textual dos alunos se desenvolvia em sala de aula, a indicação dos possíveis problemas que geram as dificuldades no processo de aprendizagem da produção textual, uma breve análise do uso das tecnologias digitais no aprendizado das produções das resenhas críticas e quais as reflexões que esse percurso suscitaram sobre o uso das tecnologias digitais como o meio para a construção de novas possibilidades de escrita.

No entanto, como toda viagem tem surpresas, a nossa aconteceu no início do trajeto (a falta de estrutura da escola) e no final (encerramos este trabalho no meio da pandemia da Covid-19).

Explicando o início da viagem, encontramos, diferentemente do que nos foi dito, uma estrutura física da instituição que, apesar de ter equipamento, espaço e conexão, não atendia às demandas, pois o acesso aos equipamentos não era livre. Sobre esse aspecto, concordamos com autores como Pretto (2014), Dudeney, Hockly e Pergrum (2016), os quais pregam que é preciso ter uma estrutura que suporte a expansão desses novos letramentos para que estes possam fazer parte do cotidiano dos alunos tanto fora quanto dentro do ambiente escolar. Dizemos isto, para registrar que esse percalço inicial atraiu nosso olhar para o trabalho com as tecnologias digitais.

A nossa entrada em campo já revelou como os problemas relacionados à estrutura física dificultam/impossibilitam o trabalho do professor-pesquisador e como isso interfere no interesse dos alunos. Os problemas que a estrutura física apresentou e apresenta, problemas que

são visíveis apenas ao se tentar utilizá-la, impedem que, em alguns momentos, haja uma interação concreta entre os agentes que compõem a sala de aula. É relevante que a escola tenha consciência de que não basta adesão aos diversos programas propostos pelo Governo do Estado da Bahia, sendo possível ir além, pois acesso de qualidade deve ser ilimitado, sem barreiras. Só assim a capacidade criativa e colaborativa, características importantes das tecnologias digitais, poderá ser explorada pelos alunos, que conseqüentemente terão seu aprendizado potencializado pelo seu uso orientado. Não podemos aceitar que máquinas deixem de ser usadas por falta de *e-mail* institucional, uma vez que estamos diante de alunos já inseridos na cultura digital. Como vimos, caberá aos agentes públicos promotores do desenvolvimento educacional um projeto efetivo para que a Escola seja agente dessas mudanças que nos rodeiam.

Já em relação à produção textual desenvolvida pelos alunos, vimos que estas não estão limitadas aos gêneros escolares, percebemos que a contemporaneidade modificou as relações dos alunos com o texto, com a escrita, multiplicou as linguagens. Os alunos utilizam a escrita e suas múltiplas capacidades para interagir. Não produzem textos somente na sala de aula. Talvez, ousamos dizer, baseados nos dados encontrados, que estes alunos produzam muito mais fora da escola. Assim, promover diversas formas de aproximação com o mundo atual permite ao aluno dialogar, se expressar em diferentes linguagens, desenvolvendo, assim, as competências requeridas para o incremento da escrita.

Sabemos que a contemporaneidade modificou as relações dos alunos com o texto, com a escrita, multiplicou as linguagens, sendo possível que a escola incorpore essa nova realidade e, se assim fizer, ajudará os alunos a transpor as dificuldades tanto linguísticas como questões sobre a segurança digital e proteção de dados que fazem parte do mundo virtual, pois, como podemos confirmar, nossos alunos têm uma inclinação para utilizar as tecnologias digitais, mas ainda necessitam de orientação para um uso de maneira mais eficaz.

Vimos também que o tempo de aula disponibilizado na grade curricular é muito pequeno diante tanto da importância da disciplina para a formação do cidadão como para o um trabalho efetivo da escrita textual. Sabemos que somente se aprende a escrever escrevendo, esse é o caminho, por mais que insistimos em criar atalhos na justificativa de que precisamos cumprir o conteúdo programático.

Dessa maneira, a produção textual, no contexto escolar, deve criar situações em que os alunos sejam estimulados a produzir novos sentidos por meio da linguagem que permeia o seu contexto social, mas, para isso, precisaríamos promover uma formação ampla do professor, de maneira que ele perceba o potencial que a utilização das tecnologias digitais possui para o desenvolvimento dos seus alunos. É importante frisar que o uso das tecnologias digitais pode

contribuir para que tenhamos aulas mais criativas, interativas e colaborativas e o professor deve se apropriar dessa potência.

No tocante à BNCC, verificamos, com o nosso estudo, que, apesar da base ter seu caráter prescritivo, ela busca inserir no contexto escolar as novas linguagens que permeiam nosso cotidiano e que isso pode contribuir para a inserção das tecnologias digitais na sala de aula.

O questionário e as observações permitiram conhecer nossos sujeitos, seus costumes e seu nível de inserção na Cibercultura. Pudemos, também, confirmar que as tecnologias digitais modificaram a nossa forma de interação e de busca de informações e conhecimento no mundo. Vimos, ainda, que o dispositivo móvel tem ampla utilização pelos nossos sujeitos, mas não são utilizados para fins educacionais, de maneira contundente. O dispositivo foi utilizado pela maioria dos alunos para a gravação e edição dos vídeos.

Os resultados encontrados apontaram que a utilização das tecnologias digitais, como meio para aprendizagem, proporcionou uma melhor capacitação dos alunos em relação à produção do gênero resenha crítica, bem como uma maior interação e colaboração para uma nova maneira de aprender.

Sabemos da importância do uso das tecnologias digitais e por este motivo enxergamos sua utilização como uma possibilidade de sistematizar o aprendizado desses alunos. Acreditamos que o uso das tecnologias digitais, na sala de aula, potencializa e desperta novas formas de aprendizado. Um aprendizado compartilhado e colaborativo, em que o conhecimento é construído.

As tecnologias digitais podem ser a mola propulsora de novos modos de construção do conhecimento, de incentivo à criatividade e de desenvolvimento do pensamento crítico, bem como da promoção de novos letramentos, que ampliam as capacidades comunicativas dos alunos, sendo, talvez, a maneira mais adequada de aproximar a realidade escolar da vida cotidiana dos alunos.

Ademais, conforme dito anteriormente, as aulas de produção textual podem contar com as tecnologias digitais, as quais contribuem para que sejam mais criativas, interativas e colaborativas.

Portanto, entendemos que para essa implantação das tecnologias digitais é fundamental que se assuma o que está estabelecido nas competências gerais da BNCC. Que se aproprie do digital como uma das linguagens a serem empregadas na sala de aula, aprofundando as discussões do seu uso na concepção crítica e como um elemento importante para criação de novas práticas pedagógicas.

No final da nossa navegação, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19. Nessa pandemia, o novo paradigma educacional que os avanços tecnológicos nos propiciaram ficou exposto. Vimos, na prática, que para a utilização das tecnologias digitais na sala de aula necessitamos muito mais do que técnica. Tornou-se imprescindível entender que estamos em uma sociedade em que a construção do conhecimento é realizada de forma nova, que o conhecimento não é mais linear e isso exigiu uma mudança urgente em nossa conduta pedagógica para nos adaptarmos à nova realidade. A vivência da e na pandemia mostrou-nos que, mais do que nunca, precisamos reconhecer os novos modos, os novos eventos de letramentos e integrá-los à nossa prática diária, conforme preconiza a LAC, diante da complexidade atual. Carecemos de assumir criticamente nosso posicionamento diante do que estamos vivenciando e resistir, criando condições para enfrentar os desafios que se apresentam hoje e que se apresentarão amanhã, quando tudo isso passar.

Enfim, sabemos que são múltiplas as possibilidades que podem ser reveladas ao final desse processo, pois estamos navegando num mar ainda novo e pouco explorado, aos poucos desbravado por muitos pesquisadores.

Nesse sentido, o nosso trabalho não se esgota, agora queremos alcançar novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? **Revista da FAEEBA**, Salvador, p. 141-152, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – São Paulo: Papyrus editora, 2009.
- ANECLETO, Úrsula Cunha; OLIVEIRA, Maiele dos Santos. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação do professor: caminho da pesquisa colaborativa. In: **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem/** Obdalia Ferraz, organizadora. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 231-244.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Org.). **Ensino da Produção Textual**. – São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-63.
- ARAÚJO, Júlio Cesar; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 78-92.
- ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011, p. 609-632. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BAIÃO, José Geraldo Pereira. **De Panini a Labov: um breve passeio pela história dos estudos linguísticos**. 2014. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/36019/2014_baiao_jose_de_panin_a_labov.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 out. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: **Situated literacies**. Routledge, 2005.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.

BOHN, Hilário. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, v. 1, p. 79-98, 2013.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 novembro 2018.

BORGES DA SILVA, Simone Bueno; PEREIRA, Julio Neves. O livro didático de portuguesa e a formação do jovem brasileiro. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Julio Neves (Org.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático**: Desafios e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 19-43.

BORGES DA SILVA, Simone Bueno. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, Obdália (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 189-204.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Decreto lei n. 9057/17**, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/462913965/decreto-9057-17>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 2, 1983.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **História da linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. 4. ed. Petrópolis, Vozes. 1986.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler João Luís Ceccantini. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em:

http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

CELANI, Maria Antonieta. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA** [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.543-555. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>. Acesso em: 10 maio 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DA COSTA, Rosimeri Claudiano; DA SILVA, Renato; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, v. 17, n. 11, p. 121-129, 2013.

DE OLIVEIRA PAES, Francisco Cleyton; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Gênero resenha crítica: uma proposta de ensino de produção em sala de aula. **EntreLetras**, v. 9, n. 3, p. 384-402, 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas na internet. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 159-166.

EMEDIATO, Wander. Aspectos lógicos, críticos e Linguísticos do ensino da leitura e escrita. In: CAMPOS, Lucas; MEIRA, Vivian (Org.). **Teorias Linguísticas e aulas de português**. Salvador: EDUNEB, 2016. p. 143-176.

FABRINO, Ana Maria Junqueira. O ensino da resenha crítica. **UNISANTA – Humanitas**, v. 1, n. 1, p. 33-41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/107/81>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, Jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HETKOWSKI, Tania Maria; MENEZES, Catia Neri. Prática de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. In: **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem**/ Obdalia Ferraz, organizadora – Salvador: EDUFBA, 2019. p. 205-230.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996] 2006.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEFFA, Vilson. A linguística aplicada e o seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

LEFFA, Vilson. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas. A perspectiva das teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília. Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos dos Santos Xavier (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 17-31.

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

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. spe, e32ne212, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500211&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho; SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. **O uso de tecnologias digitais na sala de aula**: contribuições para o ensino e aprendizado da produção textual nos anos finais do ensino fundamental. In: ATAÍDE, C. A.; SOUSA, Valéria Viana. Língua, texto e ensino: descrições e aplicações / Cleber Alves de Ataíde; Valéria Viana Sousa. [Org.]. **Pipa Comunicação**, 2018. p.1107-1112. Disponível em: <https://www.gelne.com.br/arquivos/L%C3%ADngua-texto-e-ensino%20-%20Gelne.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros C; SOARES, Claudia Vivien C de Oliveira. Tecnologias digitais na sala de aula: um breve olhar para a BNCC. IN: XIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO. **Anais...** Vitória da Conquista, 2019, v. 13, p. 2764-2768.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem em condição e solução. **DELTA**, vol. 10, nº 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **A educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v. 1, 2002. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/111>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 267-279.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem/** Obdália Ferraz, organizadora – Salvador: EDUFBA, 2019. p. 141-172

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Gêneros textuais/discursivos: um debate teórico**. 2005. Disponível em: www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SIGET_III/artigos/Otoni.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 44-59.

PENNYCOOK, Alistair. A linguística aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, Alistair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84

PEREIRA, Maria Teresa G. Ideias e práticas na produção textual. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Org.). **Ensino da Produção Textual**. – São Paulo: Contexto, 2016. p. 57-73.

PEROVANO, Nayara Santos; SOUSA, Bárbara Cristina da Silva. Base Nacional Comum Curricular: a proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo. **Cadernos da FUCAMP**, v. 17, n. 30, 2018. Disponível em:

<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/1141/967>. Acesso em: 10 maio 2019.

PRETTO, Nelson de Luca. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? **Liinc em Revista**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3498>. Acesso em: 10 maio 2019.

RAJAGOPALAN, Kanivivil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanivivil. Uma conversa com Kanavivil Rajagopalan: Fascismo, transformação social e o trabalho a partir da Linguagem como praxis Entrevista concedida a: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 8, n. 18, 2018. Disponível: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20340>. Acesso em: 12 abr. 2019.

RAMINELLI, Ulisses José. **Uma sequência didática estruturada para integração do smartphone às atividades em sala de aula: desenvolvimento de um aplicativo para eletrodinâmica**. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e Gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. **Novos letramentos e gêneros digitais: Uma abordagem bakhtiniana** 24 de Maio de 2016. Disponível em: [novos-letramentos-e-generos-digitais-uma-abordagem-bakhtiniana.é uma apresentação em prezi https://prezi.com/l_rgbi2fpe5f/novos-letramentos-e-generos-digitais-uma-abordagem-bakhtiniana/](https://prezi.com/l_rgbi2fpe5f/novos-letramentos-e-generos-digitais-uma-abordagem-bakhtiniana/)

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens/ Jean-Jacques Rousseau; [introdução de João Carlos Brum Torres]; tradução de Paulo Neves. – Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2013. 176p.: – (Coleção L&PM POCKET; v. 704)**

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em: 20 set. 2017

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, p. 55-65, jan. 2018a. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/10671>. Acesso em: 10 maio 2019.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. As tecnologias digitais e o processo inicial de formação de professores de língua portuguesa na UFRB: caminhos possíveis para o desenvolvimento das práticas de multiletramentos na educação básica. **Anais do Seminário do ForTEC**. Tecnologias Digitais, Redes e Educação: perspectivas contemporâneas. Salvador, UNEB, DEDCI, PPGEduc, 2018b. p. 792-804. Disponível em: <https://fortecuneb.wixsite.com/seminariofortec4/anais>. Acesso em: 10 maio 2019.

SCHEIFER, Camila Lawson. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização-um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7. ed. - Joao Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR - Educação em Revista**. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Zenilda Ribeiro da. **Os gêneros textuais digitais e o ensino da língua portuguesa: o facebook como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da escrita**. 120 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Centro de Formação de Professores, Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/205>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SIGNORINI, Inês. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 19, n. 2, 2003. ISSN 1678-460X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/38273/25979>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SIEMENS, George. Conectivismo: Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital. Competências profissionais In: **Webcompetencias**. 2004. Disponível em: <http://www.webcompetencias.com/textos/conectivismo.html>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. **Intervenção Pedagógica do professor em ambientes informatizados de aprendizagem**. Vitoria da Conquista: Edições Uesb, 2010.

SOUZA, Fernando. **Glossário de marketing digital**. Disponível em: <https://fernandosouza.com.br/glossario/vlog/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VÍDEO DA BOOKSTUBER. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RU-h2SLnF3Q>

VÍDEO DA AULA DE RESENHA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=igd2-XeLsUY>

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente brasileira**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO ALUNO: FORMULÁRIOS GOOGLE

05/12/2019

Questionário do Aluno

Questionário do Aluno

Prezado Aluno (a),
Olá, muito prazer!

Eu sou a professora Fernanda Quadros, aluna da pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, estou aqui para convidá-lo para participar de minha pesquisa que busca compreender quais as contribuições do uso das tecnologias digitais no ambiente da sala de aula para a sua produção textual. De maneira simples e objetiva, gostaria que você respondesse abaixo um breve questionário para que eu possa saber um pouco mais sobre você, a sua produção textual e o uso das tecnologias digitais. Devo dizer que a apresentação dos resultados obtidos através deste questionário será feita de maneira a não permitir a identificação dos envolvidos.

A sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa.

Vamos lá?!

Atenciosamente,
Professora Fernanda Quadros.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome completo *

3. Indique sua idade: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 13 e 14 anos
 Entre 15 a 17 anos
 Acima de 18 anos

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

1ª Parte: Uso das Tecnologias Digitais no seu Cotidiano

Leia e responda, assinalando com um X. Se necessário, complemente a resposta no espaço indicado:

5. 1. Você tem acesso à Internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12/2019

Questionário do Aluno

6. 2. Assinale os locais onde você, normalmente, tem acesso à Internet? **Marque todas que se aplicam.*

- Em casa
- Na escola
- Em Lan Houses
- Não tenho acesso à Internet
- Na casa de amigos/parentes

7. 3. Com qual frequência você acessa à Internet? **Marcar apenas uma oval.*

- Todos os dias
- Duas vezes na semana
- Três vezes na semana
- Raramente
- Não acesso

8. 4. Quais destes dispositivos tecnológicos que você mais utiliza no dia a dia? **Marque todas que se aplicam.*

- Computador
- Notebook
- Tablet
- Smartphone/ celular
- Smart TV
- Leitor de livro digital
- Outro: _____

9. 5. Indique por qual dispositivo tecnológico você acessa a Internet com maior frequência? **Marcar apenas uma oval.*

- Computador
- Notebook
- Tablet
- Smartphone/ celular
- Smart TV
- Leitor de livro digital

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o W

15/12/2019

Questionário do Aluno

10. 6. Na sala de aula, você utiliza algum dos dispositivos tecnológicos listados acima? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

11. Qual(is)? *

12. 7. Quando você utiliza a tecnologia digital para fins escolares, qual destas ações é mais recorrente? *

Marque todas que se aplicam.

- Fazer pesquisas sobre assunto dado em sala
 Baixar/Responder exercícios
 Assistir videoaulas
 Acessar redes sociais
 Tirar dúvidas com os colegas
 Tirar dúvidas com o (a) professor (a)

13. Outros? *

14. 8. Dos aplicativos/redes sociais abaixo, assinale o(s) que você costuma utilizar: *

Marque todas que se aplicam.

- WhatsApp
 Skype
 Facebook
 Twitter
 Messenger
 Instagram
 Google +
 Snapchat
 LinkedIn
 You Tube

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o W

05/12/2019

Questionário do Aluno

15. 9. Com qual finalidade você utiliza as redes sociais? (pode escolher mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- Lazer e entretenimento
- Comunicação
- Fins profissionais
- Estudo
- Informação
- Utilização de serviços (bancos, compra, venda, etc)
- Outros

16. Se respondeu outros, qual? *

17. 10. Você costuma escrever para se comunicar/interagir nos aplicativos/redes sociais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

05/12/2019

Questionário do Aluno

18. 11. Quando você acessa a Internet, quais atividades realiza? *

Marque todas que se aplicam.

- Lê, escreve e envia e-mails
- Escreve, ler e compartilha tuites
- Escreve em blogs, fanfics e outros
- Posta foto no Instagram
- Conversa com outras pessoas em sites de relacionamento
- Assiste vídeos e/ou videoaulas
- Estuda
- Escuta músicas online
- Acessa o facebook: escreve e lê mensagens
- Realiza compras online
- Busca informações, tira dúvidas, faz pesquisas para trabalhos escolares
- Joga games
- Edita fotos ou vídeos
- Lê ou assiste notícias em sites variados
- Frequenta redes sociais como (Instagram, facebook, twitter, snapchat)
- Faz cursos online
- Usa mapas online
- Busca informações sobre o que acontece no lugar onde mora, da sua rua ou seu bairro
- Procura e se candidata a oportunidades de emprego

19. 12. O que você costuma acessar cotidianamente: *

Marque todas que se aplicam.

- Blog
- Chat
- Vídeos
- Sites diversos
- Games
- Clipes de Música
- Redes sociais

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o W

8/12/2019

Questionário do Aluno

20. 13. Marque os itens que se referem às suas habilidades digitais. Pense: eu posso... *

Marque todas que se aplicam.

- Digitar e formatar textos
- Fazer desenhos
- Produzir e editar vídeos
- Produzir slides – com texto e imagem
- Fazer pesquisas escolares
- Ler e pesquisar sobre diversos temas
- Criar e publicar diversos tipos de textos online (ex.: posts para blogs)
- Escrever mensagens online utilizando diferentes gêneros (e-mail, chat, fórum...)
- Verificar se uma informação encontrada na Internet está correta
- Baixar ou Instalar aplicativos
- Definir o que deve ou não deve compartilhar na Internet

2ª parte: Informações sobre a prática de escrita

21. 1 . Você gosta de escrever textos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. 1.1 Justifique a sua resposta (por quê?) *

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o W

05/12/2019

Questionário do Aluno

23. 2. Quais os gêneros textuais que você mais gosta de escrever? *

Marcar apenas uma oval.

- Adivinhas
- Anedotas ou casos
- Avisos
- Bilhetes/Cartas
- Diários
- Entrevistas
- Histórias em quadrinhos
- Letras de músicas
- Contos
- Fábulas
- Lendas
- Crônicas
- Notícias/ Reportagens
- Piadas
- Poesias
- Publicidades
- Receitas culinárias
- Regras de jogos

24. 3. Onde você escreve mais: *

Marcar apenas uma oval.

- Em casa
- Trabalho
- Rede Sociais
- Na escola
- Na Igreja

25. 4. Você gosta das atividades de produção textual que realiza na sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Às vezes

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows

05/12/2019

Questionário do Aluno

26. 4.1 Por quê? *

27. 5. Você tem dificuldades para realizar as atividades de escrita na escola? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Às vezes

28. 5.1 Por quê? *

29. 6. Você costuma escrever nos espaços virtuais? **Marcar apenas uma oval.*

- SIM
- NÃO

30. 7. Como você prefere produzir seus textos? **Marcar apenas uma oval.*

- Usando a escrita dita convencional, manuscrita (lápis, caneta, papel, etc)
- Usando a escrita digital e seus diversos recursos (links, videos, gifs, emoticons, etc)

31. Justifique sua preferência: *

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o \

05/12/2019

Questionário do Aluno

32. 8. Você considera que o uso das tecnologias digitais o ajuda no aprendizado da Língua Portuguesa? Justifique: *

33. 9. Você consegue usar efetivamente, no seu cotidiano, o que sua professora de Língua Portuguesa ensina durante as aulas? Justifique: *

34. 10. Você tem alguma sugestão para sua Professora de Língua Portuguesa em relação ao uso de tecnologias digitais em suas aulas? Justifique: *

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by
 Google Forms

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o V

APÊNDICE B – PRODUÇÃO TEXTUAL DA RESENHA CRÍTICA

Livro O Ódio que Você Sente
 AUTORA: Angie Thomas

O Livro fala sobre uma menina chamada STARR que é negra, ela vive entre duas realidades diferentes, ela mora na periferia e ao mesmo tempo estuda em uma escola de rico onde a maioria dos estudantes é brancos. Um certo dia ela presenciou uma tremenda barbataria com seu melhor amigo KHALIL que foi morto pelo um policial branco sem motivo algum, ela não entende o porque isso aconteceu, mas ela lembra sempre o que o pai dela falava como se comportar caso ela fosse parada por policiais, e por isso um menino assim mudou totalmente a vida de STARR.

E é isso que vamos começar a perceber e ter uma outra visão de como STARR se sentia no meio dos brancos, e como a STARR sabe que ser negro não é ser igual a todo mundo, seja por causa da escravidão ou por desprezo, os negros são vistos diferentes, então este preconceito não morreu ele vive cada dia mais, e aí ela começa a ver isso e tenta lutar pelo o que ela acredita, então por mais que a mãe e o pai tem todo cuidado ela mora em um lugar onde tem muito tráfico de droga e pouca segurança. Este livro é muito delicado, pois mostra uma realidade de varias pessoas negras que passa pela a maioria das coisas que STARR passou.

Eu recomendo bastante o livro, pois ele me fez bastante com o nosso coração e nós faz refletir sobre nosso comportamento e nosso pensamento, além de ser uma história muito ~~boa~~ marcante.

RESENHA CRÍTICA O ÓDIO QUE VOCÊ SEMPRE

O livro O ódio que você sempre temia a uma festa, onde a personagem principal "STARR" está em uma festa. Onde ela não se agrada com as coisas que acontecem. "Em meus a. coisas ruins", "Onde um grupo grita para todos contra a dança". então a partir dessa festa começa toda a história do livro que fala sobre a personagem Valência,

No livro é apresentado personagens como Marwick - Um comerciante que passou 3 anos na cadeia, Lisa enfermeira que foi expulsa de casa após se envolver com Marwick.

Sukani, Sten e seven são filhos de Marwick e Lisa que tentam apertar a todo instante os filhos da violência encontrada no livro onde Marwick, dando-lhes a oportunidade de se dedicarem aos estudos. Além desses personagens o livro é composto por Do Corde, Khalil, Halby, King, Kinga.

Na história tem o conflito de Sten com si mesma entre o medo de fazer algo e certo e ficar quieto sem contar nada. Ela poderia ocultar tudo que ela viu na noite da morte do seu amigo "Khalil" por medo.

ou falar. Toda a cidade é mesmo assim não se aborrecia toda a angústia que ela sentia pelo fato de ser negra e duvidarem de seu depoimento.

Essa obra é bastante interessante por falar de assuntos presentes no cotidiano atual, e para ser um 1º lugar na lista do New York Times que é um jornal de referência, o livro realmente teria que contar os fatos, e isso a autora Angie Thomas conseguiu obter. Trata-se de fatos do dia a dia de várias pessoas, como os pais negros assassinando seus filhos quando pequenos como se comportar diante da polícia, as histórias de negros que falam muito pelo silêncio e o medo que as pessoas sentem pelo simples fato de ser negra e a violência.

Essa obra é muito interessante, e uma leitura extremamente boa para um cenário socialmente atual.

Crítica do livro, O Ódio que você semia.

No livro de Angie Thomas *O Ódio que você semia*, vemos a história de Star, uma jovem negra filha de Maverick e Lisa que estuda em um colégio que só tem pessoas brancas e mora em um bairro de negros e desde tão nova aprendeu que a vida não é fácil. Uma obra que fala sobre racismo, violência, medo e angústia. Essa história mostra um pouco a realidade, desde o bullying até a violência por causa do racismo, muita gente julga as pessoas pelo seu cor, e seus pais sempre ensinamos elas a como lidar com uma situação de um envolvimento policial. Já tem difícil um policial parar uma pessoa de cor da pele clara, já as pessoas de pele negra é parado vizias, semos ali violentos e morto. As pessoas de pele clara acho superior as pessoas negras, pois é mais fácil para elas.

O *Ódio que você semia* é um ótimo livro, recomendo pelo fato dele trazer uma história muito ocorrido em todo o mundo. Sempre em algum lugar vai ter uma pessoa racista, um ato de crime cometido por alguns da sociedade.

Crítica do livro O Ódio que você semia

O livro começa contando a história de uma jovem "Star" que desde tão nova sofreu com a violência e o preconceito. Muitos lhe fulgam pela cor da sua pele, seu cabelo e até mesmo pelo o seu jeito. Pois ela se sente bexinha por ser tratada com a desigualdade social, pois os outros adolescentes se acham superior por serem brancos e por isso fazem piadas, gozam e cometem bullying com as pessoas de pele escura e também por elas não serem as mesmas. Mas pois as pessoas brancas não querem ter amizades com os negros, se bexa para eles não negros de outra raça que pra eles se encostarem perto vão ficar com a pele morena. Também, a jovem "Star" se sente bexinha pois não tem amigos para lhe da apoio e vivia a única companhia que ela tem é os seus pais que estão sempre ao seu lado.

Resenha crítica

O Sétimo que Nasce Semua.

O livro, O Sétimo que Nasce Semua, escrito pela autora Angie Thomas, publicado no ano de 2017, nos Estados Unidos, fala sobre uma garota negra chamada Starr, que vive com seu melhor amigo Khalil morando pelas mãos de um pai branco, num bairro absolutamente branco.

A obra se passa na pequena cidade de Maycomb, um bairro de pobres negros onde Starr e os principais personagens da família Nix, o avô e tio, Corcoran, e uma tia, vivem. Um grupo de pessoas, o chamado "negros", fizeram um protesto pela causa de Khalil, e também viram o desmoronamento de Starr, onde ela viveu a vida por ela para o mundo e que ela permaneceu na mente do crime.

O Sétimo que Nasce Semua é um livro muito interessante que prende a leitura, dada toda a repercussão da trama, e também é muito interessante ver, toda a história se desenrolar, lutar, relembrar o direito de Khalil, mesmo eles Unidos. Apesar de toda a história retratada na obra, mesmo como uma realidade é, onde há gangues, traficantes de drogas e as famílias vítimas da sociedade.

O Odio que não temia

Essa obra tem o título na lista de New York Times. Essa obra relata a história de James Rayburn de Cannon do dia-a-dia através de suas colunas. Isso é mesmo que tem muito mais história. O autor Angie Thomas, da série de Jackson em Mississippi, isso de que parecia pela forma dele falar sobre o seu cotidiano. Ele tem um background em música. Criativa, tem um diploma em música hip-hop. A obra fala sobre o racismo que tem sobre o povo de cor de pele escura que é normal para ele. Ele não entende. Unidos mais isso é muito mais todo mundo tem o sangue vermelho, todo mundo sofre por essas coisas, como é de cor ou tom de pele, mais é a ideia que tem dentro, de ter que mudar ~~o~~ pensar, ou ter aquela visão distorcida com o mundo tá normal, mas quem tem que mudar são os pensamentos.

Fala da agitação do policial de forma leve e divertida. Ele age com as pessoas de pele escura porque ele fala que se fosse um branco ele não estaria. Fala sobre o preconceito que nos tem e mudou. Mas isso sempre tem algo de racismo ali de que um negro foi morto porque que tem pena por algo que não fez ou não sabe julgar.

A parte que se pode perceber é quando Khalil ele levou um tiro por pegar uma coisa no carro que o policial disse que era uma arma. Isso mostra como do mundo cotidiano o policial atua sem pergunta para saber o que tá acontecendo e mata por qualquer pessoa que não pode ter nada a ver com aquele sistema ali.

Por isso que tem que ficar com os olhos fechados e não mostrar para que não pense 

Resenha

O Ódio que você sentia

O livro nos convida a lembrar a realidade das pessoas negras diante de um racismo. "O Ódio que você sentia" é um livro está cheio de ser uma história de amor.

O ponto principal do livro é mostrar a discriminação das pessoas negras, o racismo muito a parte do racismo e todo também sobre a importância da nossa voz na sociedade.

O livro trata sobre a história de Star, Star é uma adolescente negra que vive todos os preconceitos por causa da sua cor. Ela pode presenciar em ocasiões de pessoas que mostram se por ser negra está ela sempre discriminada com o discriminação da sua cor.

Foi quando ela foi ligar na linha de seu novo livro a autora desse clássico e amiga Thomas onde ela conta o racismo e a resistência.

Khalil foi uma vítima de assassinato e ele não morreu por causa do racismo, onde uma observação policial foi completamente diferente com ele só por ele ter um tom de pele mais escuro. Então Star como outras da justiça pela o morte de seus amigos que morreram por causa do racismo, Star não se está diante do racismo.

Ele, ela está sempre lutando pela os seus direitos e lembra a discriminação da sua cor.

O preconceito está tomando conta do mundo onde as pessoas mostram se por ser discriminado de negro, onde uma observação policial é totalmente diferente entre um branco e um negro. O negro é visto na sociedade como uma pessoa sem valor, só visto como pessoas ruins.

Star deixa um legado muito importante para nós que não devemos nos calar diante a nossa sociedade que devemos lutar contra o preconceito e sim de tudo buscar nos direitos.

Este livro é muito incrível pois ele muda a nossa mente diante o preconceito e a discriminação. Ele trata que devemos nos impor mais diante a sociedade não podemos nos calar nem por causa de ser negro, somos negros mais nos também temos voz e também sempre lembrando de pois ele vai mudar a sua concepção de preconceito. Ele vai te ajudar a vencer.

Resenha Crítica

O odio que você semeia não é uma realidade

O odio que você semeia é o livro da autora Angie Thomas publicado em 2017 pela editora Galera Record. É uma obra que aborda um tema muito importante que é o racismo contra os negros.

O livro vai contar a história de Starr, uma jovem negra que mora em um bairro periférico. Num certo dia durante a noite, Starr vai a uma festa com uma amiga e lá ela encontra com Khalil o seu melhor amigo de infância, na festa acontece uma briga, Starr e Khalil saem da festa e são parados pela polícia. O pai de Starr ensinou a ela desde cedo a como se comportar em uma abordagem policial: sem movimentos bruscos e mãos onde ele possa ver, e isso só por causa da sua cor de pele. Já seu amigo Khalil que também é um jovem negro não foi criado com esses ensinamentos. E por conta de um movimento errado de

Khalil ele é assassinado na abordagem policial na frente de Starbuck que fica desapercebida. É a partir desse assassinato que começa a história.

Este livro me mostrou uma realidade bem diferente da qual eu vivo. Mostra também que algumas pessoas não são privilegiadas por ter a cor de pele clara, enquanto outros precisam passar por situações difíceis, por apenas ter a cor de pele diferente.

APÊNDICE C – DIÁRIO DE CLASSE

DIÁRIO DE CAMPO

26/09/2019	Fui para escola mais cedo do que o combinado com a regente para arrumar o laboratório e pegar a lista atualizada dos alunos. No horário combinado os alunos os alunos foram para o laboratório. No dia eram 14 alunos. No laboratório haviam 13 <i>Chromebooks</i> , sendo assim um aluno utilizou um computador de mesa. O fato de os <i>Chromebooks</i> serem acessados somente pelo e-mail institucional fornecido pelo Governo do Estado da Bahia dificultou, pois, alguns alunos tinham esquecido a senha.
30/09/2019	Querendo sanar os problemas do dia anterior fui para o laboratório tentar utilizar os computadores de mesa que poderiam ser acessados contanto que estivessem conectados à internet da escola. Existiam 12 (computadores), mas somente quatro deles funcionando. Novamente fomos surpreendidos e dessa vez pela falta de conectividade. Somente sete alunos conseguiram responder o questionário pois tive que fazer de quatro em quatro.
01/10/2019	O laboratório estava sendo usado por outro professor, não pude terminar de aplicar o questionário.
07/10/2019	Com o laboratório novamente em uso, solicitei a coordenação pedagógica para utilizar os dois computadores disponíveis naquele departamento. Nesse dia somente dois participantes responderam a pesquisa. Um deles não sabia usar o computador e nem o mouse o que exigiu de mim uma atenção maior.
10/10/2019	Os alunos chegaram na sala fazendo muito barulho para arrumarem as cadeiras em semicírculo. A aula inicia e os meninos reclamam do horário de saída e a professora argumenta que eles só têm uma aula de produção textual e que eles precisam usar o tempo. A professora solicita que guardem o celular. Propõe a leitura do texto “Você já imaginou como serão os próximos vinte anos?”. A professora antes de iniciar a leitura pergunta aos alunos sobre o questionamento do título do texto. Uma aluna inicia leitura e após a o primeiro parágrafo a regente faz uma intervenção para que os alunos reflitam sobre as relações de trabalho (assunto proposto no parágrafo lido). E assim a regente prossegue, a cada parágrafo lido, antes de seguir no texto, ela faz reflexões como os estudantes sobre o que foi lido. A sala fica quieta, o texto desperta interesse, os alunos debatem as temáticas que perpassam o texto: o futuro das profissões, as tendências de novas profissões, os trabalhadores do futuro, trabalho em grupo e trabalho ideal. Nessa aula eram dezoito alunos. A professora finaliza a aula falando sobre a sala virtual, que há uma avaliação para ser feita lá. Os alunos sugerem o uso do WhatsApp. Outro diz que não sabe usar o Word. Uns dizem que não gostam da sala virtual. A regente faz a chamada e libera os meninos.
17/10/2019	Aula no laboratório. Os monitores deixaram as máquinas preparadas para o uso dos alunos e nesse dia a informação era de que a internet estava boa. Tinham 14 alunos que se dirigiram aos <i>Chromebook</i> . Inicialmente

	<p>somente 6 alunos conseguiram acesso. A professora se irrita com a falta de interesse dos alunos em entrar na sala virtual, faz um sermão. Poucos alunos fazem atividade que consiste em ler dois textos e comparar. Um aluno ajuda outros em encontrar a atividade na sala virtual. A professora precisa incluir alguns alunos na sala e se ausenta da sala. Antes, a regente ler a atividade e solicita a resposta no caderno. Qual o intuito da aula ser no laboratório? Os alunos não se interessam pela atividade, usam a internet para ouvir música, assistir vídeos. Descubrem que podem se comunicar entre si na sala, alguns desconheciam esse recurso. Os monitores não ajudam muito, conversam demais e brincam o tempo inteiro. A regente retorna, cobra a atividade, distribui o texto que estava online impresso para os alunos e passa as instruções para a redação final.</p>
24/10/2019	<p>Aula no laboratório. Nesse dia a professora queria utilizar os computadores com o processador de texto para escrever a redação sobre o trabalho, temática da aula anterior. Contudo, o laboratório estava sem rede e sem suporte técnico para que o problema fosse resolvido. Como alternativa, a professora solicitou que os alunos escrevessem o texto no caderno e ao final disponibilizassem a folha para ela corrigir. No primeiro momento os alunos fizeram perguntas sobre a atividade: um aluno queria saber o que era para ser escrito no texto. Outros perguntam o limite de linhas, se é de lápis ou de caneta, questionam o tempo. Percebemos uma certa resistência para a realização da tarefa. A professora dá instruções sobre a forma do texto, sobre a organização dos parágrafos. Os alunos aquietam. Depois de um determinado tempo, quem tinha feito, entrega e é liberado. Durante a aula os alunos vão chamando a professora para auxiliar nas questões que vão surgindo como quantas linhas tem uma introdução (a professora responde e ensina a forma padrão de uma dissertação escolar), qual a forma do texto...A aula termina e quem concluiu entrega o texto.</p>
31/10/2019	<p>A aula foi na sala de vídeo. A professora faz a exibição do documentário “o menino e mundo”. A professora dá algumas informações sobre o filme. Os alunos iniciam dispersos e vão se aquietando. Com vinte minutos de exibição, a professora interrompe e pergunta o que os meninos entenderam até ali. Explica que no livro didático tem uma resenha crítica sobre o filme, questiona o que tem de diferente nesse filme. A aluna fala que não tem “conversas”. A professora explica que é um filme que prioriza a linguagem não-verbal. A professora exhibe mais um pouco e para pois precisa que os alunos leiam a resenha crítica. Isso feito, termina o horário. A tarefa para casa é fazer uma pesquisa sobre a resenha de um livro.</p>
07/11/2019	<p>Sala de aula. A professora chega e organiza a sala. Solicita que abram o livro didático, indica a página e qual as questões que devem ser respondidas no caderno. São questões sobre resenha. Os alunos iniciam a atividade. Tiram dúvidas com a professora. Outros tiram dúvidas entre si. Outros não fazem e matem uma conversa paralela, a professora percebe e</p>

	intervém. A professora lê algo enquanto aguarda os alunos terminarem a tarefa. Faz chamada e a aula termina.
14/11/2019	Sala de vídeo. A professora cobra a pesquisa sobre a resenha de um livro. Um outro professor interrompe a aula. A professora acessa a internet da escola e exibe um vídeo do Youtube “como fazer uma resenha?”, no canal caminhos da linguagem. Os alunos se interessam. Depois os alunos leem as resenhas que trouxeram como resultado da pesquisa. Os alunos apesar do silêncio, parecem não se interessarem pelo que o colega lê. A professora coloca outro vídeo pelo Youtube, agora sobre um livro de <i>Hary Potter</i> , no canal Nuvem literária. Fala um pouco dos <i>bookstubs</i> . Os alunos não gostaram da apresentadora, reclamaram que falava demais. A aluna indica um vídeo. O alarme toca e eles não terminam de assistir o vídeo. A professora lembra que no dia 28/11, eles devem entregar o trabalho, a resenha em forma de vídeo. Faz a chamada.
20/11/2019	Sala de aula. A professora cobra a resenha crítica do livro “O ódio que você semeia”. A professora pede para os alunos lerem suas resenhas. Os alunos começam a ler. Durante a leitura a professora faz algumas observações sobre o que deveria ser acrescentado, sobre a margem, aspectos formais do texto. A aula acontece nessa dinâmica.
28/11/2019	Sala de vídeo. Apresentação das resenhas em forma de vídeo. Alguns vídeos foram trazidos no celular e tiveram problemas para acessar e exibir. Os vídeos foram exibidos uma a um. Foram quatro vídeos. Os alunos gostavam de ser vê na tela, assistiam em silêncio e ao final batiam palmas entusiasmados. Depois da apresentação a professora avalia os trabalhos e faz alguns questionamentos sobre o trabalho em grupo para os alunos.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, _____, ocupante do cargo de _____
do(a) _____, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto
**(Tecnologias Digitais na sala de aula: reflexões sobre a aprendizagem de
produção textual)** dos pesquisadores **(Prof.^a Fernanda de Quadros Carvalho
Mendonça e a Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares)** após a
aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Vitória da Conquista- Ba, ____ de _____ de _____

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O uso de tecnologias digitais na sala de aula: contribuições para o ensino e aprendizado da produção textual”. Neste estudo pretendemos compreender quais as contribuições das tecnologias digitais para o processo de aprendizagem da produção textual dos alunos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade, perante todos esses avanços tecnológicos, de possibilitar aos alunos que se apropriem da linguagem que permeia o contexto social no qual estamos inseridos e refletir sobre maneiras de utilizar as tecnologias digitais de forma que estas contribuam para aperfeiçoar o processo de aprendizagem da produção textual. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: a observação participante, questionários, entrevistas e diário de campo para que possamos, baseados nos dados gerados por estes instrumentos, compreender as contribuições das tecnologias digitais disponíveis, ao serem incorporadas na prática de ensino da produção textual. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo de exposição da imagem, aos quais os participantes da pesquisa podem estar sujeitos. No entanto, a fim de amenizá-los, providenciaremos reduzir e/ou erradicar estes riscos com a omissão de seus nomes, assegurando o mais absoluto sigilo de suas identidades, ao passo em que os sujeitos da pesquisa poderão se sentir a vontade para deixar de participar da pesquisa, caso assim queiram. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são: possibilidade de compreender os eventos e práticas relacionados a utilização das tecnologias digitais na sala de aula, identificação dos problemas que interferem no processo de aprendizagem da produção textual dos alunos e reflexão sobre metodologias que possam contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem da escrita. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

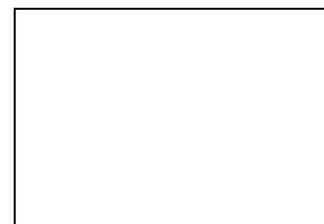
Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça

Endereço: Estrada do Bem-Querer KM 04. Vitória da Conquista, Bahia, CAIXA POSTAL- 95, CEP 45083-900.

Fone: (77) 99920-9909/ E-mail: fquadroscarvalho@gmail.com

CEP/UESB - Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O uso de tecnologias digitais na sala de aula: contribuições para o ensino e aprendizado da produção textual”. Neste estudo pretendemos compreender quais as contribuições, das tecnologias digitais, para o processo de aprendizagem da produção textual dos alunos ao serem utilizadas na sala de aula. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade, perante todos esses avanços tecnológicos, de possibilitarmos aos alunos que se apropriem da linguagem que permeia o contexto social no qual estamos inseridos refletirmos sobre maneiras de utilizar as tecnologias digitais de forma que estas contribuam para aperfeiçoar o processo de aprendizagem da produção textual. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: utilizaremos como instrumentos de pesquisa a observação participante, questionários, entrevistas e diário de campo para que possamos, baseados nos dados gerados por estes instrumentos, compreender as contribuições das tecnologias digitais disponíveis, ao serem incorporadas na prática de ensino da produção textual. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo exposição da imagem, aos quais os participantes da pesquisa podem estar sujeitos. No entanto, a fim de amenizá-los, providenciaremos reduzir e/ou erradicar estes riscos com a omissão de seus nomes, assegurando o mais absoluto sigilo de suas identidades, ao passo em que os sujeitos da pesquisa poderão se sentir a vontade para deixar de participar da pesquisa, caso assim queiram. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são possibilidade de compreender os eventos e práticas relacionados a utilização das tecnologias digitais na sala de aula, identificação dos problemas que interferem no processo de aprendizagem da produção textual dos alunos e reflexão sobre metodologias que possam contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem da escrita.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de

participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça

Endereço: Estrada do Bem-Querer KM 04. Vitória da Conquista, Bahia, CAIXA POSTAL- 95, CEP 45083-900.

Fone: (77) 99920-9909/ E-mail: fquadroscarvalho@gmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O uso de tecnologias digitais na sala de aula: contribuições para o ensino e aprendizado da produção textual”. Neste estudo pretendemos compreender quais as contribuições, das tecnologias digitais, para o processo de aprendizagem da produção textual dos alunos ao serem utilizadas na sala de aula. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade, perante todos esses avanços tecnológicos, de possibilitarmos aos alunos que se apropriem da linguagem que permeia o contexto social no qual estamos inseridos refletirmos sobre maneiras de utilizar as tecnologias digitais de forma que estas contribuam para aperfeiçoar o processo de aprendizagem da produção textual. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): utilizaremos como instrumentos de pesquisa a observação participante, questionários, entrevistas e diário de campo para que possamos, baseados nos dados gerados por estes instrumentos, compreender as contribuições das tecnologias digitais disponíveis, ao serem incorporadas na prática de ensino da produção textual. Não haverá nenhum custo e o menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável não receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sendo esta, voluntária. A recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade e do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo de exposição da imagem, aos quais os participantes da pesquisa podem estar sujeitos. No entanto, a fim de amenizá-los, providenciaremos reduzir e/ou erradicar estes riscos com a omissão de seus nomes, assegurando o mais absoluto sigilo de suas identidades, ao passo em que os sujeitos da pesquisa poderão se sentir a vontade para deixar de participar da pesquisa, caso assim queiram. Além disso, o menor tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são possibilidade de compreender os eventos e práticas relacionados a utilização das tecnologias digitais na sala de aula, identificação dos problemas que interferem no processo de aprendizagem da produção textual dos alunos e reflexão sobre metodologias que possam contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem da escrita. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. O nome do menor ou o material que indique a participação dele não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, responsável por _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão do menor

supracitado participar se assim eu desejar. Declaro que concordo que o menor participe desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de _____.

*Assinatura do(a) responsável pelo menor
participante*

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça

Endereço: Estrada do Bem-Querer KM 04. Vitória da Conquista, Bahia, CAIXA POSTAL- 95, CEP 45083-900.

Fone: (77) 99920-9909/ E-mail: fquadroscarvalho@gmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Prof.^a Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça e a Prof.^a Dr.^a Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares** do projeto de pesquisa intitulado **“O uso de tecnologias digitais na sala de aula: contribuições para o ensino e aprendizado da produção textual”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Vitória da Conquista, ____ de ____ de _____.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto