



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GRAZIELE POTOSKI

**O TEXTO MULTIMODAL COMO POSSIBILIDADE DE
DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA**

**Londrina, PR
2019**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**Londrina, PR
2019**

GRAZIELE POTOSKI

**O TEXTO MULTIMODAL COMO POSSIBILIDADE DE
DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Diene Eire de Mello

Londrina, PR
2019

GRAZIELE POTOSKI

**O TEXTO MULTIMODAL COMO POSSIBILIDADE DE
DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção do título de Mestra.

Comissão examinadora:

Prof^a. Dr Diene Eire de Mello
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Andréia da Cunha
Malheiros Santana UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Terezinha Fernandes
Martins de Souza UFMT - Mato Grosso - MT

Londrina, 05 de fevereiro de 2020.

A Deus
Pela certeza de que eras Tu quem me
conduzia, quando eu já não tinha mais por
onde caminhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e por ter permitido minha chegada até aqui, por ter colocado pessoas tão especiais em minha caminhada;

À minha orientadora Prof^a Dr^a Diene Eire de Melo, cujos ensinamentos acadêmicos e humanos permanecerão inscritos para sempre em minha história;

Às professoras membros da banca: Prof^a. Dr^a Andréia da Cunha Malheiros Santana e Prof^a. Dr^a. Terezinha Fernandes Martins de Souza, por aceitarem compartilhar seus conhecimentos e contribuir com a minha formação;

Aos meus pais e à minha irmã, pelo incentivo constante frente aos sonhos almejados, pelas constantes demonstrações de amor e pela compreensão das minhas ausências;

À Nicolý, minha afilhada, que na sua vivacidade e inocência de criança me faz acreditar a cada dia que é possível melhorar o mundo por meio da educação;

Ao meu namorado Anderson, sempre presente e incentivador;

À minha amiga Ediléia, presente de Deus, que conheci no mestrado e levarei para a vida, amiga irmã que esteve comigo nessa caminhada e que dividiu momentos tão importantes;

À Maria Solange Tomen Disner (Sula), minha sincera gratidão por ser uma grande incentivadora da educação, que, desde o início, viabilizou meios para que eu pudesse seguir com os estudos em Londrina e o trabalho no Colégio Estadual do Campo Aurélio Buarque de Holanda em Pitanga – PR, além de permitir a intervenção de minha pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UEL;

Às minhas amigas Helena, Vivi e Vani, agradeço de uma forma muito especial, pois, pude partilhar com vocês minhas angústias e sempre recebi o apoio necessário.

POTOSKI, Grazielle. **O Texto Multimodal como Possibilidade de Desenvolvimento da Autoria**. 2019. Nº f 114. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O atual contexto da sociedade é permeado pela multiplicidade de linguagens possibilitada pela cultura digital. Cotidianamente, somos bombardeados com informações compostas por vários códigos linguísticos. Nesse sentido, novas demandas surgem no campo do multiletramento, desafiando a escola no trabalho com os gêneros digitais, de modo que os alunos estejam envolvidos com as significações das diferentes linguagens que compõem um texto multimodal. Considerando esse cenário, o presente estudo teve como objetivo compreender as possibilidades dos textos multimodais no desenvolvimento de autoria dos estudantes por meio do gênero textual crônica, considerando a multimodalidade da linguagem. Além disso, dada a complexidade desse gênero, também foi abordado o gênero notícia. A pesquisa se estruturou na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e se caracteriza como pesquisa de intervenção. A experiência didática, realizada a partir da proposta de Gasparin (2003), foi desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio do campo da rede pública estadual no município de Pitanga - PR, durante o terceiro trimestre letivo de 2019. Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, um questionário inicial e um questionário final, em seguida a produção de textos dos estudantes, além dos registros escritos num diário de campo. Os resultados coletados permitiram evidenciar as potencialidades das tecnologias digitais na escrita de textos multimodais, bem como no desenvolvimento de autoria e trabalho colaborativo. Com isso, foi possível constatar que as práticas que propiciam autoria e colaboração para o desenvolvimento da escrita não se dão de forma mecânica, mas necessita de um trabalho didático contínuo, intencional e atento. Importante destacar o papel do ambiente escolar como fator fundamental para o desenvolvimento de cenários de criação e partilha.

Palavras-chave: Textos Multimodais. Didática. Multiletramentos. Tecnologias Digitais.

POTOSKI, Grazielle. **Multimodal Text as a Possibility of Author Development**. 2019. N^o f 114. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The current context of society is permeated by the multiplicity of languages made possible by digital culture. Every day we are bombarded with information composed of several linguistic codes. In this sense, new demands arise in the field of multiliteracy, challenging the school in working with digital genres, so that students are involved with the meanings of the different languages that make up a multimodal text. Considering this scenario, the present study aimed to understand the possibilities of multimodal texts in the development of authorship of students through chronic textual genre, considering the multimodality of language. However, given the complexity of this genre, the news genre was also addressed. The research was structured from the perspective of Critical History Pedagogy and is characterized as intervention research. The didactic experience carried out based on Gasparin's proposal (2003) was developed with students from the 9th grade of Elementary School II from a public school in the state public school in the municipality of Pitanga PR, during the third academic quarter of 2019. They were used as data collection instruments an initial questionnaire and a final questionnaire, followed by the production of students' texts, in addition to the records written in a field diary. The collected results made it possible to highlight the potential of digital technologies in the writing of multimodal texts, as well as in the development of authorship and collaborative work. However, it was found that the practices that provide authorship and collaboration for the development of writing do not occur mechanically, requiring a continuous, intentional and attentive didactic work. It is important to highlight the role of the school environment as fundamental factors for the development of creation and sharing scenarios.

Keywords: Multimodal Texts. Didactics. Multi-tools. Digital Technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEL - Universidade Estadual de Londrina

PR - Paraná

KM - Quilômetro

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

NRE - Núcleo Regional de Ensino

CELEM - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas.

AETE - Aulas Especializadas em Treinamento Esportivo

SEM - Sala de Recursos Multifuncional.

QPM - Quadro Próprio do Magistério

PSS - Processo Seletivo Simplificado

APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários.

TV - Televisão

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização geográfica de Pitanga - Paraná.....	18
Figura 2 - Localização da Comunidade Vila Nova dos Alemães	19
Figura 3 - Dimensões do conteúdo.....	64
Figura 4 - Atletas Participando dos Jogos Escolares do Paraná - 2019.....	66
Figura 5 - Treinos AETE	66
Figura 6 - Bola.....	68
Figura 7 - Trem.....	69
Figura 8 - Criança.....	69
Figura 9 - Tomate	70
Figura 10 - Texto da Revista Superinteressante	71
Figura 11 - Notícias Jogos Escolares do Paraná - 2019.....	72
Figura 12 – Notícias - Jogos Escolares do Paraná - 2019.....	72
Figura 13 – Manchete jogadora Marta.....	73
Figura 14 - Tecnologia e Futebol.....	88
Figura 15 - Jogadora Marta	89
Figura 16 - Tecnologia.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planejamento das atividades.....	22
Quadro 2 – Instrumentos de Pesquisa	29
Quadro 3 - Teses BDTD	42
Quadro 4 - Texto: “De onde vêm o hábito de jogar tomates no palco após as apresentações?.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Acesso à internet.....	55
Gráfico 2 - Tempo de acesso à internet	56
Gráfico 3 - Atividades Realizadas na internet.....	57
Gráfico 4 - Benefícios das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.....	91
Gráfico 5 - Dificuldades em utilizar as ferramentas propostas	92
Gráfico 6 - Realização de atividades compartilhadas.....	93
Gráfico 7 - O que mais gostou em relação às atividades propostas?	94
Gráfico 8 - Teria aprendido o conteúdo da mesma forma sem a utilização das tecnologias digitais?	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	17
1.1.1 O contexto escolar e os participantes da pesquisa. Contexto da pesquisa	18
1.1.2 Participantes da pesquisa.....	21
1.1.3 Instrumentos.....	21
1.1.4 Procedimentos da coleta e análise de dados	29
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO	30
2.1 SOBRE O CONCEITO DE AUTORIA	33
3 A MULTIMODALIDADE: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS OU SEMIOSES TEXTUAIS	37
3.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE ALGUMAS PESQUISAS APONTAM SOBRE TEXTOS MULTIMODAIS.....	41
4 ALGUNS ASPECTOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO	48
4.1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	48
4.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	49
4.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	52
4.4 UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	53
5 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO E ANÁLISE DE DADOS	55
5.1 ANÁLISES DOS ESPISÓDIOS DE AULA	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICES	104
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável) ...	104

APÊNDICE B - Questionário Inicial.....	107
APÊNDICE C - Questionário Final.....	108
ANEXO.....	113
ANEXO A – Declaração de Concordância da Instituição Co-participante.....	113
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Cep	114

1 INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo, permeado pelas tecnologias digitais, é marcado por constantes mudanças que, inevitavelmente, interferem na maneira de pensar, comunicar e agir da humanidade. Dessa forma, no que tange às formas de comunicação, a linguagem também é impactada em decorrência dessas mudanças. Assim, uma informação que outrora era caracterizada prioritariamente por elementos gráficos, visuais e estáticos é agora também composta por outras características (incluindo sons e imagens estáticas e em movimento) que, juntas, conferem sentido ao texto e vão sendo modificadas a partir do contexto em que estão inseridas.

Estes novos formatos de conteúdo podem ainda ser reorganizados e compartilhados de maneira instantânea a todas as pessoas que dispõem de algum artefato conectado à rede de computadores via internet. Essa nova composição textual assume, então, um caráter de multimodalidade e, para que produza o efeito esperado, ou seja, faça sentido, exige que o leitor seja multiletrado, de modo a compreender e interpretar esse novo gênero.

Por isso, para a Teoria da Multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996). Ainda segundo os autores, um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos e cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação produzidas culturalmente.

Partindo desse princípio e buscando alternativas que possam demonstrar como as diferentes linguagens podem ser empregadas num texto, este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa de intervenção realizada nas aulas de Língua Portuguesa, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio estadual do campo da cidade de Pitanga – PR.

Atuando por quatro anos até o presente momento na função de pedagoga deste estabelecimento de ensino, foi possível observar, durante os intervalos, nos relatos dos alunos e em suas publicações nas redes sociais, que os mesmos fazem constantemente uso de dispositivos móveis, produzem conteúdo e interagem entre si por meio de artefatos digitais.

Entretanto, essa mesma familiaridade no que concerne às novas linguagens e às novas mídias que os sujeitos utilizam diariamente e que representam as

multimodalidades, são pouco possibilitadas e pouco praticadas de forma didática. Contudo, não pretendo, com essa afirmação, julgar a metodologia dos docentes, pois, é necessário compreender, entre outros fatores, que a formação inicial e continuada dos professores tem implicações e acabam por interferir de forma direta nesse processo.

Ao fazer memória da minha¹ primeira graduação em Pedagogia e, mais tarde, em Letras, observo que, durante essa trajetória no Ensino Superior, poucos ou inexistentes foram os momentos de formações que tiveram como finalidade o uso das tecnologias digitais enquanto ferramentas potencializadoras de aprendizagem. O que se propagava no sentido de “modernizar” o ensino era a utilização de recursos tecnológicos digitais apenas para apoiar ou ilustrar a explicação de um determinado conteúdo pelo professor. Assim, os docentes reproduziam essa prática, levando para a sala de aula projeções que eles mesmos elaboravam ou vídeos e animações prontas baixadas da internet. Dessa forma, o aluno acabava (e acaba) por não interagir com a produção de seu conhecimento, não criar e, tampouco, desenvolver o hábito de questionar sobre como determinado conteúdo pode modificar ou melhorar sua vida e acaba, de forma passiva, por reproduzir algo que, na maioria das vezes, não teve sua efetiva participação. Todas essas inquietações, associadas às exigências que a atual sociedade impõe aos indivíduos quanto à compreensão dos novos gêneros midiáticos, levaram à realização dessa pesquisa.

Urge, portanto, a necessidade de um olhar reflexivo para o aluno de hoje, considerando que a utilização dos artefatos digitais implica também na forma como os estudantes experienciam o mundo mediado pelas redes. Isso porque a geração atual, denominada por Prensky (2001) de nativos digitais, é caracterizada pela rápida percepção de estímulos e leitura de imagens. Dessa forma, a maneira de ler, escrever e interpretar também se diferencia, contrariando uma atitude passiva de receptores. É necessário, assim, repensar as produções textuais a partir da cultura digital.

Logo, a questão que se coloca é: A produção de textos multimodais possui potencial para desenvolver a autoria dos estudantes? A partir de tal questionamento, os objetivos do presente estudo foram: Identificar as possibilidades que os textos multimodais oferecem quanto ao desenvolvimento da leitura, escrita e autoria e

¹ Devido às características da narrativa, será feito, especificamente nesse momento, o uso da linguagem na primeira pessoa do singular.

analisar como os alunos percebem o uso da linguagem web na escrita digital.

O presente estudo é composto por quatro partes as quais foram divididas da seguinte maneira: Na introdução são definidas as inquietações acerca do problema de pesquisa, a justificativa, bem como os objetivos. Ainda na seção 1, “A construção da pesquisa: aspectos teóricos e metodológicos”, é apresentado ao leitor o percurso da construção da pesquisa, considerando a natureza e o tipo de pesquisa, o cenário e os participantes do presente estudo, bem como os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados. Em seguida, na seção 2, “Tecnologias digitais e educação”, é contextualizado o cenário tecnológico digital, suas exigências às novas práticas de multiletramentos e, conseqüentemente, as exigências didático-metodológicas acerca das tecnologias digitais na educação. Na seção 3, “A multimodalidade e os multiletramentos”, são tratados os conceitos de autoria, multimodalidade e multiletramentos. Na seção 4, “Alguns aspectos para compreender a educação”, são tratadas as perspectivas teóricas da educação. Por fim, na seção 5, “Desenvolvimento do estudo e análise de dados”, são apresentados os resultados dos dados analisados.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UEL (Universidade Estadual de Londrina) e à linha de pesquisa à qual ela se vincula, a saber, “Docência: Saberes e Práticas”, e também ao Grupo de pesquisa Didatic, cujo objetivo é discutir o uso didático das tecnologias digitais. Por isso, o presente trabalho de pesquisa se orienta a partir dos encaminhamentos metodológicos desse grupo de pesquisa e sob a luz da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo e o resgate do saber sistematizado (GASPARIN, 2005). A fim de relacionar estes conceitos com a pesquisa, buscou-se, por meio da realidade escolar, favorecer o diálogo com a cultura acumulada historicamente, incorporando-a aos interesses dos alunos e ao contexto atual, permeado pelo uso das tecnologias digitais.

Por isso, o estudo se constitui como um experimento que busca testar possibilidades de desenvolvimento de autoria dos participantes da pesquisa com relação aos textos multimodais e, conseqüentemente, a emancipação dos mesmos, levando em consideração a realidade na qual estão inseridos e as possibilidades de um novo olhar e um novo fazer no meio em que vivem.

1.1.1 O contexto escolar e os participantes da pesquisa. Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em um Colégio Estadual do Campo no Distrito de Vila Nova dos Alemães, pertencente à zona rural do município de Pitanga - Pr. O município, que significa “fruto da pitangueira” (em tupi), está localizado no centro do estado do Paraná, a 345 Km de sua capital, Curitiba.

Figura 1- Localização geográfica de Pitanga - Paraná



Fonte: IPARDES, 2019

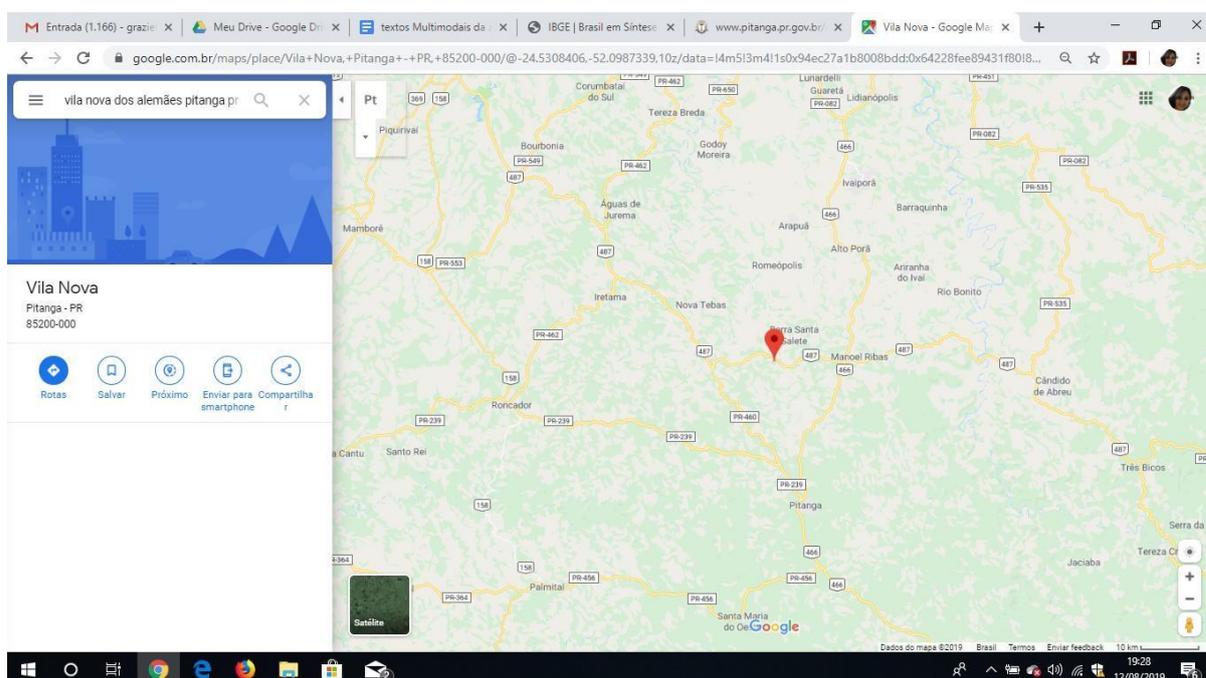
Segundo dados do IBGE (2018), o referido município conta com uma população estimada em 30.635 habitantes, (2.638 pessoas a menos que no último censo). O município de 72 anos tem predominância econômica na agricultura, pecuária e indústrias de madeira e papelão. Em relação aos trabalhadores formais, a média salarial é de 2,1 salário mínimo e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)² do município é de 0,743. Quanto à educação, Pitanga possui 34

² Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de desenvolvimento humano e para ajudar a classificar os países como desenvolvidos (desenvolvimento humano alto), em desenvolvimento (desenvolvimento humano médio e alto) e subdesenvolvidos (desenvolvimento humano baixo). A estatística é composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e PIB (PPC) per capita (como um indicador do padrão de vida) recolhidos em nível nacional. Cada ano, os países membros da ONU são classificados de acordo com essas medidas. Em relação ao município de Pitanga, o valor

estabelecimentos de ensino entre zona rural e urbana e eles são administrados, no caso da Educação Infantil e Fundamental I, pelo município. Já os colégios que atendem ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio são mantidos pela rede estadual de ensino. Existem ainda duas instituições privadas que atendem as modalidades da Educação Infantil ao Ensino Médio.

É nesse contexto que se encontra o campo da presente pesquisa, o Colégio Estadual do Campo Aurélio Buarque de Holanda. Ele está localizado a 30 Km de Pitanga porque pertence à zona rural, distrito de Vila Nova dos Alemães. Conforme localização abaixo:

Figura 2 - Localização da Comunidade Vila Nova dos Alemães



Fonte: Google Maps. Acesso em 12/08/2019

O referido colégio pertence ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Pitanga e tem dualidade administrativa com a Escola Municipal do Campo Ney Braga. A maioria dos estudantes advém de diferentes comunidades vizinhas e dependem exclusivamente do transporte escolar público.

Atualmente, o Colégio Aurélio atende 180 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) no período da manhã, e o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) no período da tarde. O colégio possui também, no contraturno, aulas de apresentado, de acordo com esse parâmetro, é considerado alto.

Espanhol - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), aulas especializadas em treinamento esportivo - AETE e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), todas mantidas pelo estado.

O colégio conta com um quadro de 7 agentes e 22 professores, os quais são contratados por meio do Quadro Próprio do Magistério (QPM) ou por um processo seletivo (PSS). No entanto, por ser um colégio do campo, todos os anos há uma grande rotatividade dos professores.

Em relação à estrutura física, o colégio possui laboratório de Química e Biologia, Biblioteca e Quadra Poliesportiva, internet que era custeada com recursos próprios da APMF e, recentemente, passou a ser administrada pela Secretaria de Educação do Estado.

Portanto, tendo em vista que esse estudo utiliza, em sua intervenção, artefatos digitais, é importante destacar que todas as salas de aula, inclusive Laboratório de Informática e Biblioteca, possuem instalados TVs pen-drive e aparelhos multimídia, que são, frequentemente, utilizados pelos professores.

O colégio sempre se mantém ativo em relação à modernização do ambiente e ao uso de tecnologias. Por exemplo, no ano de 2017, participou de um programa do Governo Estadual denominado “Conectados 2.0”, o qual objetivava fortalecer e ampliar o uso das tecnologias digitais na escola. Ao ser implementado, o programa ofertou, inicialmente, formação continuada aos professores do colégio e contemplou a escola, em 2018, com a entrega de 25 notebooks, que foram alocados em uma sala específica para sua utilização.

Entretanto, a internet, mantida pela Secretaria Estadual de Educação- SEED, apresenta um sinal de baixa qualidade, inviabilizando seu uso pelos alunos. Para amenizar essa situação, a gestão de ambas as instituições se uniu no sentido de dar maior alcance e qualidade ao sinal de internet, com recursos oriundos da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários da escola)³.

³ Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e similares (pessoa jurídica de direito privado), é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus dirigentes e conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado. Esse órgão prima pela busca de soluções equilibradas para os problemas coletivos do cotidiano escolar, dando suporte à direção e à equipe, visando o bem-estar e a formação integral dos alunos.

1.1.2 Participantes da pesquisa

Para o presente estudo, foi selecionada a turma do 9º ano do Colégio Estadual do Campo Aurélio Buarque de Holanda, composta, inicialmente, por 20 alunos, com faixa etária entre 13 e 14 anos. No decorrer da intervenção, duas alunas (irmãs) foram transferidas para outro colégio. Após ser submetido e aprovado junto ao Comitê de Ética, sob o parecer número 3.223.758, esse projeto foi apresentado e aprovado pelos pais e responsáveis durante a primeira reunião Pedagógica no início do letivo de 2019, momento em que os alunos também se fizeram presentes.

Dessa forma, os pais ou responsáveis tiveram conhecimento de todos os procedimentos de intervenção que seriam realizados. Além disso, perceberam também que a pesquisa ofereceria riscos mínimos. Desta forma, eles foram esclarecidos sobre os termos legais da pesquisa e, em seguida, foi solicitado que assinassem o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que a participação dos alunos na pesquisa estivesse amparada na lei. Os alunos, participantes da pesquisa também assinaram um Termo, no qual se comprometeram a participar da pesquisa de forma colaborativa, vindo, assim, a contribuir para este estudo.

1.1.3 Instrumentos

A presente intervenção foi realizada no período de um trimestre letivo, durante as aulas de Língua Portuguesa e teve a duração de 15 horas-aulas. Para que não houvesse prejuízos quanto ao conteúdo escolar, as atividades foram planejadas e desenvolvidas levando em consideração os conteúdos já expressos no currículo da escola no Plano de Trabalho Docente. O gênero escolhido foi “Crônicas”, desenvolvido a partir do texto multimodal. Como instrumento para coleta de dados, foram utilizados quatro instrumentos, sendo o primeiro deles um questionário inicial (Apêndice B), elaborado no *Google forms* que, segundo Marconi e Lakatos (2009), é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas, as quais devem ser respondidas por escrito e entregues, inicialmente, aos participantes da pesquisa. Desse modo, esse instrumento teve como finalidade identificar como se davam as formas e os usos dos artefatos digitais pelo grupo de estudantes.

Para além do questionário, outro material que serviu também de diagnóstico

foi uma produção de texto individual e escrito manualmente (caneta e papel) com o intuito de identificar o nível de escrita dos estudantes e servir como parâmetro para o planejamento e desenvolvimento do estudo. Essa produção foi analisada conforme Bronckart (2016,2017), Koch (1997) e Antunes (2003), os quais apresentam elementos que caracterizam um bom texto.

A cada encontro, mediado pela pesquisadora e tendo, em algumas situações, a presença da professora regente e em outras não, os alunos participaram de atividades organizadas a partir da didática proposta por Gasparin (2003), bem como instrumentalizados quanto ao uso de alguns artefatos digitais na produção textual, os quais serão detalhados posteriormente neste estudo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Planejamento das atividades

Planejamento das atividades

Instituição: Colégio Estadual do Campo Aurélio Buarque de Holanda

Disciplina: Língua Portuguesa

Unidade de conteúdo: Crônica

Ano Letivo: 2019

Trimestre: 2º

Turma: 9º ano

Horas-aula da unidade: 16 horas

1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

1.1 - Título da Unidade de Conteúdo: Crônicas

- Objetivo geral: Desenvolver a leitura, escrita e autoria a partir da compreensão do gênero crônica.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Crônicas, Contos e Notícias

Objetivo específico: Identificar a finalidade do gênero textual crônica. Compreender as diferenças e semelhanças entre a crônica e a notícia.

Tópico 2: Como a crônica surgiu?

Objetivo específico: Pesquisar a origem das crônicas, os vários tipos de crônicas e os cronistas. Instrumentalizar os alunos quanto ao uso da ferramenta *Google drive*.

Tópico 3: Contato com o gênero crônica

Objetivo específico: Analisar os elementos constitutivos do gênero crônica.

Tópico 4: Produção inicial

Objetivo específico: Desenvolver a escrita da crônica a partir das características próprias desse gênero.

Tópico 5: Para além das palavras...

Objetivo específico: Perceber as possibilidades multimodais no gênero crônica.

Tópico 6: Para além das palavras...

Objetivo específico: Instrumentalizar os alunos com relação ao uso de algumas ferramentas tecnológicas digitais.

Tópico 7: Produção textual final

Objetivo específico: Aplicar as ferramentas que conheceram na composição de uma crônica e iniciar a produção escrita final

Tópico 8:

Objetivo específico: Planejar a escrita de uma crônica utilizando elementos multimodais.

1.2 Vivência do conteúdo

Possibilidades sobre o que os alunos já sabem sobre o conteúdo.

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado? Listar tudo o que eles poderiam dizer (colocar-se no lugar deles):

Crônicas são textos que lembram contos. As crônicas se originam a partir de notícias.

O que os alunos gostariam de saber a mais sobre o conteúdo? Listar, no planejamento, todas as suas possíveis curiosidades.

O que caracteriza uma crônica? Quem escreve? Onde circula esse tipo de texto? Só é possível ter crônicas escritas?

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 *Discussão* (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

O que são crônicas? Qual a origem das crônicas? Qual o significado da palavra crônica? Onde esse tipo de texto pode ser encontrado? Quando se iniciou esse tipo de texto? As crônicas são apenas escritas? As crônicas podem usar imagens e vídeos? Pode haver personagens? Os textos são longos ou curtos?

2.2 *Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização*

Conceitual/científica: O que são crônicas? O que caracteriza esse gênero?

Histórica: Quando surgiu?

Social: Apresenta cenas e gestos do cotidiano da sociedade?

Psicológica: Apresenta doses de personalidade e perspectiva do cronista?

Política: Critica relações de poder e sociais de maneira irônica?

Estética: Deve obedecer a características específicas?

Filosófica: Reflete sobre um determinado fato ou evento?

Humorística: Faz graça ou ironiza questões do cotidiano ou eventos?

Jornalística: Apresenta aspectos específicos de determinadas notícias?

Criativa: A partir dos conceitos estudados é possível criar uma crônica numa perspectiva multimodal?

Tecnológica: É possível utilizar ferramentas tecnológicas digitais na composição de uma crônica?

Lírica: relata um fato ou evento com grande dose de nostalgia e sentimentalismo?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1- Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:

Tópico 1 : Crônicas, contos e notícias.

Na sala de informática do colégio, iniciar a aula perguntando aos alunos o que eles conhecem sobre “crônicas” e o que mais gostariam de saber sobre o tema. Depois, projetar em slides algumas imagens questionando que fatos daqueles apresentados poderiam se tornar uma notícia de jornal. A seguir, apresentar imagens de situações cotidianas, a fim de perceber se os alunos conseguem identificar que fatos corriqueiros podem se tornar notícias se for referentes a um determinado grupo. Após isso, apresentar um texto de uma revista (uma notícia). Fazer a exploração: porque isso se tornou notícia? Realizar a leitura, questionando a quem pode interessar esse texto. Na sequência, apresentar uma crônica escrita. Solicitar a leitura. Ainda nessa aula, combinar com os alunos a criação de um grupo fechado no facebook para trocas de informações.

Tópico 2 : Como a crônica surgiu?

A partir dos textos estudados na aula passada, fazer um comparativo entre os dois textos, a fim de que os alunos compreendam a diferença de cada gênero e o fato de que ambos falam do mesmo tema com perspectivas diferentes. Busca-se, assim, verificar em que aspectos diferem e se assemelham. Identificar as características que levaram os alunos a descobrirem a diferença entre os textos, percebendo, assim, que essas são as características das crônicas. O comparativo entre os dois textos deverá ser realizado em duplas e compartilhado a partir da ferramenta *Google drive*. Após esse momento, discutir oralmente os resultados encontrados. Propor aos alunos que pesquisem a finalidade da origem do gênero crônica, o período em que teve início, os meios em que esse gênero circula, bem como alguns cronistas, como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Luis Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Carlos Heitor Cony, Caio Fernando Abreu e outros. Os dados encontrados deverão ser respondidos em uma tabela compartilhada com todos no *Google drive*.

Tópico 3 : Contato com o gênero crônica

Apresentar aos alunos a crônica “Tecnologia” de Luiz Fernando Veríssimo e realizar algumas atividades de interpretação, a fim de observar se os alunos conseguem identificar as características pertinentes a esse gênero.

Tópico 4 : Produção inicial

Para identificar a apreensão das características da crônica, utilizar a ferramenta *Kahoot*, uma plataforma de ensino gratuita que funciona como um gameshow, na qual serão criados questionários de múltipla escolha pelo professor e pelos alunos, numa participação online, cada um com seu dispositivo (computador, tablet ou celular). Na sequência, solicitar que alunos elaborem individualmente um texto do gênero crônica. Para tanto, deverão usar como base a imagem inicial que foi apresentada.

Tópico 5 : Cartum e crônica

Iniciar a aula apresentando aos alunos um cartum. Questionar em quais aspectos esse gênero se assemelha com a crônica. (Espera-se que os alunos percebam que, entre os dois textos, há semelhanças, mas que em cada gênero há especificidades). Apresentar diferentes tipos de crônica.

Tópico 6 : Para além das palavras...

Apresentar aos alunos a crônica “A última crônica”, por escrito. Na sequência, apresentar o mesmo texto numa perspectiva multimodal. Questionar o que os alunos gostaram, quais elementos que foram utilizados e como essa composição fez sentido. Depois, propor aos alunos a leitura de outra crônica e solicitar que a transformem em multimodal.

Tópico 7 : Multimodal

Apresentar aos alunos as seguintes ferramentas: editor de vídeo (*Kine Master*, *Paint*, para baixar músicas, entre outras). Utilizar as ferramentas e, assim, propor aos alunos que transformem o texto em multimodal. Nesse dia, sugerir como tarefa que a dupla, a partir desse olhar para o cotidiano, característica das crônicas, registrem, por meio de uma foto, uma imagem que lhe chamou a atenção.

Tópico 8 : Multimodal

Socializar as produções multimodais que foram realizada na aula anterior com os colegas.

Tópico 9: Produção textual.

Iniciar a aula com a exposição das fotografias para os demais alunos, explicando o porquê dessa escolha.

Tópico 10: Produção textual final

Propor aos alunos que, a partir da imagem escolhida por eles, cada dupla produza no drive uma crônica.

Tópico 11: Produção textual final - continuação da escrita;

Retomada da produção da crônica.

Tópico 12: Produção textual final

O professor fará a correção da produção textual e, assim, os alunos farão a reescrita, observando as características do gênero Crônica.

Tópico 13: Multimodal

Propor aos alunos que, a partir da produção escrita da crônica, sejam inseridos elementos multimodais, podendo a dupla decidir o que será utilizado (vídeos, músicas, dublagem, etc).

Tópico 14: Multimodal

Continuação da produção da aula anterior, inserção de ferramentas digitais para compor a escrita.

Tópico 15: Socializando...

Para finalizar as atividades, será realizada no pátio da escola a apresentação das crônicas produzidas pelo 9º ano, por meio de um “Sarau de crônicas”, para os demais alunos do colégio.

3.2 – Listar os recursos necessários para a aula:

notebook, celular, projetor multimídia, som, caderno, lápis.

4 CATARSE**4.1 Síntese mental do aluno** (no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese em seu lugar):

Eu compreendo que, nos acontecimentos cotidianos e também em outros assuntos, o cronista procura descrever os eventos de acordo com a sua própria visão crítica dos fatos, como se estivesse estabelecendo um diálogo com o leitor. Além disso, entendi que uma crônica deve ser contemporânea em seu conteúdo, estando extremamente conectada ao contexto em que é produzida e, por isso, com o passar do tempo, ela perde sua “validade”, ou seja, fica fora do contexto. Dessa forma, eu também posso ter um olhar mais atento, crítico e bem humorado para situações cotidianas.

4.2 Avaliação (tanto por perguntas quanto por dissertação, considerar as dimensões vistas):

A avaliação será realizada a partir da produção coletiva de uma crônica multimodal.

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno:

- Ter mais contato com a literatura;
- Identificar escritores cronistas;
- Estimular o hábito da leitura.

Ações do aluno

- Apresentar as produções das crônicas multimodais para as demais turmas do colégio num “Sarau de crônicas”;
- Melhorar a produção escrita;
- Utilizar as tecnologias digitais como ferramentas de pensamento;
- Desenvolver um olhar crítico e atento para as situações cotidianas, principalmente no seu entorno.

Ao concluir a prática de intervenção (etapas didáticas), os participantes da pesquisa foram novamente submetidos à produção textual, dessa vez fazendo uso das ferramentas digitais, as quais foram novamente analisadas, seguindo os mesmos critérios utilizados no início, com o intuito de identificar os ganhos em termos de produção de textos a partir da experiência realizada. Para finalizar a intervenção, eles responderam novamente a um questionário (Apêndice C) acerca das suas percepções sobre a experiência vivenciada, que foi discutido na análise dos dados.

As análises das informações coletadas por meio de áudios, registros escritos e produção textual multimodal, foram realizadas de acordo com Santaella (2008), dos Linguistas Bronckart (2016,2017), Koch (1997) e Antunes (2003), tendo como pressuposto maior o embasamento na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, no que tange aos conceitos de construção coletiva e das formas de aprendizagem que decorrem da negociação, participação, parceria intelectual, entre outros conceitos.

Decorre disto o fato de que, no processo de construção colaborativa, todas as informações como fala, gestos e expressões, são altamente relevantes para a investigação da pesquisa. A cada encontro com os participantes, foram realizadas gravações em áudio que foram, posteriormente, transcritas e utilizadas em um diário, o qual tem como contribuição principal:

o amplo e variado registro de elementos de informação que oferece: desde dados para análise, descrições para reflexões, extratos de documentos para interpretações pessoais até narrações sobre fatos passados para hipóteses e antecipações. Todo esse grupo de dados cabe em um diário (ZABALZA, 1994, p.26).

O posicionamento e as percepções dos participantes, como as estratégias de antecipação ou inferência sobre determinada atividade, inferências ou a negociação entre os colegas que, ocasionalmente, ocorreram durante as atividades, foram elementos importantes para análises posteriores. Portanto, os registros tiveram grande contribuição. Zabalza (1994) observa a necessidade de registros detalhados e ricos de informações. Dessa forma, partindo desse referencial, elaboramos o quadro abaixo que tem o intuito de relacionar cada instrumento aos objetivos desta pesquisa.

Quadro 2 – Instrumentos de Pesquisa

Instrumento	período	Objetivo
Questionário Inicial	início da pesquisa	averiguar os usos que os alunos fazem por meio da web
Produção textual	início da pesquisa	analisar as maneiras que os participantes escrevem, além de servir como parâmetros de comparações futuras.
Registros escritos no diário de campo(transcrições)	durante o desenvolvimento da intervenção.	Conhecer as estratégias de negociação entre os alunos.
Produção textual multimodal	ao final do desenvolvimento da intervenção.	Verificar as mudanças com relação ao texto inicial, a qualidade da produção textual, além de elementos como autoria.
Questionário final	Ao final da intervenção	Observar se houve alterações quanto ao uso da web.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

1.1.4 Procedimentos da coleta e análise de dados

Levando em consideração que se trata de uma pesquisa de intervenção, os dados foram coletados no decorrer do processo pelos instrumentos acima listados, a fim de atender ao objetivo maior do estudo de averiguar as possibilidades que os textos multimodais oferecem quanto ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da autoria. No que tange ao procedimento de escrita do estudo, optou-se pela descrição da experiência didática, por ela tratar cada encontro como episódio, a fim de detalhar e analisar os dados com maior profundidade.

A próxima seção buscará discutir o contexto da sociedade mediada pelas tecnologias e as demandas oriundas desta para o ensino e a aprendizagem.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

A contemporaneidade tem sido fortemente marcada por constantes transformações ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico. Nas mais diversas esferas da sociedade, nos modos de produção e, até mesmo, na forma de pensar, há influência tecnológica, isto porque as informações chegam em uma velocidade quase que instantânea mesmo em lugares distantes, implicando, assim, nas formas de comunicação.

Para exemplificar esse cenário permeado pelo transbordamento de informações, Lévy (1999) faz analogia a uma história bíblica e compara esse período de transformações a um “novo dilúvio”, provocado pelos avanços tecnológicos das telecomunicações, em especial, com o advento da internet.

Conforme as escrituras, o personagem Noé foi incumbido de selecionar espécies animais para sua arca, de modo a preservá-las do grande dilúvio que viria. Outrossim, o mundo globalizado nos coloca à ‘mercê’ de um oceano de informações, no qual já estamos imersos. Entretanto, Levy (1999) observa que esse dilúvio das informações jamais cessará e, por isso, devemos aceita-lo como nossa nova condição.

Levy (1999) ainda observa que o ciberespaço, também chamado por ele de rede, é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores, o que implica em novas formas de se relacionar e se posicionar na sociedade. Assim, as práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que vão se desenvolvendo, juntamente com o ciberespaço, são denominadas pelo autor como cibercultura.

É por meio da cibercultura que podem ser verificadas as constantes transformações pelas quais os artefatos digitais vão passando de modo a incorporar novas funcionalidades. Conforme afirma Santaella (2003), a cibercultura atual é resultante de uma anterior, caracterizada pela convergência das mídias, ou seja, um aparelho hoje tem acesso a inúmeras funções como, por exemplo, o celular, que atua também como máquina fotográfica. Além disso, há também o poder da interatividade do consumidor que também produz conteúdo. A autora observa ainda que o surgimento da cibercultura é resultado de um hibridismo que funde cultura de massas e cultura digital.

Com relação a essa convergência tecnológica, Castells (1996) afirma que ela caracteriza a era da informação, marcada pela informatização total das sociedades contemporâneas que passa, hoje, por uma nova fase: a dos computadores coletivos móveis.

O neologismo “cibercultura” é, para Levy, a expressão do surgimento de um novo universo. Dessa forma, mesmo não sendo determinada pela tecnologia, a sociedade vai sendo modificada por ela e, assim, se constituindo. Quanto a isso, Lemos (2004) observa que “a cibercultura potencializa aquilo que é próprio de toda dinâmica cultural, a saber, o compartilhamento, a distribuição, a cooperação, a apropriação dos bens simbólicos”. Desse modo, vão se instaurando novas dinâmicas culturais, as quais vão modificando nossa cultura.

Em relação aos conceitos de sociedade e cultura, recorreremos à compreensão de Vigotski⁴ (2007) ao afirmar que,

o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais.

Isso porque o contexto social é que permeia as relações, por ele ser anterior à cultura. Assim, depreende-se que, com os artefatos digitais, a sociedade vai sendo modificada culturalmente. Lemos (2004, p. 16) ainda afirma:

A identidade e a cultura de um determinado povo são especificidades que emergem de mútuas influências. A música, a literatura, a culinária, o esporte, a economia, a ciência e a tecnologia são exemplos concretos de expressões culturais que se nutrem de fontes geográficas, ideológicas e sociais distintas.

Para o autor, a riqueza de qualquer sociedade sempre estará ligada à sua cultura. A comunicação, neste sentido, é a forma pela qual uma sociedade põe em marcha e intercambia o conjunto de seus empreendimentos, sejam eles artísticos, sociais, políticos, científicos ou técnicos. Uma cultura complexa é uma cultura plural, aberta, circulando livremente pelo corpo social. A criatividade está na originalidade da circulação de diversas formas culturais, incluindo aí sua riqueza artística e

⁴ A grafia do autor foi realizada a partir das referências

intelectual, seu 'habitus' social, sua criatividade simbólica, imaginária, científica e técnica.

Mediante o contexto da tecnologia, novas exigências e demandas têm reconfigurado o trabalho, as relações humanas e os comportamentos. Conforme observa Castells (1999): os modos de desenvolvimento modelam toda a esfera de comportamento social, inclusive a comunicação simbólica, passando das categorias teóricas para o processo de transformação histórica das formas de interação, controle e transformação social. Nesse caso, o que se torna mais relevante é a interação entre os modos de produção e desenvolvimento.

Dessa forma, é cada vez mais comum a exposição das pessoas às tecnologias digitais, as quais exigem o domínio de novas práticas de leitura/escrita e uma maior interação entre discurso verbal (prática de leitura da escrita) e discurso visual (prática de leitura da imagem). Essa grande influência tecnológica nas interações entre os seres humanos proporciona também a utilização de linguagens variadas no processamento textual imbricando, entre outras coisas, em novas formas de ler, interpretar e produzir um texto.

Entretanto, apesar de ser uma prática cotidiana já alterada, em muitas escolas ainda é comum metodologias ancoradas nos paradigmas conservadores como método de ensino. Nessas escolas, são empregadas metodologias nas quais o aluno se apresenta com um ser passivo, o que não lhe permite o desenvolvimento da autoria e nem mesmo o uso de artefatos que já fazem parte do cotidiano de crianças e jovens. Como se nota, nessas escolas ainda não se observa o mesmo impacto das tecnologias digitais como se nota em outros segmentos sociais.

Quanto a isso, Lévy (1999) sinaliza o papel das tecnologias intelectuais como favorecedoras de novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Para tanto, faz-se necessária a mudança de paradigma, de modo a se compreender que o aluno também assume outro papel, não mais de receptor apenas, mas como produtor do conhecimento.

Sobre o potencial das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem, Coll (2013) destaca que seu uso deve favorecer o pensar, o sentir e o agir, seja sozinho ou com os outros. Portanto, pensar as tecnologias digitais na educação não significa somente disponibilizar os artefatos. É preciso ir além dos usos apenas como recurso, definindo previamente em que aspectos eles poderão contribuir.

Rojo (2009, p. 107) defende que à escola cabe favorecer condições para os alunos poderem “participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (ênfase da autora). Para tanto, segundo a pesquisadora, é necessário que a educação contemple os letramentos multissemióticos, visto que o letramento tradicional (materiais impressos, letras) é insuficiente para as exigências da sociedade contemporânea.

Dessa forma, reiteramos juntos à autora, a necessidade de aproximar os conteúdos escolares, por meio das tecnologias midiáticas, que já fazem parte da vida dos alunos, de forma a transcender as tradicionais práticas escolares.

2.1 SOBRE O CONCEITO DE AUTORIA

A escola sempre teve como um dos principais objetivos o ensino da leitura, da escrita e da elaboração de textos. Entretanto, tradicionalmente, o foco estava na (de)codificação da língua e, não raro, o uso dos textos era exclusivamente um pretexto para o ensino da gramática. Durante algum tempo, acreditou-se que os modelos de boa escrita eram encontrados no cânone da literatura⁵, estes considerados como os legítimos representantes do correto uso da gramática normativa.

Dessa forma, não eram considerados outros elementos que compõem um texto como, por exemplo, os procedimentos necessários no ato da escrita (planejar, escrever, revisar, reescrever). Assim, elementos da textualidade, como coesão e coerência, e os aspectos estilísticos definidos por Possenti (1995, 2002), pouco eram explorados. E, em decorrência dessa concepção limitada acerca da produção textual, nem sempre foi oportunizado ao aluno o desenvolvimento de autoria.

Contudo, com o avanço dos estudos linguísticos, nos anos 60, a Linguística deixaram de privilegiar os estudos centrados no fonema, na palavra e na frase para centrar-se nos estudos do texto e suas especificidades. Assim, os gêneros textuais

⁵ O termo cânone deriva do grego *Kánon* e diz respeito a uma regra, modelo ou norma representada por uma obra ou poeta. Pode significar relação ou catálogo importante, definido por autoridade reconhecida. Assim, o cânone literário nada mais é do que uma seleção valorizada de livros, consequentemente, impõe a exclusão de muitos outros, originando, dessa escolha, muitas controvérsias (MOISÉS, 2004, p. 65).

passaram a ser o centro de muitas reflexões, como são exemplos desses trabalhos as pesquisas desenvolvidas por Bronckart, Dolz, Schneuwly, entre outros, os quais pautam seus estudos no interacionismo sócio-discursivo.

Diante desse novo enfoque dado ao processo de ensino e de aprendizagem de língua com os estudos em torno dos gêneros textuais (ANTUNES, 2002; ANTUNES, 2003; BIASI-RODRIGUES, 2002), o entendimento do que caracteriza um bom texto também é alterado, da mesma maneira em que a autoria, na produção textual, também começa a ser valorizada.

Para Possenti (2002, p.): “um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos”, ou seja, inserindo-o num discurso que lhe dê sentido e no qual o escritor traga, ao explanar sobre um assunto, formas de defender o ponto de vista por meio de argumentos válidos.

Portanto, a noção de autoria está intimamente ligada à construção de efeitos de sentido, isto é, às estratégias utilizadas pelo locutor para que o interlocutor construa o sentido do texto. Possenti (2002) observa que o sujeito é autor quando consegue arquitetar outras vozes e inscreve sua posição na cadeia discursiva, encontrando uma forma peculiar de se fazer presente no texto. Dessa maneira, a autoria está articulada às noções de intersubjetividade, desingularidade e estilo.

Todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma “resposta” ao que foi dito ou em termos de potencialidade, ao que ainda será dito, considerando que a intertextualidade encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer. Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido (s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores. (KOCH, 2011, p.103)

A definição da autora acerca da elaboração de um texto elucida que, no ato da escrita, são evocadas experiências anteriores, informações, conhecimentos e leituras prévias do escritor. Essa mobilização de conhecimentos prévios são as “vozes” que ecoam no texto, citadas por Possenti (2002).

No mesmo sentido, afirma Koch (2003, p.14) ao se referir ao escritor:

ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele.

Na concepção apresentada pela autora, quando o sujeito é reduzido a porta-voz somente, reproduzindo uma ideia sem com isso defender seu ponto de vista, há

uma negação da autoria, visto que o sujeito não é capaz de construir seu próprio discurso, o que faz com que não exista o chamado protagonismo. Nesse sentido, é necessário considerar que o conceito de autoria foi sofrendo alterações ao longo do tempo e a ideia singular de autoria, que prevaleceu por muito tempo, foi cedendo espaço à contemporaneidade e, com ela, as possibilidades de autoria coletiva a partir do uso digital em rede. Na cultura digital não há dissolução de autoria, assim é possível produzir, por exemplo, um texto colaborativo:

Podemos imaginar uma cultura em que os discursos circulassem e fossem recebidos sem que a função autor jamais aparecesse. Todos os discursos, qualquer que fosse o seu estatuto, a sua forma, o seu valor, e qualquer que fosse o tratamento que se lhes desse, desenrolar-se-iam no anonimato do murmúrio (FOUCAULT, 1992, p.70).

Embora Foucault (1992) não tivesse considerando os meios digitais naquele momento, suas observações podem, na atualidade, ser facilmente associadas às questões levantadas pelo advento do meio digital e da rede mundial de computadores. Ao considerar a internet e os meios interativos e colaborativos de criação e circulação de textos, concretiza-se o imaginado “anonimato do murmúrio”.

A partir do conceito de autoria, o ensino da produção textual, bem como a forma em que o texto será corrigido, sofrem alterações. Isso porque o aluno organiza a sua própria base de orientação, criada a partir do contexto de interação e essa pode ser modificada à medida que haja necessidade, a partir das mudanças do contexto social e material da atividade (SCHNEUWLY, 1988).

Nesse contexto de constantes transformações, em que as tecnologias digitais permeiam as formas de comunicação pelo rápido acesso com que as informações chegam e pela facilidade de serem acessadas em qualquer lugar, é preciso considerar que, inseridos na cultura digital, os alunos não apenas consomem informações, como também produzem conteúdo nos quais acabam desenvolvendo autoria, ao publicarem suas opiniões, por exemplo, numa rede social. Tal situação impõe à escola considerar o potencial que os artefatos tecnológicos digitais tem a oferecer no sentido de desenvolver a autoria dos alunos em suas escritas.

Apesar de inúmeras críticas à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), esse documento de referência para a construção dos currículos de todas as escolas do país estabelece como pilares dez competências gerais que norteiam o trabalho dos professores no Ensino Fundamental, dentre elas, a competência 5 cuja temática

estabelece o uso de tecnologias digitais:

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.

O documento reforça a necessidade do uso das tecnologias digitais na escola, em todas as áreas do conhecimento, bem como “protagonismo e autoria”. Ou seja, pensar o aluno como autor é uma necessidade no cenário atual. Assim, é preciso planejar e desenvolver práticas que levem ao protagonismo do aluno das mais diferentes formas.

Nas seções a seguir discutiremos alguns conceitos que tratarão dos multiletramentos e da multimodalidade.

3 A MULTIMODALIDADE: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS OU SEMIOSES TEXTUAIS

Os estudos em multimodalidade têm a finalidade de investigar os principais modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido e realizado, bem como compreender o potencial de origem histórica e cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico. É com as mudanças na sociedade e sua crescente modernização com as tecnologias digitais que os estudos nessa área foram se intensificando.

A partir dos anos 1990 vem se transformando o texto escrito e impresso em digital, devido às mudanças das mídias, permitindo que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performance e danças, texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivado como multissemiótico ou multimodal (ROJO, MOURA, 2019, p.11).

No entanto, em 1996, um grupo de pesquisadores sobre letramentos de Nova Londres afirmou, por meio de um manifesto, a necessidade da criação de uma Pedagogia dos Multiletramentos. Rojo (2012), ao discorrer sobre esse manifesto, afirma a importância da escola em tomar parte dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte pelas tecnologias digitais, além de considerar as variedades culturais e incorporá-las ao currículo escolar.

Além disso, esse grupo também justificava a preocupação com os multiletramentos, tendo em vista que os jovens daquele período se deparavam com o uso de ferramentas de acesso à comunicação e informação das quais acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Essas mudanças sociais, culturais e tecnológicas implicaram, então, no surgimento de um novo termo: Multiletramento. Para Rojo (2012), esse conceito

[...] Aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Quanto à multiplicidade de linguagens apresentado pela autora, convém ressaltar que, com o aumento dos artefatos digitais, são alterados os modos dos

textos em circulação na sociedade atual. Além de serem encontrados impressos ou nas mídias audiovisuais digitais ou não, encontramos também outros suportes como blogs, redes sociais, vídeos, infográficos, entre outros. Esse hibridismo resultante de diferentes combinações entre formatos de letra, imagens, sons, animações, entre outros, presentes nesses textos, resulta no conceito de multimodalidade. Rojo afirma que textos multimodais são: “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar (ROJO, 2012, p. 19)”.

Nesse sentido, um texto não se reduz apenas a palavras, mas é constituído a partir de outros elementos. Seguindo essa variedade dos modos de comunicação existentes, Dionísio define multimodal como:

um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Isso remete não apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Diante dessa acepção, a multimodalidade discursiva abarca não só a linguagem verbal escrita, como também outros registros, tais como: a linguagem oral e gestual (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

Para Dionísio (2007), todos esses distintos modos de construir um texto acarretam modificações substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação, transcendendo, desta maneira, a primazia dada à palavra. A multimodalidade propicia, então, o irromper de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido. Dessa forma, ela permite que, no ato da elaboração de um texto, o autor utilize determinados elementos, como tamanho da fonte, cor, imagens, para demonstrar sua intenção comunicativa e a finalidade do texto.

O conceito de multimodalidade nasce da Teoria da Semiótica, mais especificamente, da Semiótica Social. A semiótica, segundo Barros (2005), prima pelo estudo do texto, mais especificamente, focando em explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11). Em outras palavras, a semiótica prima não só pelo estudo daquilo que é dito pelo texto, como também pelas estratégias textual-discursivas traçadas pelo autor do texto, a fim de exteriorizar o seu dizer. Diante disto, este campo de estudo se debruça sobre as mais distintas construções linguísticas do texto para materializar seu dizer.

Dionísio (2005) observa que, nos últimos anos, uma gama de pesquisadores advindos de uma vasta quantidade de campos de estudo – Análise do Discurso,

Análise Crítica do Discurso, Análise do Discurso de Linha Francesa, Linguística Aplicada, Linguística de Texto, Pedagogia, Psicologia, Semiótica, Semiótica Social, Sociologia etc. - tem estudado essa temática, trazendo à tona as distintas maneiras como este conceito se materializa nas múltiplas formas da linguagem – escrita, oral e visual.

Embora os estudos relacionados à multimodalidade tenham ganhado maior visibilidade nos últimos anos em decorrência do próprio contexto tecnológico, a multimodalidade se faz presente nos textos há muito tempo, pois, o próprio texto escrito tem uma diagramação, o tipo de caligrafia e tamanho da fonte, por exemplo, os infográficos presente nos livros, gráficos, mapas, ou seja, a escrita inserida na imagem, e isso não é de agora.

[...] sejam impressos, digitais ou analógicos (se é que ainda existem), as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos - quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso não é de hoje. (ROJO, 2012,p.19)

Contudo, mesmo existindo há muito tempo, os textos multimodais tiveram pouco espaço na escola, isto porque ela se trabalha, na maioria das vezes em ambiente escolar, com o sistema de escrita, e não com imagem.

Entretanto, o avanço das tecnologias digitais altera o formato textual, condensando diferentes elementos ao mesmo tempo e o crescimento dos recursos multimodais traz também uma grande expansão de gêneros textuais, até então desvalorizados pela escola, mas que fazem parte da vida dos alunos por causa dos dispositivos móveis, que lhes permite não só acessar conteúdos e informações, como também produzi-los.

A partir dessa multiplicidade de linguagens, surgem novos desafios à escola, como atender a um perfil de aluno que está em constante contato com artefatos digitais, bem como aumentam as exigências didáticas, pra que sejam capazes de proporcionar aos alunos práticas de compreensão desses novos gêneros.

Diante das tecnologias digitais, não raro, a tendência dos professores é usar esses artefatos, como vídeos ou apresentações, apenas como ilustração, mas não como objeto de ensino ou ferramentas que contribuem para a criação e desenvolvimento do pensamento. É necessário que os alunos aprendam a ler a imagem, a música, o design e aprendam a produzir textos escritos e também numa perspectiva multimodal.

Portanto, para que a escola incorpore o trabalho com multiletramentos no seu cotidiano, não basta apenas inserir a tecnologia digital, é preciso integrar os artefatos como linguagem e formas de expressão e mediadores para pensamento e aprendizagem dos estudantes. De fato, concordamos que a disponibilidade de ferramentas e o seu bom funcionamento auxilia muito. A questão que se coloca, no entanto, vai além dos artefatos. É preciso forjar o currículo, até então pensado apenas para o texto escrito, para que ele dialogue com as tecnologias, de forma a criar sentido nas produções textuais. Ademais, é preciso que haja uma ruptura na concepção tradicional de transmissão de conteúdo.

Quanto a essas mudanças necessárias, o grupo de pesquisadores dos Multiletramentos de Nova Londres propôs, em 2000, uma Pedagogia do Pluralismo ou dos Multiletramentos, assentada sobre quatro encaminhamentos didáticos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, que fazem parte de seus interesses, repertórios e modos de vida, para que, por meio de instrução aberta, possam criar consciência e possibilidades analíticas - uma metalinguagem.

Postulada por Kreuss e Van Leewen, em 2001, a multimodalidade desenvolve conceitos que fornecem subsídios para a análise de textos construídos a partir de diferentes modos de linguagem, sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles (KERSCH, FRANK, COSCARELLI, 2016). Para Dionisio e Vasconcelos (2013, p.19):

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico.

Salles (2014) chama a atenção sobre o uso da língua sempre em contextos reais de comunicação e a pertinência de se trabalhar seu ensino nessa mesma perspectiva.

Surge a necessidade de lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, além de explorar as possibilidades de comunicação digital e as informações oferecidas por elas e levar para sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação. A pluralidade de recursos semióticos presente nos textos representa uma exigência de leitura que

não pode ser afastada da escola, sendo importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros.

Kersch, Coscarelli e Cani (2016) ressaltam que, se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação.

A subseção seguinte buscará se aprofundar nos aspectos relativos às tecnologias no processo de ensino e aos textos multimodais no campo das pesquisas desenvolvidas

3.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE ALGUMAS PESQUISAS APONTAM SOBRE TEXTOS MULTIMODAIS

Essa seção pretende analisar como são tratados os “textos multimodais com a utilização das tecnologias digitais”, tomando por base um levantamento realizado sobre o texto multimodal na educação, no período de 2014 a 2018, nas produções científicas (teses) na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶.

Os primeiros descritores utilizados foram “textos multimodais” e “tecnologias digitais”, objeto de estudo dessa pesquisa. Entretanto, foram encontrados apenas 3 resultados. Então, ao empreender nova busca utilizando-se apenas do descritor “Texto multimodal”, no mesmo período de tempo, foram encontradas 66 teses.

Desses resultados, em um primeiro momento, foram descartadas 21 teses, por tratarem o termo “multimodalidade” fora do âmbito educacional. Em uma nova seleção, para as teses encontradas foi utilizada como critério a exclusão de estudos que não fizessem uso da multimodalidade combinada às tecnologias digitais. Dessa forma, foram excluídos 15 textos. E, por fim, também foram descartadas pesquisas que não tratavam do termo “multimodal”. Portanto, restaram para a análise 15 teses,

⁶ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em <<http://btdt.ibict.br/vunfind/>> Acesso em 12 nov. 2019.

conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Teses BDTD

Título do trabalho	Autor	ano	Link
A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais	NASCIMENTO, Suelene Silva Oliveira.	2014	http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12650
Processamento cognitivo da escrita de texto multimodal em espanhol/LE	LIMA, Sara de Paula.	2016	http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17856
A interferência de discursos: o texto multimodal sobre a obesidade - um enfoque da linguística sistêmico-funcional	SOUSA, Eliane Alves de	2016	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19500/2/Eliane%20Alves%20de%20Sousa.pdf
Uma imagem vale mais com mil palavras: estudo sobre a produção de textos multimodais para o ensino do conceito de respiração pulmonar	ALBUQUERQUE Tereza Cristina Cavalcanti de	2018	http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7412
Referenciação, multimodalidade e tipografia cinética: reflexões em linguística textual	SILVA Nadiana Lima da	2016	https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25438/1/TESE%20Nadiana%20Lima%20da%20Silva.pdf
Multimodalidade e propósitos comunicativos no gênero <i>homepage</i> institucional	BELINI Raimunda Gomes de Carvalho	2014	http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22617/3/2014_tese_rgcbelini.pdf
Ensino-aprendizagem de LI em uma abordagem multimodal no Ensino Médio da Escola Pública	ALMEIDA, Maria Helenice de Paiva	2015	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13752/1/Maria%20Helenice%20de%20Paiva%20Almeida.pdf
Estratégias da construção do escândalo no discurso jornalístico em textos multimodais	PAULA, Deborah Gomes de	2017	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19917/2/Deborah%20Gomes%20de%20Paula.pdf

Letramento multissemiótico por meio do infográfico: um estudo de caso com alunas do programa mulheres mil	COSTA, Valeria Machado da	2014	http://hdl.handle.net/10183/98583
Narrativas midiáticas multimodais e seus efeitos sociais	SCAFUTO, Simone Maria Abrahão	2015	http://repositorio.unb.br/handle/10482/18726
O gênero game narrativo: uma análise textual à luz do interacionismo sociodiscursivo	SANTOS, Maira Cordeiro dos	2018	https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13237/1/Arquivotal.pdf
A representação de crianças na publicidade televisiva: uma análise crítico-discursiva de comerciais	ALVES, Regysane Botelho Cutrim	2017	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31445/1/2017_RegysaneBotelhoCutrimAlves.pdf
Ciberartigo: um modelo de produção hiper)textual na comunicação científica <i>online</i>	FERREIRA, Lucas Pazoline da Silva	2017	https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29673/1/TESE%20Lucas%20Pazoline%20da%20Silva%20Ferreira.pdf
Do papel à tela: anotando para aprender	MORAES Andrea Silva	2018	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30365
Jornal e mobilidade : reconfigurações do impresso ao multiplataforma	SOUZA, Maira de Cassia Evangelista de	2018	http://hdl.handle.net/10183/174944
O poder hegemônico das redes sociais: uma análise crítica do discurso de quem "vai pra rua"	ABELLA, Leticia Beatriz Gambetta	2017	https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24118/1/LeticiaBeatrizGambettaAbella_TESE.pdf

Fonte: Levantamento próprio, 2019.

A produção científica sobre “textos multimodais” e “tecnologias digitais” se fundamentam em diferentes autores, contudo, a partir da leitura dos resumos, foi possível perceber que, sobre o conceito de multimodalidade textual, em todos os estudos, é recorrente a referência aos autores Kress e Van Leuwen, (2006) que postulam sobre a Gramática do Design Visual e tratam dos aspectos que compõem um texto verbo-audivisual (característica dos textos multimodais). Na sequência, com menor frequência, seguem os referenciais de Dionísio (2005) para fundamentar a multimodalidade e Marcuschi (2008) que discorre sobre gêneros textuais. Quanto

às tecnologias digitais, percebeu-se que a referência feita a elas eram utilizadas, na maioria das vezes, para contextualizar o atual cenário.

As pesquisas se encontram em Programas de Pós-Graduação: 1) Programa de Pós-Graduação em Informática da Educação, 1) Pós-Graduação no Ensino de Ciências, 6) Programa de Pós-Graduação em Letras e 7) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Os resultados apontam que os termos solicitados são, na maioria das vezes, encontrados nas áreas específicas da linguagem.

Quanto à necessidade de estudos nesse gênero, Nascimento (2014) aponta que a maioria desses estudos ainda estão centrados nos textos verbais. Ferreira (2017) observa que as novas tecnologias alteram profundamente as produções escritas. Portanto, as formas de aprender, ler e interpretar também acabam sendo alteradas. Com isso concorda Belini (2014) ao enfatizar que os gêneros textuais digitais têm características próprias.

A tese de Albuquerque (2018) aponta que, mesmo sendo crescente a existências dos gêneros multimodais em decorrência das tecnologias, estes ainda não estão sendo explorados na intensidade em que poderiam ser, visto que os professores não estão instrumentalizados quanto à leitura e produção desses textos.

Tal preocupação vem ao encontro dos estudos de Costa (2014) que, ao pesquisar o uso dos computadores por professores de Língua Estrangeira, também percebeu a necessidade de os professores estarem preparados para auxiliar habilidades e competências dos alunos quanto ao uso na web.

Quanto à importância de se pensar a sala de aula com base no uso de múltiplas modalidades, Almeida (2015), ao pesquisar as práticas didáticas em Língua Inglesa, relata que, antes da realização da pesquisa, usava as tecnologias digitais em sala de aula como filmes, músicas e imagens, isto é, apenas como apoio a sua fala. Tal ação fez com que a pesquisadora refletisse em que medida o uso desses artefatos eram de fato explorados pelo seu caráter multimodal, pois, os alunos estavam passivos e era preciso que assumissem papéis de agentes.

Dessa forma, há uma crescente necessidade de estudos teóricos na área que precisam ser aprofundados. Isso porque, para Santos (2018), a relação entre texto verbal e não verbal ainda é pouco explorada no campo teórico.

Em relação às formas com que são tratadas as tecnologias digitais na educação, Lima (2016) verificou que os modelos de textos escritos não contemplam os aspectos de multimodalidade, nem o uso do computador em língua estrangeira.

Tal constatação revelou suas inquietações quanto ao ensino tradicional, tendo em vista o risco dos jovens se entediarem facilmente. Essa justificativa para o uso do computador merece atenção, pois, é importante ressaltar que o uso das tecnologias na educação não pode servir apenas como animadoras ou motivadoras.

Desse modo, Lima (2016) pontua que a nova postura do professor deve ser pautada não no sentido de detentora de todo o conhecimento, mas de instigadora de novas reflexões. No entanto, ele entende que a tecnologia, por si, não altera as formas de se produzir conhecimento, mas as formas de pensar em como se aprende e para que fim.

Lima (2016), em sua pesquisa realizada com professoras, revelou que uma das dificuldades foi a construção de um texto multimodal no computador e que tal dificuldade se dava em níveis distintos, como falta de habilidade em digitar, dificuldades de formatação de texto, dificuldade na construção de raciocínio, desconhecimento dos recursos do processador de texto e processo mental de escrita. Os participantes revelaram ter familiaridade com o computador, mas todos de forma intuitiva porque ninguém havia feito curso de informática.

Scafuto (2015), em sua tese sobre o uso de *games* na educação, entende que o processo educacional precisa acompanhar as mudanças tecnológicas, pois, a forma de processar as informações é diferente. Constata ainda que pode ser um problema tentar ensinar os nativos digitais⁷ da mesma forma que se ensinava há séculos, pois a geração *net* não aprende ouvindo ou assistindo palestras. Eles aprendem fazendo, agindo e interagindo.

Quanto a isso, Almeida (2015) aponta que a educação, aliada às tecnologias, pode trazer para a sala de aula uma diversidade de recursos que dinamizam o saber, sobretudo, na leitura e produção de textos multimodais.

Um aspecto interessante quanto às concepções do uso das tecnologias digitais diz respeito aos conceitos de interação e autonomia que, segundo a autora, representam grandes diferenciais na sociedade digital.

Tal afirmação corrobora os estudos de Moraes (2018) que, ao analisar o gênero textual “anotações em suportes digitais”, no processo de ensino e aprendizagem, constata que o uso de ferramentas digitais no processo de

⁷ Esse termo foi utilizado por Marc Presky ao se referir aos nativos digitais e aos imigrantes digitais. Trata-se de pessoas nascidas após a década de 1908, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato direto com a tecnologia.

aprendizagem, além de atraente, possibilita a autoria dos alunos.

Entretanto, a pesquisadora revela ser comum escolas com propostas inovadoras que não permitirem o uso de smartphones. Dessa forma, algumas tecnologias digitais ainda não encontram lugar para suas inúmeras possibilidades no âmbito educacional.

Nesse sentido, os estudos de Paula (2017) buscaram analisar como ocorre a construção textual discursiva nos fatos noticiosos para denunciar o que vem ocorrendo com os leitores. Seus estudos revelam que as novas tecnologias trouxeram alterações nos tradicionais papéis de emissor/autor e receptor/leitor, flexibilizados pela rede. Segundo a autora, é no ciberespaço (LEVY, 1999) que se combina informação, comunicação e tecnologia, reiterando-se, assim, as diferentes formas de comunicação em rede.

Em sua tese, Costa (2014) empreendeu um estudo com jovens e adultos buscando compreender em que medida a criação de infográficos pode contribuir para o letramento multissemiótico. Na produção de infográficos pelos alunos com a utilização de tecnologias digitais, a autora entende que o uso da tecnologia na educação precisa ser tratada como instrumento de mediação. Esse conceito foi utilizado por Vigotski (1991) por compreender que, assim, o uso de infográficos aproxima os alunos de práticas de leitura e escrita.

As pesquisas científicas, tanto as que utilizaram pesquisas de intervenção e ação, analisando diretamente a produção do texto multimodal, quanto as que realizaram análises nesse tipo de gênero, têm revelado uma preocupação no que diz respeito às formas de produzir sentido, bem como à forma de interagir com esse novo gênero.

A análise desses trabalhos, principalmente os estudos que apresentavam experiências com estudantes, caracterizados como pesquisa de intervenção, conduz-nos à reflexão da necessidade de se produzir mais estudos teóricos sobre o uso da tecnologia digital nas práticas didáticas, tendo em vista que, nesses estudos acerca das “tecnologias digitais e textos multimodais”, se observou as potencialidades que as tecnologias digitais possuem. Contudo, restaram lacunas relacionadas aos caminhos propícios para desenvolver essas potencialidades no aluno.

Para tanto, é fundamental a compreensão de que os bens materiais, ou seja, aqueles que foram produzidos pela humanidade, precisam estar disponíveis aos

alunos. Os artefatos digitais, por exemplo, possibilitam, por meio da ação humana, o desenvolvimento de processos cognitivos e, por isso, podem ser essenciais no processo de aprendizagem. Contudo, é preciso que haja a compreensão de alguns elementos intrínsecos à educação escolar, como os processos de aprendizagem, a valorização do que o aluno já sabe e como pode avançar.

Neste sentido, a próxima seção pretende tratar de alguns aspectos presentes nas bases filosóficas para melhor fundamentar e situar a compreensão deste estudo, como o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia-Histórico-Crítica.

4 ALGUNS ASPECTOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO

4.1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

A educação não pode ser entendida fora do contexto social. Sendo assim, buscamos analisar alguns elementos do Materialismo Histórico-Dialético como a materialidade dos espaços e a realidade social, bem como o entendimento acerca do homem, da natureza e do trabalho.

Marx e Engels (1982) afirmam não ser possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e a sustenta. Marx estabelece o conceito de Materialismo Histórico a fim de compreender essas relações de produção. Ele explica a história das sociedades partindo das relações materiais que são marcadas pelo antagonismo de classes. Desse modo, pensar a educação na perspectiva do Materialismo significa pensá-la não mais de forma idealista e neutra.

Com relação ao homem, Marx (1982) o compreende como um ser situado no mundo, que cria a cultura na medida em que reflete seu contexto de vida, compreendido a partir das relações sociais. Estas ocorrem ao longo da história por influência das relações de produção. Além disso, o autor destaca que, por meio da ação de pensar, o homem altera o seu meio, pois, é um ser pensante.

A partir desta perspectiva, o mundo e os fenômenos fazem parte de um todo complexo que pode e deve ser compreendido pelo homem. De acordo com os pressupostos de Marx, o movimento de mudanças da sociedade é de extrema importância para compreender como o homem pensa e reage no seu mundo social. Assim, o mundo material e social exerce grande influência sobre o homem e o homem sobre o mundo.

Desde o início de sua formulação, o marxismo tem como princípio o papel do trabalho na transformação social e no pleno desenvolvimento humano. Assim, a capacidade de pensar que o homem possui o diferencia de todos os seres vivos existentes no mundo, o que possibilitou não apenas conviver com a realidade, mas também conhecê-la, aprendê-la e explicá-la.

Portanto, a diferença entre o homem e os animais, no aspecto da

necessidade, é que estes “atuam de forma inconsciente, não-cumulativa, somente em resposta às suas privações imediatas, e tendo como limite as condições naturais”. Ou seja, os animais são seres de necessidades que têm como limite as condições naturais; o homem, porém, é capaz de superá-las a partir da interação e transformação da natureza: “o homem que pensa, produz conhecimento e comunicação, aprende também a filosofar, ou seja, a ordenar seu pensamento em função de iluminar as trevas da razão” (LOVO& RODRIGUES, 2000, p. 4).

Entretanto, também por meio do trabalho, pode ocorrer a desumanização do trabalhador que acontece mediante um processo que Marx intitula de alienação, que se dá por meio de três etapas:

- 1) o trabalhador relaciona-se com o produto do seu trabalho como algo alheio a ele, que o domina e lhe é adverso; 2) a atividade do trabalhador tampouco está sob seu domínio, ele a percebe como estranha a si própria; 3) a vida genérica ou produtiva do ser humano torna-se apenas meio de vida para o trabalhador (MARX, 1982, p. 52).

Ao compreendermos que a dialética apresenta uma visão materialista de mundo, os elementos como homem, natureza e realidade são fundamentais para a compreensão de fenômenos e, a partir disso, favorece o movimento prática-teoria-prática.

Sem a intenção de aprofundar-nos no Materialismo, é fundamental compreender a base epistemológica na qual se fundamentam as pedagogias. Neste sentido, tomamos como princípio basilar a visão materialista do mundo, as condições objetivas de vida, de trabalho, de relações, que se estabelecem entre os seres humanos como fundamentais para a compreensão do todo.

Na acepção de Marx, o mundo e a realidade não podem ser considerados como estáticos e imutáveis, mas como um todo que sofre mudanças constantes. Assim, analisar a realidade na perspectiva dialética é analisar as mudanças no seu contexto.

4.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao considerarmos as constantes evoluções tecnológicas-digitais e suas

consequentes implicações no contexto escolar, recorreremos aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para compreender a importância do uso dos artefatos digitais à educação, bem como identificar como ocorrem os processos de aprendizagem. A Teoria Histórico-Cultural recebe a nomenclatura de histórica, tendo em vista que, ao se unir ao aspecto cultural, estuda os instrumentos usados pelo homem ao longo dos anos para dominar o ambiente e seu próprio comportamento, contemplando sua história social.

Essa teoria compreende que o indivíduo, mesmo tendo um desenvolvimento individual, está inserido num ambiente social determinado e em relação com o outro. Trata-se de um ser social que nasce envolto em uma cultura que, num processo constante de desenvolvimento, vai criando sua história a partir de suas ações e das ações já realizadas por outras ao longo do tempo. Desse modo, a cultura na qual o aluno está inserido será grande influenciadora no seu processo de desenvolvimento.

Portanto, não há como negar tudo o que já foi produzido. Da mesma forma que alguns artefatos antigos melhoraram a vida do homem, por meio de suas ações, os artefatos digitais também podem contribuir.

Vygotsky (2001) enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois, adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. A Teoria também recebe o nome de Cultural ao considerar a linguagem e seu papel na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

Quanto ao desenvolvimento a partir das ações historicamente construídas, Vygotsky explica os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral. Dessa forma, ele cria o conceito de “Funções psicológicas superiores” vinculado aos conceitos de Ação Internalizada, ou seja, Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal até chegar à Zona de Desenvolvimento Potencial.

Para Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança). Geralmente, esse nível é estimado pelo que uma criança realiza sozinha. Quanto a esse nível, Vygotsky, (2001, p. 326) explica

que:

Ficamos sabendo o que a criança dispõe e o que ela sabe no dia de hoje, uma vez que só se dá atenção aos problemas que ela resolve sozinha: é evidente que com esse método podemos estabelecer apenas o que a criança já amadureceu para o dia de hoje. Definimos apenas o nível de desenvolvimento atual.

Essa primeira etapa na qual o indivíduo se encontra, diz respeito aos conhecimentos imediatos, ou seja, àquilo que a criança pode realizar sozinha, por meio de ações independentes.

Para superar essa etapa atual do que ela sabe, levando em conta o que ainda pode aprender, é necessário que a criança seja auxiliada em suas atividades ou tarefas, por meio de elementos mediadores. Assim, com a ajuda de alguém, é possível avançar para a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse sentido, a ZDP é fomentada pela interação de um indivíduo aprendiz com outros indivíduos com maior experiência. O professor pode assumir, assim, esse papel de mediador

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção/reconstrução do conhecimento científico (GASPARIN, 2003, p. 113).

Com relação à mediação, Vygotsky considera que os instrumentos também se constituem como mediadores. Nesse sentido, os artefatos digitais podem contribuir muito para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nem mesmo nesse processo o professor é insubstituível, de modo que precisa assumir uma postura mediadora, não como único detentor do saber, mas colocando-se como intermediário do conhecimento científico. Duarte (1996, p.98) observa que:

[...] cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento de processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo.

A mediação implica, portanto, releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento, possibilitando ao aluno o alcance da Zona de Desenvolvimento Potencial. Portanto, por meio da interação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky compreende que o processo de aprendizagem deve ser visualizado a partir

de uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que o aluno aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo.

4.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica, idealizada por Demerval Saviani (2005), propõe uma reorganização no ensino, de modo a priorizar o processo educativo, levando o aluno à reflexão, possibilitando, desse modo, uma ação transformadora da prática social. Em outras palavras, essa pedagogia acredita ser possível, por meio do ensino de conceitos científicos, a transformação social. Por isso, tem como objetivo resgatar a importância da escola, colocando em evidência os conceitos científicos.

Nesse sentido, a opção por essa pedagogia diz respeito ao ensino científico dos conteúdos. Se esses conteúdos estão devidamente organizados em um currículo, as atividades secundárias têm a função de auxiliar as atividades nucleares. Conforme Saviani (2008, p. 98), “a Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola”.

Para que o aluno aprenda de fato o que é científico, é necessário o entendimento de que os conteúdos ensinados na escola correspondem a uma segunda natureza humana, a qual pode ser aprimorada até parecer normal (SAVIANI, 2008); e a primeira, aquilo que já nasce com cada indivíduo.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende a transformação da primeira natureza para a segunda como algo extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem, da qual as instituições educativas precisa se ocupar, como forma de superar as desigualdades sociais presentes no ambiente escolar. Assim, Saviani (2005) apresenta uma proposta pedagógica que busca a superação das teorias existentes e que corresponde aos interesses daqueles que lutam pela transformação da sociedade, pois, a determinação que a escola recebe não é absoluta; há um espaço de ação no qual a educação pode interferir sobre as pessoas e a sociedade, contribuindo para a transformação. Como na sociedade capitalista, a escola é a instituição social responsável pela educação das novas gerações. O trabalho pedagógico realizado nesta instituição pode implicar na luta pela superação da atual organização social.

A apropriação da cultura produzida e acumulada ao longo da história é uma condição para a produção de novos conhecimentos e de uma nova sociedade articulada às necessidades existenciais dos trabalhadores. A socialização do saber objetivo precisa ser o ponto de partida da ação pedagógica escolar, permitindo tanto a apropriação da cultura universal como o entendimento das condições em que foi produzida. Assim, ao longo do processo de escolarização, os alunos terão possibilidade de compreender a atual organização social e as condições teóricas para atuar na construção de uma nova sociedade. Conforme explica Saviani (2005, p.13): “Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Portanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica. Assim, cabe à educação identificar os elementos culturais que devem ser assimilados e as formas mais adequadas dessa assimilação.

4.4 UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Os acelerados avanços tecnológicos e científicos facilitaram o acesso ao conhecimento. As informações do mundo todo chegam aos mais distantes lugares em questão de segundos. Entretanto, todo esse acesso à informação leva a escola a repensar sua função e sua prática, de modo que estas façam sentido para os alunos.

Para Gasparin (2013), uma aprendizagem significativa inicia-se quando os alunos dizem o que sabem sobre o tema da aula e o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo. Em função disso e com a finalidade de traduzir os princípios da dialética, Gasparin (2013), fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, sistematiza em uma didática os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, que são: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Esses passos exigem do professor uma nova postura, ou seja, uma maneira crítica de propor os conteúdos, de forma contextualizada com a realidade.

O Primeiro passo é a Prática Social Inicial, que consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo. Esse momento inicial é caracterizado como uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento. Representa o diálogo entre professor e aluno, a fim de que se investigue o que o aluno sabe e o que gostaria de aprender; em seguida, destaca-se a Problematização, que consiste no levantamento de problemas a partir da Prática Social Inicial, relacionando-os com o conteúdo que será tratado, bem como com a discussão sobre os principais problemas postos pela prática social, além das dimensões desse conteúdo (religiosa, histórica, econômica, social, científica e cultural); segue-se a isso a Instrumentalização, momento em que o docente instrumentaliza os alunos quanto ao conteúdo sistematizado, que pode ser teórico e prático; a Catarse representa a formulação de um conceito, a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social; por fim, a Prática Social Final consiste em uma nova proposta de ação a partir do conteúdo apreendido.

Ao observar atentamente os passos propostos por Gasparin (2003) para a didática em sala de aula, é possível perceber que todos eles promovem uma inquietação no sentido de mobilizar o aluno a refletir sobre o conteúdo, de modo a não se tornar passivo, mas que tenha condições de intervir em seu meio ou mudar sua maneira de olhar para a realidade. Deste modo, a organização didática do presente estudo pautou-se nas ideias de Gasparin por compreendermos que a didática por ele desenvolvida possibilita que alunos compreendam o conhecimento científico a partir do real.

A próxima seção buscará explorar o desenvolvimento do estudo analisando não só os objetivos alcançados, mas as dificuldades na implementação da proposta do presente estudo.

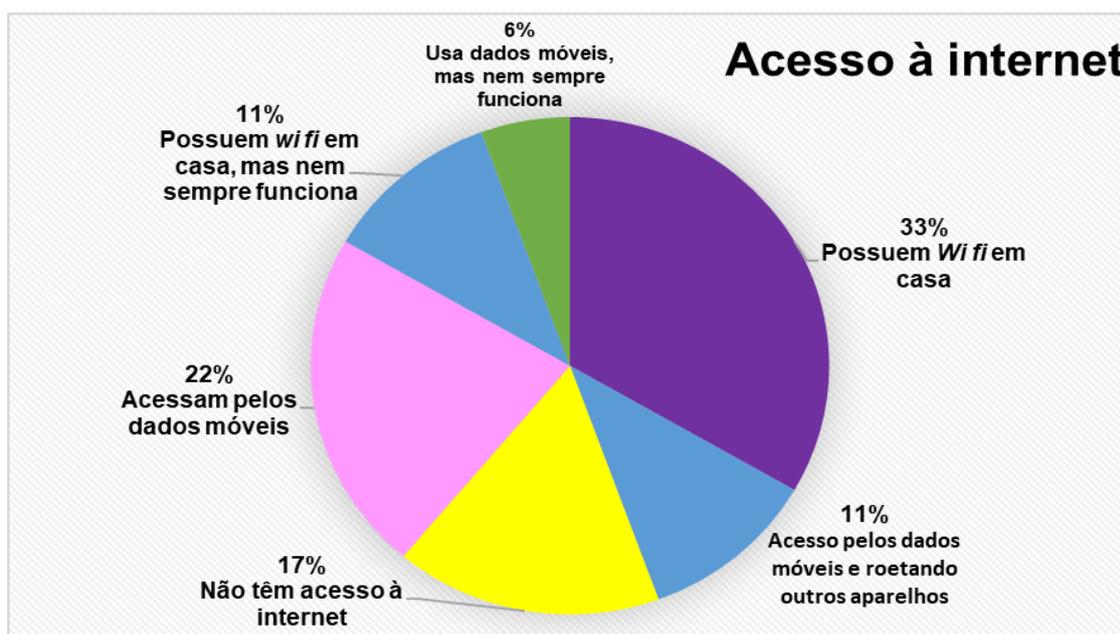
5 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO E ANÁLISE DE DADOS

No dia 30 de maio de 2019 teve início a proposta de intervenção na realidade. Chegando antes do início da aula, a pesquisadora ligou os notebooks e o projetor para adiantar o processo. A primeira ação com os alunos foi apresentar a eles seus *e-mails* (e-mails institucionais do @escola que, até então, não haviam sido usados). Ao chegarem ao laboratório, os alunos foram informados de que acessariam seus e-mails para, na sequência, responderem a um questionário *online* (apêndice A) que já estava disponível em suas caixas de entrada. Este questionário se refere ao primeiro instrumento da coleta de dados e busca averiguar as possibilidades que os textos multimodais oferecem quanto ao desenvolvimento da leitura, escrita e autoria.

Em relação a esta atividade, os alunos solicitaram a ajuda da pesquisadora para acessar seus *e-mails*. Entretanto, ao conectar todos os aparelhos, o sinal ficou ruim, não sendo possível abrir nem mesmo um *e-mail*. Os alunos foram compreensivos em relação à situação e, para não ficarem ociosos, a pesquisadora propôs que respondessem ao questionário em uma folha a ser entregue. Dessa forma, após tabulação dos dados acerca do instrumento (apêndice A) pelos participantes da pesquisa, obtivemos os seguintes resultados:

Análise do questionário inicial

Gráfico 1 - Acesso à internet

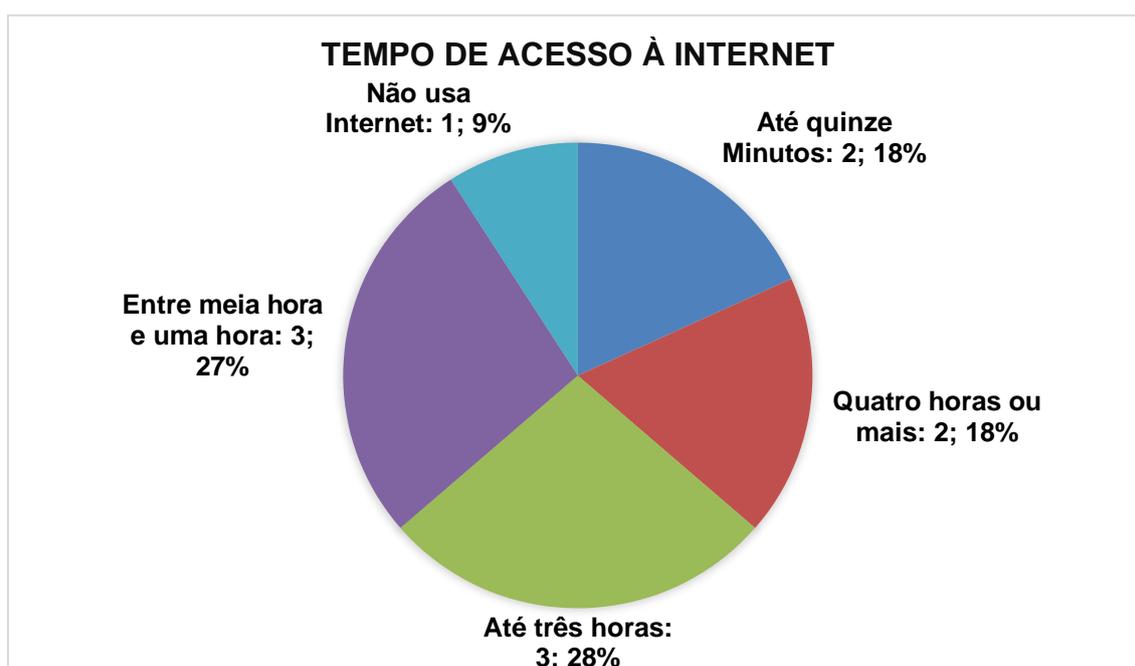


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Questionados sobre o acesso à Internet, os participantes da pesquisa revelaram que são poucos os que possuem acesso em casa, apenas 33%. Pode ser observado ainda que, mesmo possuindo Internet, nem sempre esta funciona adequadamente. Por ser uma região rural, o sinal não é muito bom.

Outra informação obtida diz respeito ao acesso por meio dos dados móveis. Eles relataram que, pelo fato de nem sempre funcionarem, “roteiam” outros dispositivos móveis, de modo que possam se conectar.

Gráfico 2 - Tempo de acesso à internet



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Os participantes da pesquisa também foram questionados quanto ao tempo que navegam na Internet. Os resultados mostraram que grande parte dos alunos permanece quatro horas ou mais conectados. Seguidos de 28% que passam até três horas.

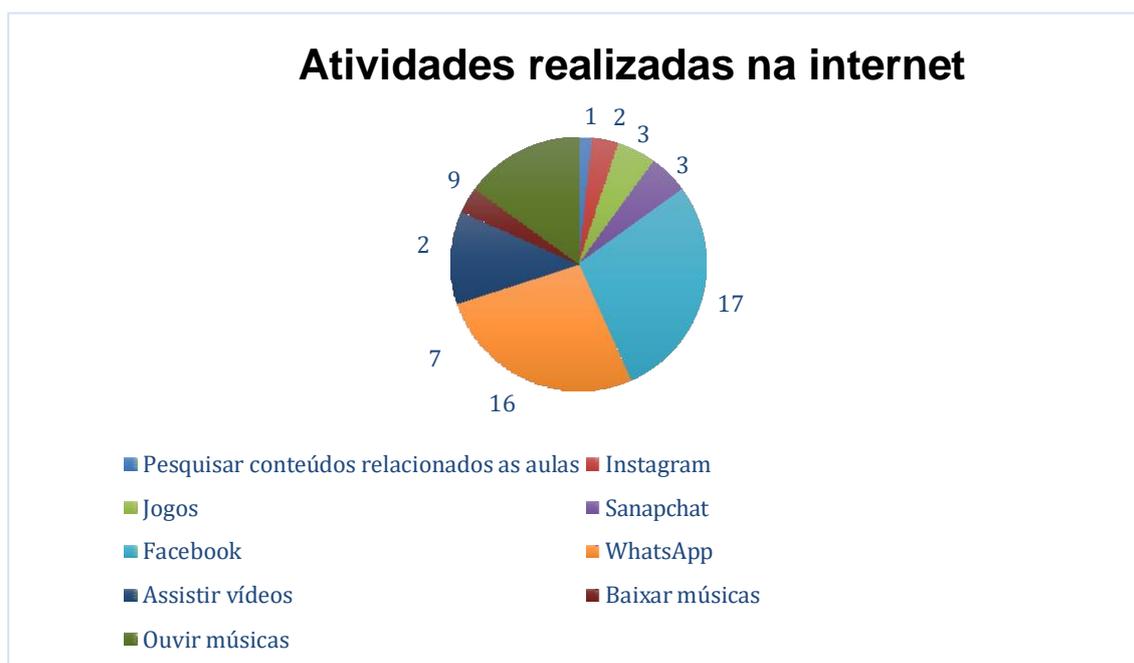
Destacamos que, por ser uma comunidade rural, a maioria das famílias dos alunos tem como renda a agricultura ou a pecuária. Dessa forma, os alunos têm grande contribuição na ajuda familiar, talvez esse seja um dos indicadores para o tempo de acesso à Internet não ser maior. Outra possibilidade diz respeito ao sinal da internet do qual, conforme o gráfico 1, apenas 17% têm acesso.

Observando os alunos durante o intervalo, foi possível perceber que muitos

deles passam a maior parte do tempo com o celular (é importante destacar que o colégio disponibiliza sinal wi-fi para os alunos). Desta forma, ao serem questionados quanto ao tempo que usam para navegar na Internet, não surpreende a resposta de dois participantes que afirmaram utilizar a Internet apenas no colégio.

Durante os momentos em que estão juntos, os alunos compartilham situações e acontecimentos sobre suas vidas. O que se nota é que as tecnologias digitais já estão inseridas em suas rotinas, de forma que, aqueles que ainda não possuem o acesso, utilizam no colégio para acompanhar os colegas.

Gráfico 3 - Atividades Realizadas na internet



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Questionados sobre suas atividades na Internet, a grande maioria dos alunos revelou que passam a maior parte do tempo fazendo uso do aplicativo de trocas de mensagens instantâneas e chamadas de voz, o *WhatsApp*.

Uma pesquisa realizada pela *Opinion Box* e pelo *Mobile Time* com usuários brasileiros de smartphones, em abril de 2019, constatou que o *WhatsApp* é o aplicativo mais usado pelos brasileiros, seguido do *Facebook* e do *Instagram*.

A pesquisa vem ao encontro dos resultados obtidos com os alunos ao serem entrevistados. Assim, o *Facebook* também aparece em segundo lugar como o aplicativo mais utilizado.

5.1 ANÁLISES DOS ESPISÓDIOS DE AULA

Nesta seção, serão apresentados os episódios de aula, os quais foram analisados conforme descritos no quadro metodológico, por meio de observações e das atividades dos estudantes.

Prática Social Inicial Do Conteúdo e Problematização

Após a aplicação do instrumento inicial da pesquisa, que teve o propósito de conhecer a relação dos alunos com as tecnologias digitais, iniciou-se a primeira etapa da intervenção, nominada por Gasparin (2003) como “Prática social inicial dos conteúdos”. Esse primeiro passo, proposto em sua didática, objetiva mobilizar o aluno para o conhecimento, de modo que se sinta desafiado e perceba alguma relação do conteúdo que será estudado com a sua vida. Quanto a isso, Gasparin explica:

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social imediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse para uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa (GASPARIN, 2013, p. 15-16).

Para a efetivação de tal propósito, na própria sala de aula (já que neste momento não seriam utilizados os notebooks), a pesquisadora anunciou aos alunos o conteúdo que seria trabalhado: “Crônicas multimodais”. Trata-se de um conteúdo que já estava previsto no currículo escolar. Os alunos foram questionados acerca desse gênero, como por exemplo: O que caracteriza uma crônica? Quem escreve esse tipo de texto? Onde circula esse tipo de texto? Só é possível a leitura e a produção de crônicas escritas? Dessa forma, buscou-se instaurar um clima de diálogo e, assim, verificar o domínio dos mesmos acerca do gênero na prática social.

A reação dos participantes foi inesperada. A sala foi tomada por um profundo silêncio. Os olhares atentos e curiosos dos participantes a cada questionamento da pesquisadora demonstravam a espera pelo próximo comando. Gasparin (2003) ressalta que ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera

confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles.

Embora a pesquisadora já tivesse contato com os participantes da pesquisa, bem como com a professora da turma, por atuar como pedagoga no estabelecimento de ensino, se fazia necessária a instauração de um diálogo que, para ser estabelecido, necessitava da interação entre os indivíduos. Naquele momento, as expressões dos participantes presumiam que tais práticas eram incomuns no dia a dia da sala daqueles estudantes.

Então, na tentativa de empreender uma discussão, a fim de problematizar o tema, a pesquisadora indagou-os sobre o que gostariam de aprender acerca o gênero. Dadas as expressões faciais, observou-se o descontentamento com o tema proposto. Porém, dessa vez alguns alunos contribuíram oralmente dizendo, por exemplo: “Como se escreve uma crônica?” “Quais os tipos de crônica que existe?” Essas dúvidas foram registradas no quadro de giz pela pesquisadora e complementadas com novas perguntas, previamente elaboradas, como: O que são crônicas? Qual a origem das crônicas? Qual o significado da palavra crônica? Onde esse tipo de texto pode ser encontrado? Quando se iniciou esse tipo de texto? As crônicas são apenas escritas? As crônicas podem usar imagens e vídeos? Pode haver personagens? Os textos são longos ou curtos? E novamente a professora não obteve respostas. Houve ainda outros participantes que conversavam entre si, com expressões do tipo: “pra que isso? Ela não ia nos levar ao laboratório “mexer” com os computadores?”

Nesse sentido, o comportamento dos participantes induziu-nos a algumas hipóteses. A primeira delas diz respeito ao negligenciamento em relação aos conhecimentos prévios dos alunos nas várias práticas vivenciadas pelos mesmos. Presume-se, com isso, certa escassez de diálogo no processo e falta escuta por parte dos alunos, ou seja, não estão habituados à participação.

A perspectiva proposta, conhecer o estado atual, o que o aluno já conhece sobre determinado conteúdo, bem como suas vivências e experiências anteriores, é o ponto de partida para qualquer novo ensinamento. Para Vygotski (2008) esse estágio é chamado de Zona de Desenvolvimento Real ou Atual (ZDR) e é caracterizado pela capacidade do indivíduo de resolver tarefas de forma independente. Essa etapa é de fundamental importância. Com efeito, muito antes de chegarem à escola, os alunos já trazem outras vivências que precisam ser tomadas

como ponto de partida para novos conhecimentos. Quanto a essas vivências, Freire (1991) chamou de leitura de mundo. Assim, ao transcender as palavras, “ler” o mundo permite um olhar mais abrangente para a realidade.

Em outras palavras, era necessário mobilizar os conhecimentos. O conceito de mobilização se refere à dinâmica interna, traz a ideia de movimento e tem a ver com a trama dos sentidos que o aluno vai dando às suas ações (GIOLO, 2009).

Para Solé (1999), os conhecimentos prévios dos alunos constituem seus esquemas de conhecimento. Coll (1983, apud COLL et al, 1999) define esses esquemas como a “representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade”.

A definição apresentada pelos autores demonstra que, ao chegar à escola, o aluno já possui inúmeros outros conhecimentos, ou “esquemas de conhecimento”: suas experiências, leituras, conceitos, proposições, princípios, fatos, ideias, imagens, símbolos. Tudo isso que o aluno já sabe é fundamental para relacionar com o novo conteúdo que será apresentado, pois esses “esquemas” são ainda permeados pelo senso comum, como esclarece Vasconcellos (1993, p.48), ao afirmar que a mobilização é o momento de solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito de objeto (senso comum).

Ressaltamos que a expectativa para esse momento inicial não era de que os participantes tivessem uma visão elaborada previamente, ou ainda que tivessem entendimento da importância do conteúdo que seria exposto, pois, conforme Gasparin (2003), esta é uma tarefa muito complexa que, aos poucos, vai sendo desvendada. Contudo, a preocupação que se instaurou é quanto ao fato de os participantes não se manifestarem. Seja por medo, timidez, ou ausência de hábito, a reação desses participantes supõe, em sua trajetória, uma prática curricular na qual o conhecimento que trazem nem sempre é valorizado. Habitados a não terem voz ativa nos processos educativos, aprendem os conteúdos de modo fragmentado, ou seja, sem a exploração profunda de suas dimensões. Morin (2001, p. 15) observa: “[...] nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar.”

Para além da percepção inicial, esse contexto leva-nos, então, a uma segunda hipótese, de maneira mais acentuada. Está relacionada à disposição dos alunos no espaço tempo que, a princípio, parece ter uma relação intrínseca com as

atitudes presenciadas. O cenário se caracteriza da seguinte forma: dezoito (18) alunos sentados, um após o outro, enfileirados, demonstram muita disciplina. A princípio, poderíamos pensar nesse modelo somente como uma prática tradicional, ultrapassada apenas. Contudo, quando pensamos no processo formativo, na produção de subjetividade, da formação do eu, percebemos que essa obediência tem implicações maiores.

Nesse sentido, os estudos de Foucault (2008) apontam que instituições como quartéis, fábricas, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas, são definidos como "instituições de sequestro", em que o autor perpassa pela sociedade disciplinar. Assim, não é somente o corpo que é vigiado, como também a mente.

A política que conduz tais instituições, a organização espacial, horários, escala hierárquica, tudo leva a essas instituições a prescrição de comportamentos humanos estabelecidos e homogêneos. Foucault (2008, p.121) afirma ser a "continuação da guerra por outros meios". "A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço". E explica:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 2008, p. 21).

Os aspectos citados por Foucault (2008) em muito se assemelham ao campo de pesquisa. Cerceados pela imposição até mesmo dos lugares que se sentam, (por meio de um mapeamento afixado na parede da sala de aula, são os professores que determinam os lugares, de modo que os alunos conversem menos durante as aulas) os alunos tornam-se corpos dóceis, fáceis de moldar, tanto em relação ao comportamento, quanto em atitudes. Conforme Foucault (2008, p.119):

corpos dóceis são corpos maleáveis e moldáveis, o que significa que, por um lado, a disciplina se submete ao corpo num ganho de força pela sua utilidade; e, por outro lado, perde força pela sua sujeição à obediência política, como explicita o autor [...]

Nesse sentido, Foucault perpassa, em primeiro lugar, pela distribuição dos corpos no espaço, "o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob o olhar do mestre [...]" (FOUCAULT, 2008, p,125). Tal processo ocorre

com os alunos participantes da pesquisa. Em segundo lugar, isso se dá pelo controle das atividades, seja na rigidez do cumprimento de horários, seja na penetração do tempo nos corpos, a fim de prevalecerem os efeitos de poder. Também pela eficiência, rapidez e utilidade dadas pelos corpos disciplinados, seja na articulação corpo-objeto, no que se refere à manipulação do corpo ao objeto e na engrenagem de um e outro, seja, por fim, pela utilização exaustiva, que importa extrair do tempo sempre mais tempos disponíveis e, dessa forma, tornar cada instante aquilo que pode se denominar como forças úteis.

Ao analisar a escola no atual contexto, Sibilia (2012) aponta os fatores envolvidos na crescente “incompatibilidade” entre os novos modos de ser e estar no mundo e as já antiquadas instalações escolares, com suas próprias regras e seus valores, premissas e ambições. Esta análise da “crise da escola” leva em conta um conjunto de vetores socioculturais, econômicos e políticos, com a intenção de identificar os sentidos dessas transformações históricas.

A modernidade pôs em cena uma concepção de sujeito disciplinado, subordinado às leis de caráter universal, para "enquadrar" os indivíduos em padrões condizentes com as necessidades de uma sociedade reguladora, para a qual as instituições deveriam criar condições geradoras de subjetividades dóceis (SIBILIA, 2012, p. 207).

A autora aborda, de forma crítica, os processos que impuseram a onipresença digital de nosso tempo, evitando, dessa maneira, o discurso raso que culpa as tecnologias da informação e da comunicação pelo desinteresse dos jovens pela escola. Para Sibilia (2012, p.211), “as tecnologias não podem ser concebidas como garantidoras da excelência escolar, mas sim como "espaços de encontro e diálogo." A partir do cenário apresentado pela autora, com relação à utilização das tecnologias digitais, caminhamos no sentido de aprofundar nossa terceira hipótese acerca da conduta dos alunos, bem como da expressão usada por um dos participantes da pesquisa: “Ela não ia nos levar ao laboratório, ‘mexer’ com os computadores?”

Os alunos, desde que assinaram o termo legal de participação, sabiam que o trabalho se pautava no uso de artefatos digitais e, embora um pouco frustrados em decorrência do mal funcionamento da Internet, o encontro anterior havia sido realizado no laboratório de informática. Deste modo, partimos de algumas concepções acerca da tecnologia digital e da educação.

Ao trazer as memórias do primeiro encontro com os participantes, é possível perceber agora, como no espaço laboratório, estando diante de um artefato, lado a lado com os colegas, de frente para outros (os notebooks estão dispostos sobre mesas, conforme Apêndice D), sem o rigor da disciplina e do silêncio, que se abre espaço para a interação. Desse modo, foi possível perceber os alunos se relacionando uns com os outros, trocando ideias e ajudando-se mutuamente.

Contudo, essa primeira visão otimista se configura como uma falsa impressão do uso das tecnologias digitais pelos alunos de forma didática. As respostas dos alunos, por meio do questionário inicial, mostram que a proposta dos professores quanto ao uso da tecnologia digital acaba sendo, na maioria das vezes, apenas para busca de informações na web. Anteriormente, se pesquisava no livro, agora no celular ou notebook. Muda-se o artefato, mas a antiga prática se mantém, modificando-se apenas os suportes. Quanto aos usos das tecnologias digitais, Coll (2010, p.77) explica:

A capacidade mediadora das TIC como instrumentos psicológicos é uma potencialidade que, como tal, torna-se ou não efetiva - e pode tornar-se efetiva em maior ou menor medida nas práticas educacionais que transcorrem nas salas de aula em função dos usos que os participantes fazem dela.

Nesse sentido, compreendemos que não basta apenas inserir na escola instrumentos digitais. É necessário que haja, primeiramente, uma proposta didática para que, de fato, possam ser exploradas as potencialidades que essas tecnologias possibilitam. Do contrário, os alunos continuarão com uma visão dos artefatos como apenas “recursos motivadores” ou uma oportunidade para distanciarem-se das maçantes atividades escolares.

Instrumentalização

A instrumentalização é o momento de dar condições para os alunos elaborarem, por meio do processo de aprendizagem, os novos conceitos científicos. Assim,

A instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto a disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional (GASPARIN, 2003, p. 53).

Nesse sentido, na interação entre o saber docente e entre os próprios discentes colocam-se as dimensões dos conteúdos que serão trabalhados, de modo que não se adquire o conteúdo por si mesmo, mas no intuito de resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais (GASPARIN, 2003).

Figura 3 - Dimensões do conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Tópico 1: Crônicas, contos e notícias

Quantidade de aulas: 2

O primeiro tópico do planejamento teve como finalidade apresentar aos alunos o gênero textual crônica. Contudo, dada a complexidade do gênero, optou-se por tomar como ponto de partida o gênero “notícia”, o qual já havia sido estudado pelos alunos para, então, se chegar à crônica. Destacamos que, para avançarmos no objetivo de averiguar as possibilidades de autoria dos participantes da pesquisa numa perspectiva multimodal, poderiam ser também contemplados outros gêneros textuais.

Ao propor o trabalho com gêneros textuais é necessário considerar algumas características inerentes aos gêneros, como explica Schneuwly; Dolz (2004, p.74):

[...] constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem; abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação.

Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais vai além de instrumentos de comunicação e não pode ocorrer apenas no sentido de ensiná-los diretamente aos alunos, sem ao menos criar um contexto para que sejam produzidos. É preciso desenvolver um ambiente real plausível.

Nesse sentido, foi apresentado o gênero “notícia” para, então, se chegar às crônicas, de modo que os alunos compreendessem que ambos podem ter sua gênese a partir de um fato cotidiano e, mesmo a crônica estando vinculada ao jornal, percebam que esta não pretende só informar, visto que este não é o objetivo exclusivo do cronista, mas sim ir além do acontecimento cotidiano. Conforme explica Moisés (1982, p. 247):

A crônica difere, porém, da matéria substancialmente jornalística naquilo em que, apesar de fazer do cotidiano o seu húmus permanente, não visa a mera informação: o seu objetivo, confesso ou não, reside em transcender o dia-a-dia pela universalização de suas virtualidades latentes, objetivo esse via de regra minimizado pelo jornalista de ofício.

Como se nota acima, mesmo não sendo o objetivo principal desse estudo trabalhar com o gênero “notícia”, se fez necessária a compreensão de certas convergências entre os gêneros. Para tanto, buscou-se partir de situações que fizessem sentido para os alunos, tendo em vista que o encontro anterior com os participantes apontava a necessidade de aproximá-los de maneira mais intensa do novo conteúdo.

Recentemente, em referência a essa etapa da intervenção, algumas alunas do colégio, entre elas, as meninas da turma do 9º ano, representaram o colégio nos jogos escolares. Sendo o futsal o esporte preferido pela maioria dos alunos, essa modalidade é ofertada como Aulas de Treinamento Esportivo (AETE) apenas para as meninas do colégio por terem sido classificadas para as fases seguintes. Nesse sentido, os jogos, tanto em âmbito municipal quanto no regional, representam um evento de grande relevância. Observa Gasparin (2013, p. 16):

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. [...] isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.

Para tanto, a partir da relação com esse contexto foram organizadas pela pesquisadora a projeção de imagens com cenas do cotidiano e, entre elas, imagens das próprias alunas durante os jogos escolares.

Figura 4 - Atletas Participando dos Jogos Escolares do Paraná - 2019



Fonte: Arquivo pessoal do colégio

Figura 5 - Treinos AETE



Fonte: Pesquisadora, 2019

A apresentação de algumas imagens teve a finalidade de fazer com que os alunos percebessem que as cenas apresentadas se referiam ao cotidiano, sendo este o objetivo da crônica: fazer uma leitura do cotidiano. Para tanto, propôs-se uma

análise coletiva das imagens. Esperava-se que os alunos percebessem que fatos corriqueiros, comuns, podem ser noticiados, desde que sejam de interesse de um determinado grupo ou comunidade.

A projeção das cenas possibilitou uma interação dos participantes entre si e com a pesquisadora, tendo em vista a escolha das imagens. Entusiasmados ao se reconhecerem nas fotos, houve, por parte dos alunos, comentários acerca das imagens, além de relatos minuciosos sobre os mesmos. Foi um momento descontraído e participativo.

Na sequência, a pesquisadora perguntou aos participantes sobre possíveis assuntos ou acontecimentos que poderiam ser noticiados em um jornal e por quê. Foi questionado também se as imagens que lhes foram apresentadas poderiam servir de conteúdo para uma notícia.

Embora nem todas as imagens tivessem ligação entre si, houve comentários sobre todas. As imagens dos jogos despertaram a atenção dos alunos e, quando questionados se as cenas apresentadas poderiam se tornar notícias, destacaram-se os seguintes comentários:

P1: Quem vai querer ler sobre isso?

P2: Eu iria gostar de ver nossa manchete no jornal.

P3: Nossa família iria querer ter esse jornal.

P4: Isso não tem importância, não interessa a ninguém

Houve ainda um aluno que fez a seguinte observação: “A foto dos jogos poderia até ser noticiada, porque estávamos em outra cidade (Figura 7), mas a foto que estamos treinando (Figura 8) não, porque foi tirada no colégio”. A fala do participante oportunizou-nos o entendimento de que ainda não havia ficado claro para ele que, mesmo fazendo parte de cenas diárias, corriqueiras, desde que contextualizadas, ou havendo interesse para um determinado grupo, esta imagem poderia ser noticiada.

Então, a pesquisadora questionou os alunos sobre a Figura 6.

Figura 6 - Bola

Fonte: Google

Os alunos rapidamente falaram da bola, sem acrescentar nenhuma outra informação. A pesquisadora mobilizou-os para terem um olhar mais atento sobre o contexto e a composição da imagem, levando-os a perceberem mais detalhes. Dessa forma, logo foram descrevendo a imagem e criando possibilidades para o cenário onde a foto teria sido tirada. Outro participante apontou (concordando com a fala anterior do aluno): “Essa foto também não pode ser noticiada, uma bola murcha, deve ter sido tirada em algum quintal...”

Essa cena, caracterizada pelos conhecimentos prévios dos dois alunos, a partir da fala de um terceiro aluno, tomou outra proporção: “Ah, mas se fosse a bola da copa do mundo fazia sucesso”. Diante dos comentários, a conversa foi direcionada pela pesquisadora por um caminho que os levassem a perceberem que um acontecimento, para se tornar relevante e ser noticiado, precisa ser do interesse de um público específico.

Este envolvimento dos alunos com o conteúdo e os diálogos mediados justificam a importância de, a partir do que os alunos já trazem, avançar para conhecimentos novos, elaborados. Para Saviani (1991), a função da escola é estender a todos os seus alunos o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização desse conhecimento, a partir do processo de ensino e de aprendizagem. Partindo disso, foi apresentada aos alunos a figura 7:

Figura 7 - Trem

Fonte: Google

A Figura 7 chamou a atenção dos alunos e gerou muitos comentários. Embora não faça parte da realidade dos alunos, por morarem em uma área rural, a foto do trem instigou-os a pensar em quais lugares se faz uso do transporte ferroviário. Uma aluna exclamou “A manchete seria: Alunos vão para escola de trem”. Observa-se que, oralmente, a aluna utilizou dos recursos da notícia em um determinado contexto, mesmo que de forma utópica. O acesso dos alunos à escola enfrenta muitos desafios, como a condição das estradas rurais e o estado dos ônibus, principal meio de transporte que os conduz (há ainda alguns carros que são utilizados para fazer a baldeação até o ônibus escolar).

Desta forma, mesmo que indiretamente, a leitura da imagem os levou a pensarem em outras possibilidades para além do seu espaço. A pesquisadora aproveitou para instiga-los a pensar acerca de outros problemas sociais e, para tanto, apresentou outra imagem:

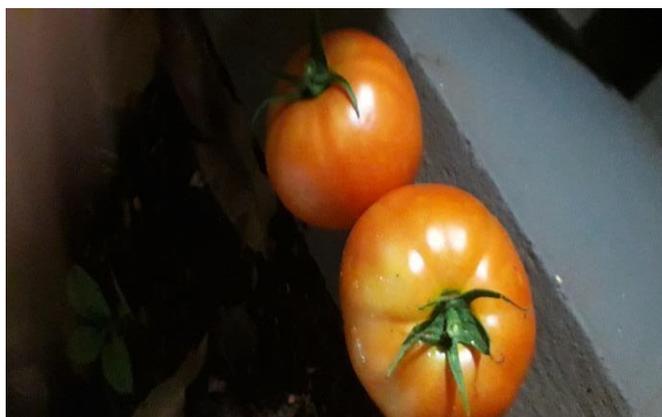
Figura 8 - Criança

Fonte: A autora, 2019

Embora muitos participantes tivessem um olhar para foto ligado à apreciação da ingênua criança, um aluno logo comentou sobre uma preocupante situação na cidade, que diz respeito aos animais abandonados.

A pesquisadora apresentou, então, outra imagem:

Figura 9 - Tomate



Fonte: A autora, 2019

A escolha da figura pela pesquisadora se deu com o objetivo de levar os alunos a perceberem que imagens ou situações corriqueiras podem ser noticiadas, desde que sejam de interesse para determinado grupo.

Percebeu-se neste episódio que a participação dos alunos aconteceu de maneira mais natural, inclusive com opiniões divergentes, pois, enquanto alguns alunos perceberam uma dimensão mais estética, outros tiveram uma dimensão mais política ou econômica. Ressalta-se aqui a necessidade de tratar os conteúdos científicos de maneira crítica, tomando a dimensão do real e da totalidade. Como sabemos, um conteúdo é sempre carregado de sentido e de várias dimensões.

Como a finalidade dessa etapa era distinguir os gêneros crônica e notícia, de modo que compreendessem que, a partir de cenas, gestos e imagens cotidianas esses textos poderiam ser criados, a pesquisadora apresentou outros textos. O primeiro deles foi o texto publicado pela revista Superinteressante: “De onde vêm o hábito de jogar tomates no palco após as apresentações? “

Figura 10 - Texto da Revista Superinteressante



Fonte: <<https://super.abril.com.br/blog/oraculo/de-onde-vem-o-habito-de-jogar-tomates-no-palco-apos-apresentacoes-ruins/>> Acesso em 14 de mar. 2020.

Quadro 4 - Texto: “De onde vêm o hábito de jogar tomates no palco após as apresentações?”

De onde vem o hábito de jogar tomates no palco após apresentações ruins?

Atirar comida (muitas vezes, podre) para demonstrar insatisfação é uma tradição mais antiga que o cultivo de tomates na Europa – que só começou quando o fruto chegou às mãos dos colonizadores da América Latina, de onde é nativo.

A primeira ocorrência conhecida é de 63 d.C., quando Vespasiano – então governador romano no norte da África – foi bombardeado com nabos em estado de conservação... insatisfatório. A ironia é que o povo protestava contra a escassez de alimento.

Na Idade Média, era costume atingir criminosos com ovos podres, frutas e verduras. Os alimentos eram uma arma acessível.

Fonte: Revista Super Interessante

Ao apresentar o texto, escolhido de uma revista eletrônica, a pesquisadora explorou, inicialmente, as características que fazem deste um texto multimodal, como a imagem presente no mesmo e o tipo de letra que o compõem.

Os alunos tiveram uma reação interessante ao observar que uma imagem, a

princípio tão insignificante, pudesse ser publicada em uma revista. Quanto ao conteúdo do texto, uma aluna comentou: “Hoje não jogariam tomates, mas dariam *likes* negativos, ou *emojis* bravos”. O comentário da aluna pressupõe os usos de uma linguagem digital, bastante utilizada atualmente nos dispositivos móveis.

Outro aluno, baseando-se nas informações anteriores, destacou que o tomate seria um assunto interessante a ser noticiado, não somente na cidade, mas divulgado para outros lugares, por termos grandes produtores no município e região.

É interessante perceber que esses comentários foram surgindo gradativamente por parte dos participantes, de modo que eles já estavam se sentindo à vontade e seguros para apresentarem suas opiniões ouvidas e discutidas. Aos poucos, foi-se instaurando um novo cenário na sala de aula. Para comprovar a importância de um fato para um determinado grupo foi apresentada a seguinte notícia:

Figura 11 - Notícias Jogos Escolares do Paraná - 2019



Fonte: dia-a-dia educação

Figura 12 – Notícias - Jogos Escolares do Paraná - 2019



Fonte: dia-a-dia educação

As notícias, propositalmente retiradas da internet, tiveram o objetivo de levar os alunos a perceberem a rapidez com que as notícias/fatos chegam aos diversos lugares. Noticiar o mesmo projeto da qual faziam parte mobilizou os alunos. De uma pequena comunidade rural à capital do estado: muitos quilômetros separavam essas realidades, contudo, perceberam que um aspecto comum os aproximava, o esporte.

Ao propor reflexões acerca desse tema em nível nacional, os alunos logo citaram a jogadora Marta. Essa resposta se justifica porque, na mesma semana, havia ocorrido uma partida da Seleção Feminina Brasileira de Futebol, com a participação da referida jogadora. Tal prática permitiu aos alunos que compreendessem que, no exercício de deslocar o pensamento de sua condição real e individualizada, é possível refletir também sobre sua inserção em uma realidade maior, percebendo assim, que são sujeitos históricos e que também produzem história.

A fim de apropriarem-se dos conceitos científicos, a pesquisadora projetou a manchete de uma notícia de jornal sobre o jogo da Seleção Brasileira Feminina:

Figura 13 – Manchete jogadora Marta



Fonte: Google

Coletivamente, a pesquisadora orientou os alunos quanto à leitura dessa manchete. Ao serem questionados se essa imagem poderia ser considerada multimodal (o conceito já havia sido trabalhado anteriormente), os alunos foram unânimes em responder que não, pois, não havia imagem. Nesse sentido, a pesquisadora orientou-os quanto à funcionalidade multimodal, destacando alguns

elementos, como tamanho da fonte e cor. Dionísio (2007), ao definir o texto multimodal, explica que este se constitui como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONISIO, 2007 p. 178). Pode-se perceber que, mesmo tendo sido trabalhado anteriormente, o conceito ainda não havia sido internalizado pelos alunos.

Portanto, para observar de forma mais intencional os processos de interação e colaboração entre os participantes, a pesquisadora solicitou que os alunos se reunissem em pequenos grupos para que, juntos, realizassem a leitura da notícia na íntegra e identificassem algumas características do gênero notícia (destacamos que esse gênero textual já havia sido trabalhado anteriormente).

A formação dos grupos ocorreu de maneira rápida, tendo em vista que os colegas já tinham suas preferências. Entretanto, foi possível perceber que uma aluna ficou sem grupo porque ninguém a chamou para participar. A referida aluna é diagnosticada com deficiência intelectual e, segundo os professores da turma, essa não é a primeira vez que ela fica excluída pelos colegas da sala. Entretanto, antes de entregar os textos aos alunos, a pesquisadora lançou um olhar para a turma, no sentido de perceber se todos os grupos já estavam formados. Logo, um grupo de meninas chamou a referida aluna para sentar-se junto a elas. Importante ressaltar que práticas de ensino que envolvem a colaboração e o diálogo são fundamentais para a socialização de ideias e elaboração de conceitos.

Vygotsky (1994) propõe que as funções psicológicas superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos, já que, no decurso do desenvolvimento, as atividades são, inicialmente, coletivas/sociais (intersíquicas) para depois se tornarem atividades individuais/propriedades internas do pensamento.

Nesse sentido, a aprendizagem dos conteúdos propostos a partir do trabalho em grupo torna-se eficaz. Conforme indica Vygotsky (2018), as interações sociais impulsionam o conhecimento, pois, a aprendizagem só se consuma quando intermediada pelo outro. Para tanto, durante a realização das atividades propostas aos alunos, que era leitura e levantamento das características do gênero notícia, foi possível perceber algumas estratégias adotadas pelos grupos.

De maneira geral, notamos que todos os alunos realizaram a leitura. Após o

seu término, alguns tomaram a palavra no grupo e logo foram pedindo para que outros fizessem anotações. Em contrapartida, alguns membros do grupo questionaram por que teria que ser daquela forma, outros comentaram que não lembravam, deixando para os primeiros a realização da proposta. Presenciamos ainda grupos que iniciaram uma conversa acerca da notícia em questão, articulando com outras informações.

As diferentes ações dos participantes demonstraram que, a partir dessa atividade, foi possível a troca de experiências entre os colegas, bem como o desenvolvimento de atitudes, como ouvir e respeitar as opiniões diferentes. Contudo, mesmo que num primeiro momento pudesse parecer uma sala indisciplinada, essa postura mais ativa dos alunos implicou em meios para que pudessem impor seus pontos de vistas, relatar fatos sobre a notícia que foi lida ou mobilizar o grupo para as anotações, o que gerou novas aprendizagens.

Na sequência, a pesquisadora propôs que os grupos socializassem os achados acerca da proposição. Terminada as explanações, sugeriu também reflexões que esse gênero textual não contemplava e apresentou outro texto,

Tratava-se de uma crônica jornalística sobre a jogadora Marta, destaque da notícia em questão. Novamente os alunos leram e fizeram alguns apontamentos sobre o que mais lhe chamaram a atenção. Então, a pesquisadora foi elencando, junto aos alunos, algumas características encontradas na crônica. Salienta-se que a prática de elencar elementos junto aos alunos, dialogando acerca das sugestões, é de extrema importância para o processo de aprendizagem, pois, estes alunos precisam ser instrumentalizados para que, posteriormente, possam desenvolver sozinhos tal ação. A este respeito Gasparin (2003 p.86), aponta:

Dessa forma, a ação docente deve voltar-se não para aquilo que o educando sabe fazer por si mesmo em seu pensamento, mas para a possibilidade de transição do que sabe fazer para o que não sabe ainda realizar; só assim a aprendizagem pode fazer avançar o desenvolvimento.

Neste sentido, para que pudessem aprofundar o conhecimento sobre o novo gênero e avançar na internalização do conteúdo, a pesquisadora explicou detalhadamente as características desse gênero, enfatizando o olhar atento do cronista para situações cotidianas, de modo que os participantes compreendessem ser possível eles também criarem a partir de suas realidades e, assim, despertarem

para a criatividade e a autoria, objetivos da presente intervenção.

Tópico 2: Como a crônica surgiu?

Quantidade de aulas: 2

Com o objetivo de aprofundar a dimensão conceitual/científica sobre o gênero crônica, esse momento se desenvolveu no laboratório de informática do colégio para que pudessem ser realizadas pesquisas nos notebooks através da internet. Logo que os alunos chegaram a esse local, a pesquisadora informou que, mesmo cada aluno fazendo as pesquisas em seu notebooks, o trabalho seria realizado em duplas, de modo que os alunos pudessem trabalhar de forma colaborativa, cooperando uns com os outros e favorecendo a interação entre eles. Depois, eles foram questionados quanto às discussões da aula passada, retomando as características do gênero crônica e de um texto jornalístico. Na sequência, foi explicado que a proposta seria para os alunos fazerem uma pesquisa, a fim de descobrirem a origem da crônica, como também buscarem conhecer mais sobre alguns cronistas. Essa proposta de ação intencional do aluno foi realizada para que ocorresse a efetiva elaboração interpessoal de aprendizagem e, com isso, a apropriação de conhecimento.

Os sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo (GASPARIN, 2003, p.52).

A pesquisadora também instrumentalizou os alunos quanto à utilização da ferramenta *Powerpoint* para que pudessem organizar as informações encontradas e, na sequência, apresentarem para os demais colegas. Logo após, os alunos organizaram as informações em um vídeo, usando o editor de slides referido acima.

A proposta foi recebida com entusiasmo pelos alunos e a maioria deles relatou que já haviam montado slides no celular anteriormente, mas não em computadores ou notebooks. Contudo, foi possível verificar que, após as considerações iniciais sobre o uso dessa ferramenta, os alunos tiveram facilidade em entender seu funcionamento. Porém, a dificuldade maior foi com relação às máquinas que, por terem grande sensibilidade ao toque, logo saíam da página que

os alunos estavam usando. Também era difícil salvar e, assim, muitos alunos perderem todas as informações que fizeram. Outro agravante se deu em relação à Internet, pois, como o sinal estava muito baixo, acabou dificultando a pesquisa. Uma aluna até comentou: “Aiii dá para desistir, tá muito difícil”, referindo-se ao uso do artefato. Importante destacar que, apesar de os alunos apontarem que usam dispositivos com frequência, estes permeiam o mundo do lazer, o acesso sem finalidade específica, como “surfear” na rede, sem que haja processo mais sistematizado de criação e organização de ideias e informações por meio desta linguagem.

Outra situação que chamou a atenção da pesquisadora refere-se à fonte de pesquisa. Todas as duplas usaram como fonte de pesquisa o primeiro site encontrado após pesquisa do *Google*, a *Wikipedia*⁸. A *Wikipedia* não é um site confiável e, por isso, não deve aparecer como fonte em materiais impressos. Dessa forma, Rojo (2019, p.9) ressalta que é necessário uma “curadoria criteriosa” ao pesquisar lá alguns verbetes. Por causa disso, a pesquisadora interveio propondo uma reflexão acerca das fontes de pesquisa e também quanto ao trabalho colaborativo e à autoria.

Também chamou a atenção a participação de dois alunos da turma, um deles apresenta Dislexia e a outra Deficiência intelectual. Em relação ao primeiro, pode-se perceber grande envolvimento na atividade, na troca de informações com seu companheiro de trabalho e, até mesmo, no ato de dar dicas para seus colegas próximos. Em relação à segunda, ela não fez nenhuma dupla, disse que faria a atividade sozinha, mas, tão logo a pesquisadora foi auxiliar outra dupla, uma das alunas, ao vê-la sozinha, exclamou: “Ela está sozinha!” A pesquisadora respondeu que sim e perguntou se ela poderia fazer parte de sua dupla, ambas concordaram.

Mesmo diante dos desafios com os artefatos e com a Internet, nessa atividade os alunos estabeleceram uma comparação intelectual entre o conhecimento que já possuíam dos encontros anteriores com a nova pesquisa que fizeram, possibilitando, assim, novos conhecimentos.

Por conta dos empecilhos encontrados com o uso dos netbooks, para esta proposta foi preciso aumentar a quantidade de aulas previstas. Para finalizar os alunos apresentaram os slides para os colegas.

⁸ A *wikipedia* é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre baseado na web e escrito de maneira colaborativa.

Tópico 3: Contato com o gênero crônica**Quantidade de aulas: 3**

Com a finalidade de instrumentalizar os participantes da pesquisa quanto às características do gênero “crônica”, bem como ter como referência crônicas escritas, nessa etapa foi apresentada aos participantes da pesquisa a crônica multimodal “Tecnologia”, de Luiz Fernando Veríssimo, na qual, de forma divertida e realista, o cronista retrata o que muitos passam quando necessitam usar o computador pela primeira vez ou quando se tem pouca familiaridade com essa máquina. Tal texto teve como finalidade, além de levá-los a compreenderem uma das dimensões propostas inicialmente, a tecnologia, também identificarem como este gênero está estruturado, com suas características e peculiaridades.

Para tanto, a pesquisadora organizou a turma em grupos e propôs a leitura da crônica. Embora predominantemente escrito, a pesquisadora chamou a atenção sobre todos os recursos visuais que estavam presentes no texto, tendo em vista que a multimodalidade envolve palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. Todos esses modos de construir um texto trazem contribuições substanciais para as formas como as pessoas elaboram sentidos.

Na sequência, cada grupo ficou responsável por realizar algumas atividades de interpretação, as quais, mais tarde, foram socializadas com o grupo todo. Essa prática consistiu em “desafiar os alunos a elaborar uma definição própria do conceito científico proposto, baseando-se nas características apresentadas” (GASPARIN, 2001, p.58).

Um ponto importante quanto à realização destas atividades refere-se à leitura. Percebeu-se que a procura pela resolução dos problemas se deu rapidamente e, na maioria dos grupos, pela inferência ao texto escrito. Para essa etapa, notou-se a importância de favorecer o trabalho em grupo. Para além da interação, pode-se perceber nos diálogos entre os alunos durante o desenvolvimento da atividade a troca de informações, as discussões e também a produção autoral.

Os participantes da pesquisa tinham conhecimento de que, além da participação em uma pesquisa, tinham um currículo previamente selecionado. Durante a realização das atividades, tais aspectos foram observados.

Tópico 4: Produção Inicial

Quantidade de aulas: 2

Para essa etapa, que teve como objetivo a produção escrita de uma crônica, sendo esse um dos instrumentos iniciais da pesquisa para que, assim, se pudesse averiguar a escrita dos participantes, a pesquisadora optou por uma estratégia de gamificação que, segundo Sande & Sande (2018), é a utilização de elementos dos jogos que podem ser aplicados para auxiliar o professor na tarefa de ensinar a selecionar as informações úteis e de aplicar esse conhecimento. Neste sentido, a pesquisadora apresentou o jogo, baseado em questionários de múltipla escolha a partir da modalidade “quiz”, da ferramenta Kahoot, que é uma plataforma de ensino gratuita que funciona como um gameshow⁹.

Muito empolgados, os alunos receberam uma senha, chamada de “pin”, a qual foi gerada no momento da elaboração das questões e, com seus dispositivos móveis, participaram *online*. Ao colocar a senha no celular, colocavam também seu nome ou apelido que, imediatamente, já aparecia na tela, onde todos podiam visualizar. Esse nome foi utilizado na classificação dos pontos a cada rodada de questões.

Durante a realização do jogo pode ser percebido a torcida e empenho dos alunos para atingir os melhores resultados. Portanto, foi necessário que todos estivessem atentos às questões inerentes ao conteúdo: as características do gênero crônica. Ao final, foi unânime o pedido da turma para que o jogo se repetisse nessa e em futuras aulas.

Na sequência, a pesquisadora retomou com os alunos algumas características do gênero, bem como algumas situações, eventos ou dimensões que poderiam originar uma crônica. Para tanto, solicitou a contribuição dos alunos para que pudessem identificar algumas questões sociais emergentes na comunidade. Os alunos citaram a má conservação das estradas nos entornos da escola e o quanto isso prejudica o acesso dos alunos ao colégio, a situação precária do transporte

⁹ “Game show” é uma expressão de origem inglesa e significa show, feira ou programa de jogos. É um gênero de programa de televisão onde pessoas comuns ou celebridades, em equipe ou não, participam numa prova que pode incluir testes de inteligência e/ou provas físicas com o objetivos de ganhar pontos ou prêmios. Em caso de competições premiadas, entre os prêmios comuns estão quantias de dinheiro, casas, carros, motos, eletrodomésticos, viagens e vale-compras em lojas específicas, geralmente fornecidas por empresas patrocinadoras. Muitos dos gameshows atuais da televisão são adaptações semelhantes transmitidas pelo rádio.

escolar, o lixo jogado nas estradas e como a tecnologia tem impactado a vida das pessoas. À medida em que os alunos foram elencando esses temas, a pesquisadora registrou-os no quadro.

Os assuntos relatados pelos participantes evidenciaram a preocupação apenas com a realidade local, não demonstrando uma visão mais ampla sobre o tema. Então foram instigados a pensar na totalidade desses fatos, como por exemplo: Porque as estradas se encontram nessas condições? Quem é o responsável? O que seria necessário para acabar com o lixo nas estradas? Como, por meio da crônica, o leitor poderia ser levado a refletir sobre esses acontecimentos? Onde essa crônica poderia ser publicada?

Nesse processo, a visão cotidiana dos alunos a respeito do conteúdo é comparada ao conteúdo sistematizado. Por isso, constitui-se um dos pontos centrais do processo de instrução escolar (GASPARIN, 2003).

Depois, individualmente, cada participante escolheu um dos temas que havia sido discutido para produzir um texto escrito no gênero crônica, apenas com lápis e papel, sendo esse um dos instrumentos iniciais da presente pesquisa.

Ao propor essa escrita, o objetivo foi perceber o desenvolvimento da habilidade textual do aluno, de modo que fosse capaz de reproduzir e analisar realidades através da escrita. Escrever está muito além de dominar códigos linguísticos, pois, envolve a apurada escolha das palavras, a clareza das ideias e a utilização dos elementos coesivos responsáveis pela costura do texto.

Sentados em seus lugares, os participantes apresentaram uma grande dificuldade em produzir textos. Muitos ficaram parados, sem demonstrar nenhuma atitude intencional de escrita. Outros logo questionaram: “Pode fazer em dupla?” Ou ainda, “Quem já começou? Quantas linhas?” “Isso não tinha que ser feito no laboratório?”

Os comentários dos alunos nos levou a pensar sobre os meios pelos quais as situações de escrita, reescrita e leitura são concebidas.

Informados pela pesquisadora de que, neste momento, a proposta seria individual e em sala de aula, a escrita teve continuidade. Abaixo os comentários durante a produção textual:

“ Escreve você Andrieli, porque você é a escritora da nossa escola”
“Grazi, hoje nos tivemos? É isso? É assim que se escreve?”
“Ah, eu não sei o que escrever...”

“Vou ver o que a fulana está escrevendo...”
 “Ah, eu não sei o que fazer...”
 “Ah Grazi...tá difícil...”
 “Só sei que nada sei...”
 Uma aluna falou para outra: “Deixa eu ler o que você fez..”
 “Letícia, já terminou sua crônica? “Não, nem comecei...”
 “Como escreve shopping?”
 “Juliana, me ajude, me de uma ideia...”
 “Estou fazendo porque sou obrigada, porque ficou horrível...”
 “Ah...tá bom...mas eu não sei o que escrevo...”

Os comentários dos alunos mostram claramente que as suas dificuldades referem-se às questões gramaticais e quanto ao assunto a ser discutido. Essa preocupação pode ser percebida num contexto maior, conforme observa Geraldi (1984, p. 97):

[...] A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade não rendosa: lê-se um romance para preencher uma famigerada ficha de leitura, para se fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação.

Nesse sentido, a escola acaba por reproduzir um ensino que não prioriza a fruição, a criatividade, pois, a produção textual, antes de ser organizada no papel ou oralmente é criada pelo pensamento (GERALDI, 1987).

Entretanto, as preocupações do autor quanto às condições da escrita textual puderam ser comprovadas não apenas durante o momento de escrever como também nos textos já finalizados, nos quais todos apresentaram descrições das situações que os desagradavam.

Ao final da atividade proposta, foi questionado aos alunos quais as maiores dificuldades para escrita da crônica. Destacaram-se as seguintes respostas:

Falta de assunto;
 Dificuldade em saber como terminar um texto;
 Como fazer o leitor pensar sobre o assunto;
 Qual título escrever no texto.

Em meio a tantos componentes de um texto, o componente gênero textual, que deveria permear o início da produção, não foi citado pelos participantes como dificuldade. A resposta que mais se assemelha é “como fazer o leitor pensar sobre o assunto”, que é uma das características das crônicas. Embora houvesse uma participação eficaz no Quiz, não se observou sua aplicabilidade nas escritas. Para Marcuschi, (2008, p.154):

[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas... temos de ver gêneros como entidades dinâmicas.

A afirmação do autor justifica a necessidade de se desenvolver práticas que levem o educando a conhecer toda a estrutura do gênero, de modo que, a partir desse conhecimento, ele possa sentir-se capaz de transitar pelos variados textos.

Para Koch (2003), todo texto faz parte de uma macroestrutura e realiza leituras prévias por meio da inferência, levanta hipóteses, não é linear e previsível, permite uma nova construção de sentidos a partir de leituras já feitas, pressupõe um desdobramento além daquilo que já está dito, em suma, é um compartilhar de conhecimentos pré existentes e pistas para um novo sentido.

A tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se através de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, seria necessário que os próximos episódios tratassem com maior clareza e profundidade do conteúdo escolhido, de modo que os desdobramentos citados pela autora pudessem ocorrer.

Tópico 5: Para além das palavras

Quantidade de aulas: 2

Com o objetivo de perceber as possibilidades multimodais no gênero crônica, foi apresentado, inicialmente, aos participantes da pesquisa, o texto “A última crônica”, de Fernando Sabino. Para este momento, os alunos foram organizados em pequenos grupos, fizeram a leitura silenciosa do texto escrito e depois a pesquisadora leu em voz alta para a turma acompanhar.

A pesquisadora fez algumas indagações para que os alunos pudessem melhor interpretar a situação narrada, como: Por que a escolha do título pelo autor? Por que ele está adiando para escrever? Quais sentimentos estão presentes nessa crônica? Logo, o aluno P6 destacou: “Tá parecendo nós pra escrever aquele dia, faltava inspiração...por isso estava adiando”

O comentário do participante demonstra a associação da falta de assunto com a produção que haviam feito recentemente, bem como as dificuldades que

encontram nas aulas quando lhes é pedido um texto e não sabem o que escrever.

Nesse sentido, a pesquisadora entrevistou, observando que essa é uma das características da crônica: a busca de assuntos no cotidiano. Entretanto, essa “falta de assunto” nas produções textuais implica pensar na função da escola em aproximar a vivência do aluno das atividades que são propostas.

Ainda sobre a crônica, foi percebido, por meio das expressões faciais, a comoção dos alunos com relação às situações descritas pelo autor:

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você, [...] (SABINO, 2003).

Num tom de sarcasmo, o aluno P7 comentou: “vou chorar!” A exclamação do aluno referia-se ao trecho descrito acima e, em resposta ao aluno, P4 argumentou: “Só de imaginar uma aniversário assim, que dozinho da menina.”

Novamente esse fato permitiu-nos perceber mais uma característica da crônica: a reflexão sobre determinado acontecimento. Dessa forma, os diálogos que se seguiram foram no sentido de se pensar e trazer à tona questões sociais locais e também sobre outros lugares.

Ademais, a pesquisadora pediu que observassem com atenção o comentário de P4: “Só de imaginar”. Solicitou, então, que imaginassem, de fato, a cena tal qual descrita pelo autor, quais recursos foram utilizados para que fosse possível imaginar a cena com tamanha riqueza de detalhes. Pediu atenção também quanto aos elementos gráficos presentes no texto escrito.

Na sequência, foram apresentadas duas representações da mesma crônica. A primeira apenas em áudio e a segunda no formato de vídeo, representada de forma teatral com som e imagem para que os alunos percebessem outra forma de representação da história.

Esses novos formatos apresentados proporcionaram aos alunos uma releitura, composta por outras semioses, como sons, imagens, expressões faciais, constituindo-se, assim, uma representação multimodal. Além disso, foi possível aos alunos perceberem a autoria presente nessa composição multimodal, tendo em vista

que a representação do vídeo foi realizada por outros alunos. Para finalizar, a pesquisadora propôs que cada grupo elencasse as principais características presentes nessa crônica.

Tópico 6: Para além das palavras

Quantidade de aulas: 2

Sendo uma das dimensões do conteúdo a utilização de ferramentas tecnológicas digitais na composição de uma crônica, os alunos foram, nessa etapa, para o laboratório de informática. Lá foram informados de que, nessa aula, aprenderiam sobre a utilização de alguns artefatos digitais, os quais já haviam sido previamente selecionados pela pesquisadora como, por exemplo, baixar imagens da Internet e o editor de texto *Kine Master*.

Para iniciar, a pesquisadora indagou os participantes sobre o que eles mais utilizavam no celular no que diz respeito a fotos, imagens, vídeos e áudios. As respostas foram muito variadas, pois, enquanto muitos alunos relatavam sua familiaridade com alguns aplicativos, chegando a citar alguns como *Vídeo Editor* e *Viva Vídeo*, outros falaram que apenas tiram fotos e utilizam os recursos que o próprio dispositivo oferece.

Como os textos multimodais, entre outras composições, também são constituídos por imagens, a pesquisadora mostrou aos alunos, no notebook, como baixar uma figura da internet e editá-la em um texto. Alguns alunos não demonstraram interesse por essa prática, conforme o comentário do P9: “Ah, isso é fácil...”

Entretanto, ao ser explicadas as etapas, todos prestaram atenção e ajudaram-se mutuamente. Essa interação entre os alunos, presenciada nos momentos em que estavam no laboratório, demonstra a eficácia de um trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo, autoral.

Outro fato interessante a ser observado diz respeito à fonte de pesquisa, pois, ao selecionarem as imagens, nenhum aluno indicou a fonte pesquisada, nem os direitos autorais.

Com relação à edição de vídeos, os alunos mostraram-se apreensivos para aprender. Contudo, devido às dificuldades de manuseio com o artefato, houve reclamações e alguns alunos pediram, até mesmo, para utilizar o celular, o que

demonstra a facilidade que os alunos já possuem com o dispositivo móvel.

Essa instrumentalização com relação aos artefatos foi importante para que os participantes pudessem, em suas produções, inserir elementos visuais ou perceberem que existem outros recursos, os quais, associados ou não ao texto escrito, podem ser agregados para propiciar melhor compreensão, colocando mais em destaque a linguagem visual da crônica.

Tópico 7: Produção textual final

Quantidade de aulas: 2

Nas etapas seguintes, os participantes da pesquisa foram mobilizados a escreverem suas próprias crônicas e, conforme o instrumento final proposto na presente pesquisa, os alunos, em duplas, puderam escolher o tema a partir das dimensões trabalhadas na instrumentalização, as quais eles, posteriormente, transformariam em multimodais.

Para essa atividade, os alunos utilizaram os netboks do laboratório. A proposição inicial seria a utilização da ferramenta *google drive* para a escrita compartilhada. Contudo, dada a instabilidade de funcionamento da Internet, foi utilizada a ferramenta *Word*. Com relação ao uso dos artefatos digitais, muitas produções tiveram que ser reescritas, pois, algumas máquinas deram problema, impedindo o salvamento do documento.

Quanto a essa situação os próprios participantes dialogaram entre eles, dando dicas sobre o salvamento do documento, ou ainda sugerindo que os colegas fotografassem seus textos.

Embora, inicialmente, a reação dos alunos tenha sido de descontentamento com a atividade, o que pode ser percebido com os seguintes comentários: P1: “Vixe....que difícil...”, ou ainda, “sobre o que vamos escrever?” “Como podemos começar?”, assim que começaram a entender que poderiam trocar ideias uns com os outros, fazer a escolha do tema, aos poucos a repulsa inicial foi dando lugar ao envolvimento. Destacamos que a organização escolar para esse dia era de duas aulas de Português e, nessa ocasião, os alunos pediram para que pudessem permanecer no laboratório dando sequência à atividade.

Sobre os temas escolhidos para a escrita das crônicas multimodais, os

assuntos foram divididos do seguintes modo: três duplas discorreram sobre os Jogos Escolares, uma dupla escolheu o tema “Borboletas” para fazer uma reflexão acerca da passagem tempo, utilizando-se de uma dimensão poética, outra dupla optou pelo tema “Adolescência” e as outras quatro duplas falaram sobre as tecnologias e suas ramificações: “Tecnologia na Agricultura”, “Juventude e Tecnologia”, “Tecnologia no Esporte” e “Tecnologia e Relacionamentos”.

Destacamos que os participantes tiveram a liberdade de escolher seus temas. Como um dos objetivos deste estudo era analisar a possibilidade de desenvolvimento de autoria em textos multimodais, deixá-los livres foi uma estratégia a fim de viabilizar a criação.

Entretanto, a escrita das primeiras versões dos textos teve claramente as características de outro gênero textual: o conto. Mesmo não tendo as mesmas características, os gêneros “crônica” e “conto” tornaram-se muito próximos e, não raro, encontramos dificuldade em diferenciá-las. Fiorussi (2003, p.103) explica:

O conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto - cada espaço - tudo está cheio de significado. [...].

Já a crônica é um gênero discursivo que busca retratar o cotidiano e está ligado ao jornal. Normalmente, as crônicas encontradas diariamente nas bancas tratam de assuntos corriqueiros da atualidade. O bom cronista é aquele que consegue contar o dia a dia de um modo específico e fascinante, com um ponto de vista singular.

Ainda sobre os contos, Duarte (2016) observa que os elementos principais que o constituem são: foco narrativo, tempo, espaço, personagens, enredo e o clímax. Como se nota, esses elementos muito se aproximam dos elementos presentes nas crônicas.

Nesse sentido, nas primeiras versões escritas pelos participantes da pesquisa não se observou o olhar singular, atento e reflexivo, tampouco um olhar mais profundo sobre uma situação corriqueira, conforme esperado pelas crônicas. Por outro lado, pode ser observado, nos fragmentos abaixo, maior proximidade com os contos. Vejamos o que desenvolveu um dos estudantes:

Vamos conhecer a história sobre dois adolescentes, que quando saem juntos aprontam muito. Eles estudam na mesma sala e quando já está acabando a aula combinam de sair para dar um rolê.

Em outro dia um menino chamado Dudu que gostava muito de jogar futebol com seus amigos. No decorrer do jogo houve uma grande discussão por causa de um lance duvidoso que aconteceu. O lance era quando o goleiro pegou a bola em cima da linha do gol. O time que tinha chutado pra o gol tinha achado que deu gol mas o outro time achou que não e foi o começo da briga [...].

Para além da falta de concordância textual, o que chama a atenção nos fragmentos são as características do gênero textual. No trecho acima, destaca-se o fato de que não há uma preocupação em discorrer de forma mais aprofundada sobre os temas.

Obstinada a apresentar uma ideia, a dupla que escolheu o tema “Tecnologia na Agricultura” deixou transparecer, em sua escrita, o desenvolvimento de autoria, ao optarem e discorrerem sobre um tema de grande interesse para ambos os alunos da dupla. Contudo, houve novamente aqui uma confusão no que se refere ao gênero proposto. Desta vez, foram ressaltados os aspectos do gênero dissertativo argumentativo, o qual tem como principais características a apresentação de um raciocínio, a defesa de um ponto de vista ou o questionamento de uma determinada realidade. O autor se vale de argumentos, de fatos, de dados, que servirão para ajudar a justificar as ideias que ele irá desenvolver. Isso pode ser verificado no fragmento abaixo produzido pelo aluno P10:

A tecnologia na agricultura veio para beneficiar o agricultor na lida do campo. Com o desenvolvimento de tratores, colhedoras, pulverizadores com a tecnologia avançada, GPS, piloto automático entre outros. Mas também trouxe malefícios para saúde do ser humano com os vários tipos de agrotóxicos existentes [...].

Na sequência, esse texto segue apresentando os argumentos.

A escrita e a reescrita de textos é uma estratégia defendida por muitos estudiosos da língua no processo de formação de escritores competentes, dentre estes, um dos mais conceituados é Bakhtin (1997, p. 332):

A reprodução do texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.

Tópico 8: Multimodal

Quantidade de aulas: 2

Nas aulas seguintes, os participantes da pesquisa tiveram como atividade transformar suas produções escritas em crônicas multimodais, ou seja, reunir linguagens diversas para, assim, comporem seus textos, apropriando-se dos vários meios linguísticos. Ao propor essa prática, esperava-se que os alunos usassem de diferentes semioses, tendo em vista que, a maioria deles, já fazem uso das tecnologias digitais. De acordo com Rojo (2012 p. 1510): “a multimodalidade pode ser entendida como um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias de informação interagem com os outros em um mesmo espaço de tempo”.

Entretanto, mesmo os participantes da pesquisa estando inseridos em práticas de linguagens que os permite interagir com diferentes semioses, que ultrapassam as imagens estáticas e se utilizam de sons, efeitos computacionais e outros, a opção pela composição multimodal reduziu-se apenas à imagem, como pode ser observado nas imagens abaixo escolhidas para ilustrar alguns textos:

Figura 14 - Tecnologia e Futebol



Fonte: Google

A figura acima, escolhida pela dupla que tratou do tema “Tecnologia e Futebol” retrata um desentendimento durante um jogo de futebol. Questionados pela pesquisadora, os alunos explicaram que a imagem se refere à situação narrada em seu texto. Quanto a isso, Kress e Van Leeuwen (2001) observam que a multimodalidade pode, por exemplo, afirmar a mesma coisa de modos diferentes ou desempenhar papéis complementares. Fato semelhante ocorreu com as outras três duplas que trataram do tema “Jogos Escolares”.

Figura 15 - Jogadora Marta



Fonte: Google

A imagem selecionada para compor a multimodalidade do texto foi relatada por uma das alunas da seguinte forma “É a Marta, jogadora de Futebol Feminino, todo mundo conhece ela, então quem ver a imagem sabe que o texto não é sobre homens”. P.3

Figura 16 - Tecnologia



Fonte: Google

A figura acima foi utilizada no texto sobre “Tecnologia”, no qual as alunas descrevem situações nas quais seria impossível imaginar a sociedade atual sem o uso da Internet. Segundo as participantes, a figura retrata o desespero pelo qual as pessoas, em algumas situações, já passaram em decorrência do uso das tecnologias, “igual quando perdemos toda nossa pesquisa, por falta de internet (...)”, relatou P4.

Além do uso das imagens para a composição do texto, os alunos também escolheram, de forma criteriosa, a fonte e o tamanho das letras no texto. Chamou a atenção o fato de todos terem escolhido letras coloridas. “Os textos são sempre

iguais”, alegou o aluno P5.

Os alunos que discutiram sobre o tema “Adolescência” não utilizaram de imagens, contudo, aplicaram o conceito de multimodal ao realizarem a gravação da crônica por meio do gravador de voz de seus dispositivos móveis. Para essa composição, solicitaram permissão à pesquisadora para que pudessem ir para um lugar silencioso, onde não houvesse ruídos sonoros. Mesmo em outra sala, os alunos relataram que foi necessário a repetição da gravação por diversas vezes, tendo em vista algumas falhas.

Do mesmo modo, as alunas que escreveram sobre “Juventude e Tecnologia”, também fizeram a opção por uma gravação, porém, em vídeo. Para tanto, baixaram, em seus celulares, um aplicativo de editor de vídeo chamado *Viva Vídeo*, para fazerem a composição multimodal. Para representar os personagens da crônica, que ocorreu em dois momentos (passado e presente), as participantes convidaram alunos de outras turmas do colégio, bem como fizeram a escolha dos cenários onde se daria a gravação¹⁰.

Embora a escolha das imagens, juntamente com outros elementos como fonte e cor, também tenham tornado o texto multimodal, a opção dos participantes quanto à gravação, tanto em vídeo como em áudio, materializando o texto escrito estático com a aplicação de tecnologias digitais, denotou, para além da autoria, a autonomia dos alunos.

Catarse e Prática Social final dos conteúdos

Após o momento de instrumentalização de um determinado conteúdo, para que os alunos possam elaborar os conceitos científicos, espera-se que ocorra o passo denominado por Gasparin (2003, p.128) de catarse.

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo

¹⁰ A gravação pode ser vista acessando o endereço eletrônico que segue: <<https://drive.google.com/open?id=1hk1I6Uw7IRWEW7HRlUy4KNQV3KK6Z>> Acesso em 20 de jan. 2020.

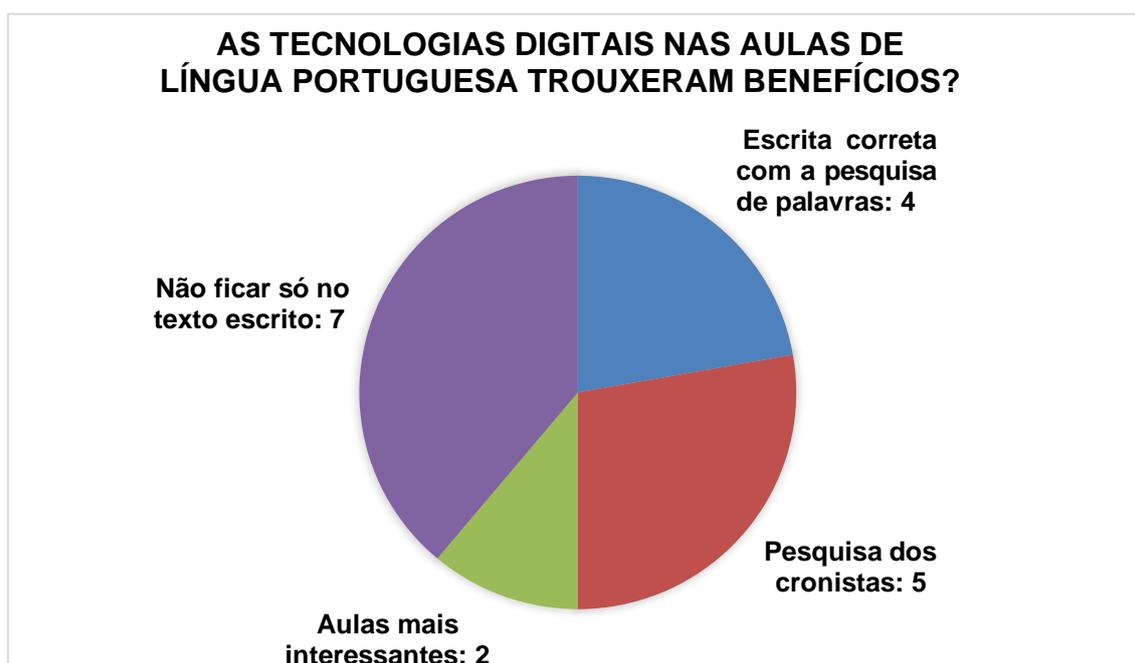
aprendido recentemente.

Nesse sentido, a catarse é o momento em que o aluno demonstra não apenas o que absorveu, compreendeu de determinado conteúdo. Para além disso, consegue demonstrar como o novo conceito científico pode ser elaborado a partir de suas dimensões.

Dessa forma, com relação ao conteúdo das crônicas multimodais na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o objetivo não era apenas fazer com que os participantes da pesquisa entendessem esse gênero a partir de suas características, mas que também abrissem sua visão para um olhar mais atento e profundo voltado para as dimensões propostas na instrumentalização, de modo que, ao se depararem com uma situação cotidiana qualquer, tornasse possível uma reflexão a partir dela.

Análise do questionário final

Gráfico 4 - Benefícios das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2019

Sobre os benefícios da utilização das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, grande parte dos participantes da pesquisa apontou o fato de “não ficar

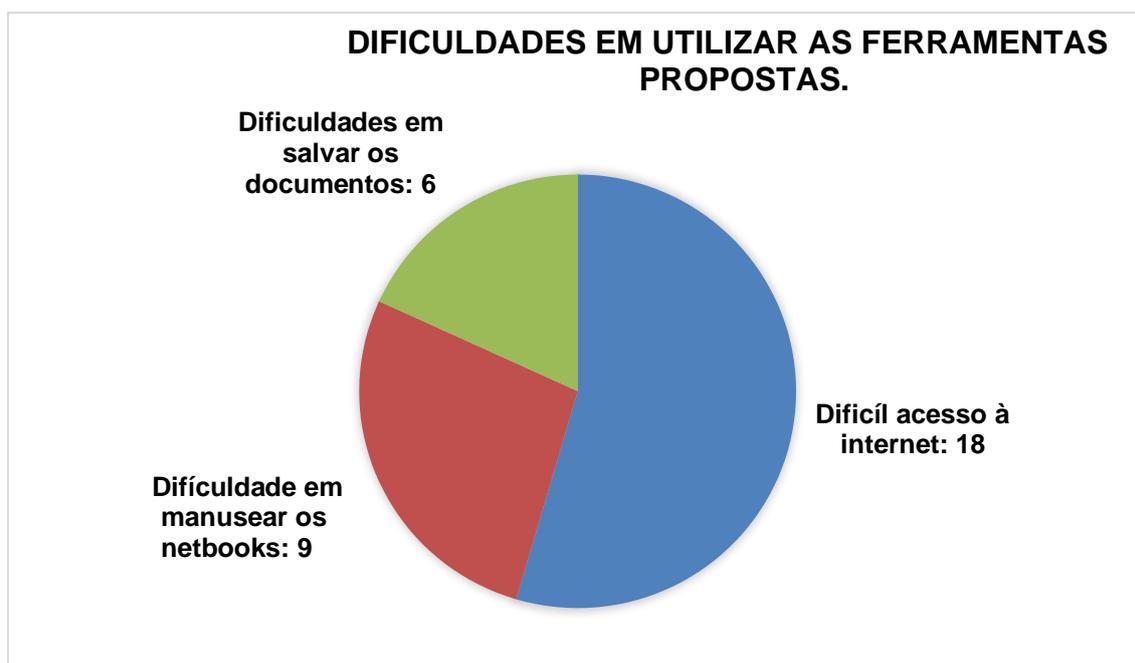
apenas no texto escrito” e, nesse mesmo sentido, outros dois alunos apontaram “aulas mais interessantes”. Tais afirmações indicam o descontentamento em relação às formas que os conteúdos estão sendo ensinados.

Ao apontar “Pesquisa dos cronistas”, os participantes da pesquisa demonstraram o envolvimento com relação à aprendizagem. Contudo, mais uma vez é reafirmada a necessidade da revisão das práticas pedagógicas.

No atual contexto, com o acesso à internet, os alunos têm facilidade para encontrar os mais diversos tipos de informação. Indezeichak (2008) observa que o uso da internet no contexto escolar não substitui nem o professor, nem os livros, mas deve ser visto como um instrumento de ensino e aprendizagem.

Entretanto, para isso, é necessário que, além do professor conhecer e dominar essa tecnologia para que a utilize de maneira adequada, é imprescindível levar em consideração as potencialidades que cada artefato pode proporcionar.

Gráfico 5 - Dificuldades em utilizar as ferramentas propostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

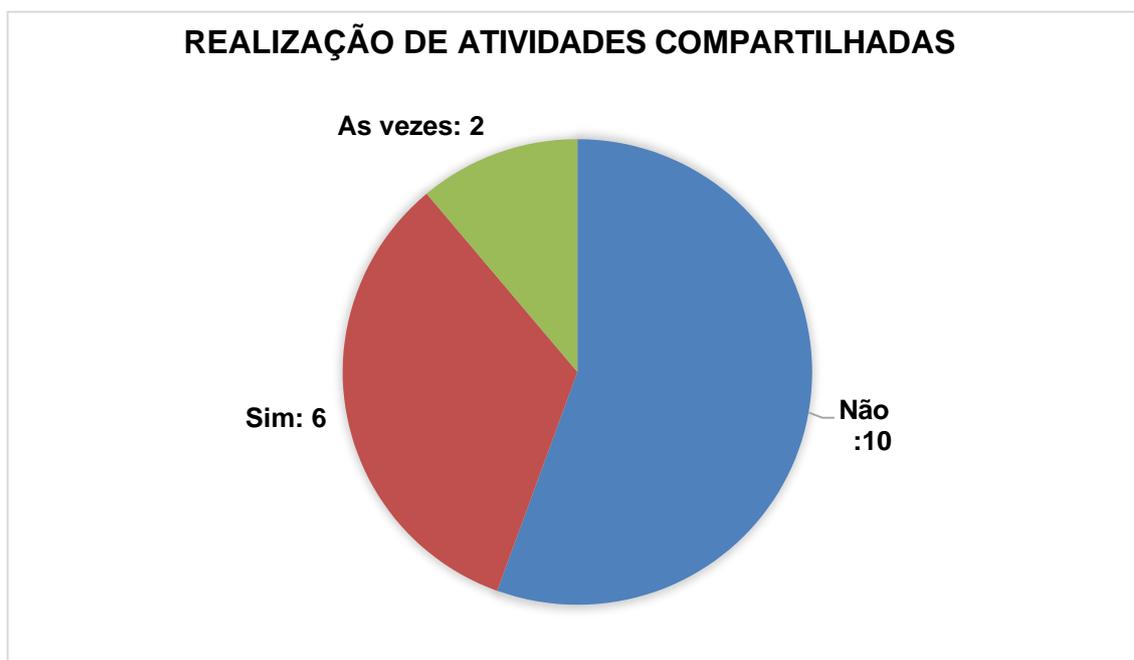
Para a produção das crônicas multimodais, foram utilizados os netbooks no laboratório de informática do colégio. Para tanto, inicialmente, houve momentos de instrumentalização do uso desses artefatos. Questionados sobre as dificuldades encontradas em utilizar as ferramentas propostas, todos os participantes da pesquisa foram unânimes em citar o acesso à Internet. As respostas dos alunos se

devem ao fato de que, por várias vezes, atividades nas quais a proposta se dava a partir do uso da internet tiveram que ser reorganizadas. A Internet no laboratório de informática é mantida pela Secretaria de Estado da Educação e, embora receba reparos frequentes, a instabilidade do sinal permanece.

Outras respostas referem-se às dificuldades com relação à utilização dos netbooks. Embora apenas seis alunos tenham apontado esse fato como dificuldade, foi perceptível as dificuldades que os alunos encontraram com relação a esse artefato. Por conter uma tela de *Touch screen*, ou seja, uma tela que é “sensível ao toque”, e não estarem habituados, muitas vezes, as janelas que estavam sendo utilizadas sumiam. Nesses momentos, os participantes da pesquisa ficavam muito aflitos.

Outra situação se refere ao fato de que esses equipamentos, criados para que muitos alunos o utilizem, ao serem desligados, exclui de forma automática tudo o que havia sido feito pelo usuário, sendo necessário salvar em um pen drive. Como muitos alunos passaram por isso, puderam apontar tal situação como dificuldade.

Gráfico 6 - Realização de atividades compartilhadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Ao serem questionados sobre a realização de atividades de forma compartilhada na escola, a maioria dos alunos apontou que as atividades não são trabalhadas dessa forma. Alguns destacaram que sim e outros, às vezes.

Entretanto, é preciso considerar que a questão não foi sobre uma disciplina específica.

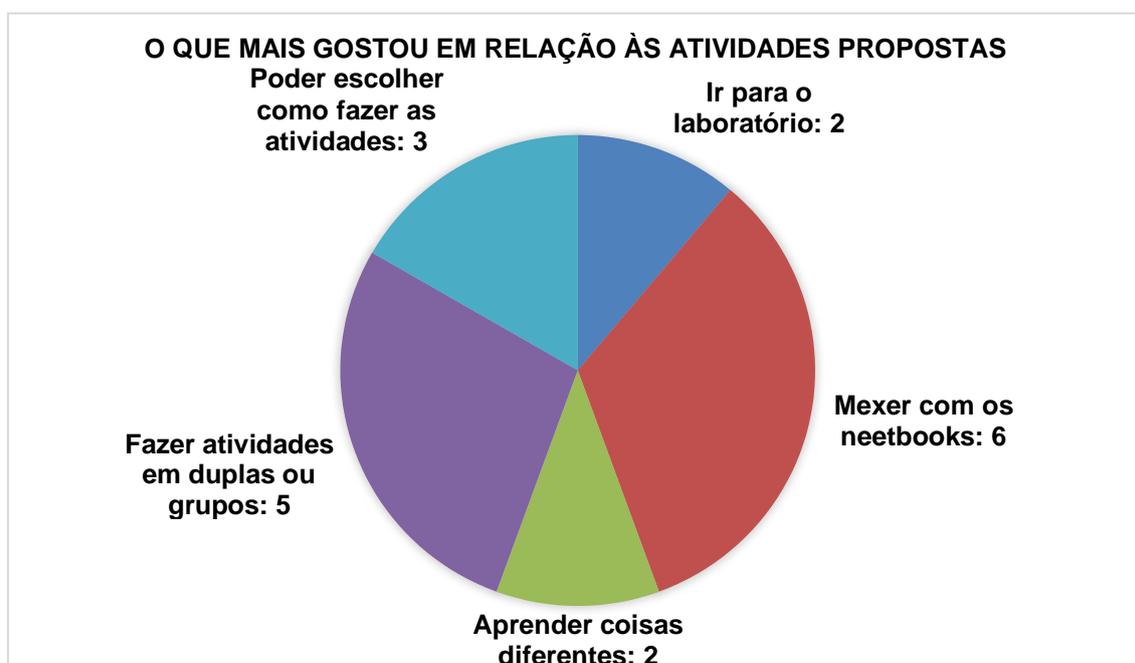
Contudo, propor aos alunos situações de ensino que envolvam a aprendizagem colaborativa é uma maneira efetiva de tornar o aprendizado envolvente e significativo, com atuação ativa dos estudantes no processo. Quanto a isso, Colaço (2004) observa:

As crianças, ao trabalharem juntas, “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor” (2004, p.339).

Nesse sentido, é preciso propor uma metodologia que permita o desenvolvimento de equipes de trabalho em torno de um problema real, valorizando o conhecimento prévio dos alunos, o compartilhamento de saberes individuais e coletivos, além da construção do respeito mútuo e da empatia. Assim, trabalha-se com a liberdade de expressão e busca-se o alcance de um consenso.

Quando questionados sobre como se sentiram ao realizarem um trabalho de forma colaborativa, os alunos afirmaram ser produtiva a troca de informações e ideias entre eles.

Gráfico 7 - O que mais gostou em relação às atividades propostas?



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2019

Ao observar as respostas por meio do gráfico, chama a atenção a resposta de dois alunos (aprender coisas diferentes), pois, num primeiro momento, pode transparecer a impressão de que a escola pode não estar sendo atrativa na aplicação dos conteúdos que ensina. Entretanto, a resposta dos alunos sugere-nos pensar sobre a adoção de metodologias para cada conteúdo.

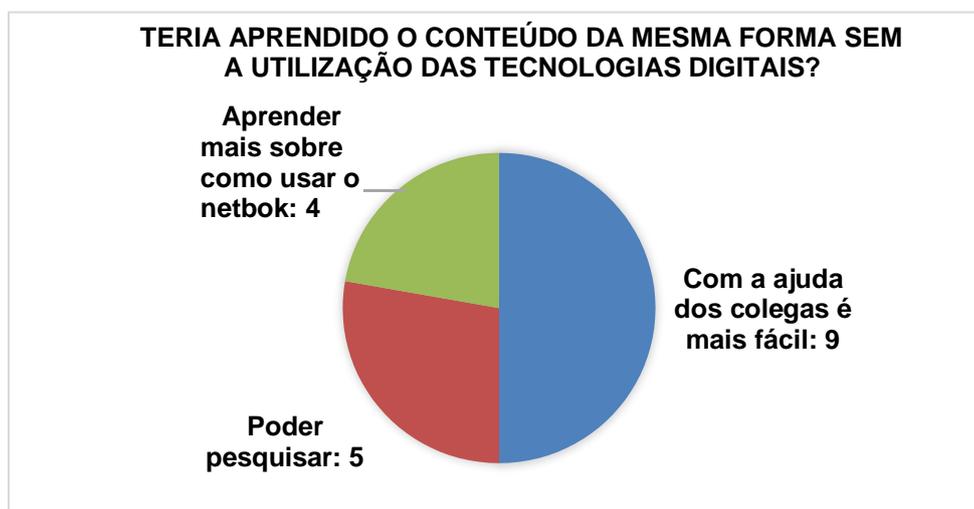
Quanto a isso, outras duas respostas apontam que o que mais gostaram nas práticas realizadas foi o fato de saírem da sala de aula. Embora isso não tenha ocorrido em todos os momentos, grande parte dos encontros foram no laboratório e isso demonstra a insatisfação dos alunos com relação a essa organização logística e, ao mesmo tempo, disciplinar.

Grande parte dos participantes também revelaram que “mexer” nos netbooks foi a atividade que mais gostaram. É importante destacar que apenas 1 aluno da sala não possui dispositivo móvel, portanto, a maioria estão habituados a essa ferramenta. Entretanto, quanto aos netbooks, poucos alunos têm acesso. Por esse motivo, a referência a “mexer” remete ao ato de aprender, descobrir as possibilidades que este artefato pode oferecer.

Outras respostas dizem respeito às atividades realizadas em duplas ou grupos. Isto porque, em vários momentos, essas atividades ocorreram sob essa organização, de modo que os alunos pudessem trabalhar de forma colaborativa, não para que apenas um dos parceiros da dupla realizasse a atividade, mas que pudessem trocar ideias, informações e, juntos, chegassem a um consenso.

A “escolha das maneiras de se realizar as atividades” também chama muito a atenção por ter sido percebida pelos participantes. Embora, no início da pesquisa, houvesse algumas dificuldades para o estabelecimento de um diálogo, ao longo das práticas os participantes puderam compreender a importância deles no processo de aprendizagem. Pelo fato de um dos objetivos dessa pesquisa consistir na produção de autoria dos alunos, entendemos que o protagonismo ocorre quando os alunos são ouvidos.

Gráfico 8 - Teria aprendido o conteúdo da mesma forma sem a utilização das tecnologias digitais?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Quando questionados se “acreditavam que teriam aprendido o conteúdo da mesma forma sem a utilização das tecnologias digitais”, todos os participantes responderam que não, que o ensino considerado tradicional não teria o mesmo resultado que o realizado dessa forma.

Um olhar mais atento às respostas dos alunos revelam onde estariam essas diferenças. Para cinco alunos, o ato de poder pesquisar é o fator determinante para a eficácia no uso das tecnologias digitais. Entretanto, é importante destacar que, estando em sala de aula, os alunos têm acesso à pesquisa por meio de livros, dicionários e, por vezes, até pelo celular, embora seu uso seja restrito apenas a esses momentos.

Quatro alunos apontaram que, aprender mais sobre como utilizar o netbook, seja o diferencial das aulas. A chegada desses artefatos ao colégio é relativamente recente. Dessa forma, tanto os alunos quanto muitos professores ainda não fizeram uso desses equipamentos e, conseqüentemente, não estão habituados a seu uso. Assim, propor práticas pedagógicas que rompem com o usual pode ter despertado um maior envolvimento dos alunos.

Mas a grande maioria dos participantes revelaram que a aprendizagem não seria a mesma, por considerar que, com a ajuda dos colegas, tudo ficou mais fácil. Tal fato vem de encontro ao atual cenário em que vivemos, pois, por meio da cultura digital, muitas situações propostas ocorrem de maneira colaborativa, participativa.

Entretanto, as situações de aprendizagem colaborativa não precisam ocorrer necessariamente em ambientes digitais. O que se pode observar por meio dessa pesquisa é que essas práticas podem ser potencializadas com os artefatos digitais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises empreendidas ao longo do estudo, cujo foco era investigar as possibilidades de autoria nos textos multimodais, além de elementos como interação e trabalho colaborativo, foi possível constatar algumas situações que apresentam implicações diretas aos objetivos propostos.

Neste sentido, verificou-se que o contexto que se instaura no ambiente escolar exerce grande influência no processo de ensino-aprendizagem e interfere nas formas de interação entre os estudantes e, até mesmo, na relação com o professor/pesquisador. Ao deter-se apenas no comportamento e na disciplina, os alunos acabam não sendo estimulados ao diálogo, nem à interação e à trocas entre os mesmos e com o docente.

Destacamos que esse foi um dos grandes achados da pesquisa até o momento: perceber a influência da disciplina e a organização dos alunos no espaço físico pré-definido pela escola. Consideramos esse um elemento crucial, pois, tal aspecto não mereceu preocupação da pesquisadora no decorrer do processo de planejamento. Porém, foi possível perceber que estes dificultaram o desenvolvimento da prática proposta.

Entretanto, ao desenvolver uma prática que levasse em consideração a colaboração, a interação e a troca, percebemos possibilidades de melhorias em relação a este aspecto. Por outro lado, não é suficiente uma ação isolada que leve em conta tais elementos, é preciso que professores organizem e desenvolvam práticas que levem em consideração a interação, a troca, o diálogo, a participação e o aprender junto.

Ao averiguar as possibilidades que os textos multimodais oferecem quanto ao desenvolvimento da leitura, escrita e autoria, pode-se perceber que os participantes já fazem uso da linguagem *web* na escrita digital entre os colegas, por meio do uso de celulares, fora do contexto escolar, para atividades prioritariamente de lazer. Consideramos, assim, que os textos podem apresentar múltiplas linguagens, por isso são multimodais, não precisando, necessariamente, do auxílio de computadores. Ou seja, o multimodal não está encarnado no artefato, mas este possibilita a busca, organização, compilação, bricolagem de tantos outros textos e imagens. Nesse sentido, o exercício da pesquisadora se deu no sentido de

aproveitar o potencial das tecnologias no desenvolvimento de ações pelos estudantes que envolvesse as estratégias de busca, seleção, organização, composição, criação, produção textual e produção de material visual (slides).

Assim, pode-se considerar que, mesmo não tendo atingido plenamente os objetivos com todos os estudantes a respeito do gênero crônica, a leitura, a escrita e a autoria puderam ser testadas a partir do gênero multimodal que, por meio de uma organização didática, levou os estudantes a participarem ativamente do processo. Nas múltiplas linguagens, a multimodalidade se mostra como um grande potencial em várias áreas e disciplinas porque não se limita a uma única linguagem, permitindo uma compreensão mais ampla do conteúdo científico.

Considerando que um dos objetivos desse estudo estava em verificar os elementos que caracterizam melhorias na escrita dos participantes da pesquisa, entendemos a necessidade de aproximar os artefatos digitais do contexto da sala de aula. Mais importante que isso, é preciso possibilitar que os alunos tenham uma atitude mais ativa, no sentido de argumentar, debater ou socializar uma informação, envoltos por processos de interação entre os indivíduos, de criação que os tornem mais acessíveis.

Com relação às tecnologias digitais, é importante ressaltar um problema crucial pelo qual passam milhares de escolas em todo Brasil: a infra-estrutura inadequada, tanto em relação aos equipamentos, quanto à capacidade da rede. Tais obstáculos lançaram luzes para um outro problema oriundo deste, que é a naturalização com que o professor e todos os membros da instituição encaram o problema. Pode-se inferir que, pelo fato do uso ser restrito à professores e alunos, tal ausência de recursos não seja efetivamente sentida como um problema que possa, de fato, atrapalhar o desenvolvimento de práticas.

Na condição de pesquisadora, ao fazer o exercício de recordar, descrever e analisar a presente pesquisa, sou tomada por um misto de sentimentos, que vão do conformismo à revolta e à inquietude. A imersão no estudo me encaminha naturalmente para um certo desconforto, pois, leva-me à seguinte reflexão: como, após alguns anos, vivenciando situações tão corriqueiras e já cristalizadas enquanto pedagoga, somente agora, ao distanciar-me e fazer o movimento de desnaturalização, foi possível lançar um olhar a essa mesma realidade, tão conhecida e, ao mesmo tempo, tão estranha a mim?

Ressalta-se que os alunos são os mesmos, bem como a instituição, mas,

nesta estreita relação com o movimento da práxis, enquanto me “formo”, submeto-me também ao processo formativo e me questiono continuamente. Tomo aqui de empréstimo as palavras de Freire (1996, 32):

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A partir das sínteses expostas, evidencia-se a necessidade de mais aprofundamentos no campo da formação do professor, pois, alguns aspectos referentes à rotina e organização das salas e comportamento dos alunos que eram tidos como necessários ao bom andamento da instituição, se transformaram em questionamentos que, provavelmente, não se findarão com esta pesquisa. Neste sentido, compreendemos cada vez mais a fundamental importância da dialética para os processos de ensino e aprendizagem e a necessidade de constantes pesquisas que favorecem novos olhares, pensamentos e atitudes, que nos provoquem a pensar em práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade dos educandos que habitam a sociedade e o espaço escolar e transitam pelas informações do cotidiano e pelas redes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Pintanga/Paraná. IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2017. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pitanga/panorama>> Acesso em 12 de ago. de 2019.
- BRASIL. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. **Perfil avançado do município de Pitanga**. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=92&btOk=ok> Acesso em 02 de set. 2019.
- BRASIL. Acesso e visibilidade às Dissertações e Teses brasileiras. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD**. Disponível em <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>> Acesso em 02 de set. 2019.
- CASTELLS, Manuel. **A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol.1-A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as tecnologias da Informação e da comunicação**. Porto Alegre, Atmed, 2010.
- CORDEIRO, Gláís Sales, BARROS, Eliana Merlin Deganutti, GONÇALVES, Adair Vieira. (Orgs). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, seqüências e gestos didáticos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.
- DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2 ed. Campinas, São Paulo, 2003.
- KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

KOCH, I.G.V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997. LEMOS, André. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André. Cibercultura, cultura e identidade. Em direção a uma “Cultura Copyleft” 1? **Contemporânea**, vol.2, no 2 p 9-22 Dez 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

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

MARX e ENGELS. **Manifesto do partido comunista**. 2º ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MOISES, Massaud. **A criação literária – Prosa**. São Paulo: Cultrix, 1982. p. 247

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

ROJO, Roxane (Org). **Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: Da Cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003,

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SABINO, Fernando. A última crônica. In: **Para Gostar de ler – Crônicas**. Vol. 5. São Paulo: Ática, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. LURIA. A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16ª edição. São Paulo: Ícone, 2018.

ZABALZA. M.A. **Diários de aula**: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO “TEXTOS MULTIMODAIS: da autonomia à autoria”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “TEXTOS MULTIMODAIS: DA AUTONOMIA À AUTORIA”, a ser realizada no “Colégio Estadual do Campo Aurélio Buarque de Holanda”. O objetivo da pesquisa é “compreender as possibilidades de autoria na construção de textos multimodais, ou seja, textos compostos por outras linguagens como imagens e sons com a utilização de tecnologias digitais”. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: inicialmente, respondendo a perguntas sobre os usos da tecnologia digital, participando de atividades que utilizem a tecnologia na elaboração de textos, sendo gravadas e fotografadas durante o processo da realização das atividades propostas. Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da mesma a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a ela. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta ou para futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente. Dessa forma, as imagens das crianças e adolescentes serão distorcidas para evitar qualquer possibilidade de identificação. Ressaltamos que, tanto as fotos quanto as gravações em áudio serão utilizadas apenas para a pesquisa em questão. Esclarecemos ainda que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação. Os benefícios esperados são a melhoria da leitura e escrita textual, além da instrumentalização de alguns artefatos digitais. Quanto aos riscos, serão mínimos,

como medo e ansiedade. Contudo, a pesquisadora compromete-se a oferecer atendimento médico aos participantes que demonstrarem necessidade. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar: Grazielle Potoski, Rua Alameda das Hortências, 522, telefone (42) 999520854 e-mail: gra_potoski@hotmail.com ou graziele.oliveira.2@escola.pr.gov.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371- 5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Pitanga, 10 de janeiro de 2019.

Pesquisador Responsável

Grazielle Potoski RG:9 418 639

<p>_____ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____</p> <p>Data: _____</p>
--

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

_____ **(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA)**, tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE B - Questionário Inicial

Questionário Inicial Identificação do aluno			
Idade:	Turma:	sexo:	Data:

Com que frequência você utiliza as tecnologias digitais abaixo? Assinale com um (X)

	Não uso	Uso até 2 horas	Uso entre 2 e 4 horas por dia	Uso entre 5 ou mais horas por dia
Computador				
Tablet				
Celular				

Você tem acesso à internet?

sim	não
-----	-----

Se a resposta for afirmativa, assinale com um (X) como é o acesso?

Redes móveis	Rede com fios	Fibra óptica

O que você faz na maior parte do tempo em relação ao uso das tecnologias digitais.

Atividades	Não faço	Faço algumas vezes	Faço muitas vezes
Jogar			
Assistir filmes ou vídeos			
Fazer trabalhos escolares			
Pesquisar informações sobre trabalhos escolares.			
Ouvir e baixar músicas			
Fazer e editar fotografia			
Participar de redes sociais.			
Conversar com amigos			
Consultar sites sobre seus temas favoritos			

APÊNDICE C - Questionário Final

Questionário Final

Identificação do aluno			
Idade:	Turma:	sexo:	Data:

Você considera que a utilização das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa trouxe benefícios? Quais? Escreva.

.....
.....
.....
.....

Você encontrou dificuldades em utilizar as ferramentas propostas? Quais? Escreva.

.....
.....
.....
.....

Realizar as atividades de forma compartilhada tem sido uma prática comum na sua escola? Escreva como você se sentiu ao realizar as atividades dessa forma.

.....
.....
.....

Em relação ao início das atividades propostas até agora, as suas atividades com as tecnologias digitais ainda são as mesmas? Modificou algo?

.....
.....
.....

O que você mais gostou em relação às atividades propostas?

.....
.....
.....

Você acredita que teria aprendido o conteúdo da mesma forma sem a utilização das tecnologias digitais? Porque? Escreva.

.....
.....
.....

APÊNDICE D – Fotos dos Participantes da Pesquisa durante a Realização das atividades.



Fonte: A autora, 2019



Fonte: A autora, 2019



Fonte: A autora, 2019



Fonte: A autora, 2019



Fonte: A autora, 2019



Fonte: A autora, 2019

ANEXO

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PITANGA
COLÉGIO EST. DO CAMPO AURELIO BUARQUE DE HOLANDA – EFM
E-mail: piqaurelioholanda@seed.pr.gov.br
Fone/Fax: 42-3615-1110

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Pitanga, 20 de novembro de 2018

Ilma Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli,
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

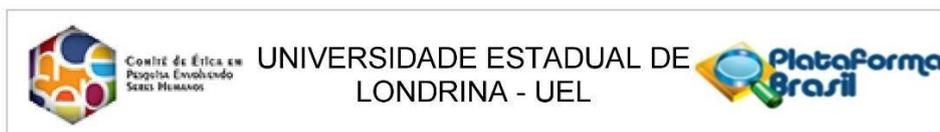
Declaramos que nós do Colégio Estadual do Campo Aurélio Buarque de Holanda localizado no Distrito de Vila Nova dos Alemães em Pitanga – PR, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Textos Multimodais: Da autonomia a autoria" sob a responsabilidade de Grazielle Potoski, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 2019.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Maria Solange Tomem Disner
Diretora do Colégio Estadual do
Campo Aurélio Buarque de Holanda

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:** TEXTOS MULTIMODAIS: DA AUTONOMIA A AUTORIA**Pesquisador:** GRAZIELE POTOSKI**Área Temática:****Versão:** 3**CAAE:** 04391218.2.0000.5231**Instituição Proponente:** CECA - Programa de Mestrado em Educação**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 3.223.758**Apresentação do Projeto:**

Resumo: Este estudo tem por objetivo compreender as possibilidades de autoria na construção de textos multimodais. O atual contexto tecnológico é permeado pelo uso de diferentes linguagens e a forma de comunicação tem sido marcada por tais mudanças. Partindo do pressuposto de multiletramento, onde os alunos devem estar envolvidos com as práticas sociais, a aprendizagem e a significação das diferentes linguagens que compõem um texto multimodal podem ser explorados e inseridos no fazer pedagógico. O estudo está ancorado na Teoria Histórico-cultural e se caracteriza como pesquisa de intervenção. A experiência didática será desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de um colégio do campo da rede pública estadual no município de Pitanga-PR. Serão utilizados como instrumentos questionário inicial e final, produção textual e multimodal e registros escritos num diário de campo. Na análise será averiguado como as interações sociais propostas por Vygotsky corroboram para os processos de construção colaborativa, negociação e refutação.

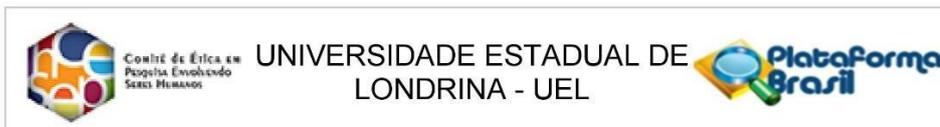
Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Compreender as possibilidades de autoria na construção de textos multimodais.

Objetivo Secundário:

Perceber como os alunos fazem uso da linguagem web na escrita digital. Investigar os processos de

Endereço: LABESC - Sala 14**Bairro:** Campus Universitário**UF:** PR**Município:** LONDRINA**Telefone:** (43)3371-5455**CEP:** 86.057-970**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.223.758

interação, construção colaborativa, negociação e refutação durante a realização da atividade proposta. Verificar elementos que caracterizam melhorias no nível de escrita dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Envolve riscos de gradação mínima, tais como medo e ansiedade. A pesquisadora compromete-se a oferecer atendimento médico aos participantes que demonstrarem necessário.

Benefícios: A partir da intervenção proposta, os alunos serão beneficiados ao melhorarem a escrita, leitura e a compreensão textual, aprendendo a trabalhar de forma colaborativa, valorizando o processo de elaboração e desenvolverem a autoria. Serão instrumentalizados quanto o uso que as tecnologias digitais possibilitam. Dessa forma, os professores e o colégio poderão perceber as potencialidades dos artefatos digitais na aprendizagem dos conteúdos escolares a partir da colaboração, negociação, autoria e reflexão crítica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância social e educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

folha de Rosto está devidamente assinada e carimbada.

- Orçamento apresentado o financiamento é próprio.
- Cronograma foi devidamente atualizado.
- Apresentou autorização da secretaria de Educação de Pitanga
- TCLE está na forma de convite e de acordo com a Resolução 466/2012.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora realizou as alterações referentes às pendências apontadas no Parecer CEP/UEL.

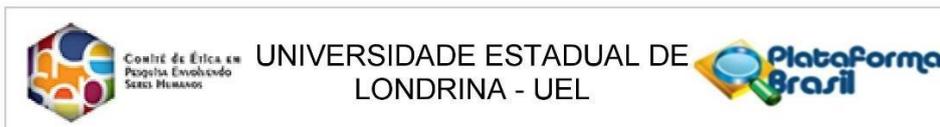
Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.223.758

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1158989.pdf	01/03/2019 15:28:28		Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	01/03/2019 15:27:48	GRAZIELE POTOSKI	Aceito
Cronograma	cronograma_de_execucao.pdf	01/03/2019 15:27:26	GRAZIELE POTOSKI	Aceito
Outros	questionario_final.pdf	10/01/2019 18:24:19	GRAZIELE POTOSKI	Aceito
Outros	questionario_inicial.pdf	10/01/2019 18:23:37	GRAZIELE POTOSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	10/01/2019 18:20:18	GRAZIELE POTOSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	10/01/2019 17:29:06	GRAZIELE POTOSKI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_confabilidade_e_sigilo.pdf	28/11/2018 23:55:33	GRAZIELE POTOSKI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_concordancia.pdf	28/11/2018 23:55:05	GRAZIELE POTOSKI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/11/2018 23:52:36	GRAZIELE POTOSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 26 de Março de 2019

Assinado por:
Clisia M. Carreira
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br