

Letramentos Digitais na escola: reflexões e possibilidades

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini
Erica Danielle Silva
Wesley Mateus Dias (orgs.)



EDITORA **FECILCAM**

LETRAMENTOS DIGITAIS NA ESCOLA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini
Érica Danielle Silva
Wesley Mateus Dias (Orgs.)

EDITORA **FECILCAM**

2023

EDITORA **FECILCAM**

CNPJ: 75.365.387/0001-89
Av. Comendador Norberto Marcondes, 733
Campo Mourão, PR, CEP 87303-100
(44)3518-1838
campomourao.unespar.edu.br/editora/
editorafecilcam@unespar.edu.br

Diretora: Suzana Pinguello Morgado
Vice-Diretora: Fabiane Freire França
Coordenador Geral: Willian André
Coordenadora Consultiva: Ana Paula Colavite
Secretário Executivo: Jorge Leandro Delconte Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L645 Letramentos digitais na escola: reflexões e possibilidades / Neluana Leuz de Oliveira Ferragini, Érica Danielle Silva, Wesley Mateus Dias (Orgs.). - Campo Mourão: Ed. FECILCAM, 2023.
E-book, 191 p. : il. Color.

Inclui Bibliografia.

ISBN: 978-65-88090-36-7

1. Letramento Digital. 2. Redação Paraná. 3. Ensino de Língua Portuguesa. I. Ferragini, Neluana Leuz de Oliveira. II. Silva, Érica Danielle. III. Dias, Wesley Mateus. IV. Título.

CDU: 806.90

Elaborada por: Lucilene Aparecida Francisco - Bibliotecária - CRB-9/1396

Comissão Científica Antônio Lemes Guerra Junior
Beatriz Pazini Ferreira
Luciana Fracassi Stefaniu

Revisão da obra **CCT** - Centro de Correção de Textos (Unespar – Apucarana)

Equipe de revisão Carla Kùhlewein
Erika Moreira Dias
Juliana de Barros Souto
Joelma Castelo Bernardo da Silva

Sumário

APRESENTAÇÃO 7

Roxane Rojo

PARTE I - *Plataforma Redação Paraná: reflexões contemporâneas*

A PRÁTICA DE ESCRITA MEDIADA PELA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), RECOMENDAÇÕES OFICIAIS E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS 11

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini
Érica Danielle Silva

ANÁLISE DA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ QUANTO À CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E À MULTIMODALIDADE 39

Sheila Oliveira Lima
Patricia Ormastroni Iagallo
Otávio Felipe Carneiro

FORMAÇÃO DOCENTE, USO DE TDIC E METODOLOGIAS 'ATIVAS' NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 50

Virginia Maria Nuss

PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ E A PRÁTICA DA ESCRITA NA ESCOLA: A OBSOLESCÊNCIA DA NOVIDADE 68

Franciela Silva Zamarian
Tatiele Jesus Faria

REFLEXÕES SOBRE CORREÇÕES DE TEXTOS/ENUNCIADOS: PROPOSTA DE CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA DE GÊNEROS DA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ 93

Thaysa Gabriella Gonçalves
Wesley Mateus Dias

PARTE II - *Tecnologias digitais: possibilidades pedagógicas e formativas*

LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR PARA O MOBILE- LEARNING: 109
APRESENTAÇÃO DE PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA APLICATIVO
MÓVEL A PARTIR DO GÊNERO RESENHA DE FILME
Cláudia Valéria Doná Hila
Vinicius da Silva Zacarias

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LEITURA CRÍTICA DE FAKE 128
NEWS
Cássia Mirelli Mussolim Olivarte
Lilian Cristina Buzato Ritter

LETRAMENTO DIGITAL: A LITERATURA EM FOCO 162
Rosimeiri Darc Cardoso

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM LETRAS: PERSPECTIVAS 176
MULTILETRAMENTOS
Marly Fernandes

SOBRE OS AUTORES 187

A todos que acreditam no poder da educação e que passam suas vidas semeando reflexões e construindo possibilidades.

Em especial, nossa eterna gratidão à Professora Marly Aparecida Fernandes que contribuiu para esta obra, mas nos deixou antes dela ser publicada.

APRESENTAÇÃO

Foi com satisfação, já que compartilho dos posicionamentos defendidos na obra, que recebi o convite para fazer a apresentação desta coletânea de textos que trata, como o título bem indica, dos letramentos digitais na escola, ou seja, da necessidade de que os multiletramentos convocados pelas tecnologias digitais da comunicação (TDICs) estejam presentes nos currículos da Educação Básica e, principalmente, nas escolas públicas, mesmo com todas as dificuldades relativas a equipamentos e conexão que isso possa (ainda, em nosso país) representar.

E, nesse sentido, a coletânea apresenta uma visão ampla da situação em nosso país, em especial, na região sul. A primeira parte da coletânea, com 107 páginas, dedica-se à Plataforma Redação Paraná (<https://redacao.pr.gov.br>), seus pressupostos teóricos, suas propiciações relacionadas ao atual mundo conectado, sua relação com as recomendações curriculares oficiais e como esses elementos impactam a leitura e a produção de textos multissemióticos digitais em circulação na rede, seja nas concepções ou nas práticas de recepção e produção de textos. Nessa primeira parte, também são levadas em conta as necessidades da formação docente para o uso de metodologias ativas de compreensão e produção de textos multissemióticos digitais na hipermídia, assim como seus impactos nas práticas didáticas de correção e intervenção em (hiper)textos em gêneros digitais.

Já a segunda parte da coletânea, com 78 páginas, compõe-se de quatro capítulos que tratam de temas mais gerais, relativos aos multiletramentos em ambientes digitais, tais como: o *mobile learning*, com seus desafios ao letramento digital do professor, trazendo proposta didática de um protótipo didático do gênero resenha de filme, para aplicativos de celular; a leitura multimodal crítica do gênero digital *fakenews*, nascido do hipertexto e tão crucial nas práticas políticas e jornalísticas ou da circulação da informação atual; questões sobre como o letramento literário pode ser afetado e alterado em ambiente digital, criando a chamada “literatura digital” que convoca o que Santaella designa como “leitor ubíquo”, como podemos verificar em certos gêneros de circulação preferencialmente digital, como, por exemplo, os mini e nanocontos.

O volume se encerra com a necessária reflexão sobre como isso pode (e deveria) afetar a formação docente (pré e em serviço), em especial na Área de Linguagens. Vale lembrar que,

historicamente, a formação pré-serviço ou universitária (os currículos da graduação em Letras) é a menos impactada em seus currículos pelas mudanças relativas aos multiletramentos determinadas pela mudança tecnológica. Fato que desloca esses temas necessariamente para a formação em serviço.

Em todos os textos da coletânea são analisadas questões contemporâneas e disruptivas para a prática escolar, cuja consideração é urgente, tanto no campo da formação como no campo da atuação docente. Embora ninguém nunca negue o fato da atual relevância da hipermídia com seus textos multissemióticos, a escola, em qualquer dos seus níveis, tarda já um quarto de século pelo menos a incorporar a mídia digital que, diferente de outras, tem o poder de revolucionar práticas e teorias e mudar a maneira como nos aproximamos dos textos.

O fato desta coletânea partir de um projeto local (Plataforma Redação Paraná), que pode ser inspirador de práticas didáticas multiletradas em outras partes do país, para depois considerar, de maneira mais geral, como as mudanças tecnológicas impactam os novos multiletramentos também joga uma nova luz sobre o tema, despertando apreciações de valor diferentes para os temas mais gerais discutidos ao final da coletânea. Tudo isso, composto por textos com referencial teórico bastante atualizado e escritos de maneira agradável e instigante de novas reflexões.

Assim, aqui busquei, para além de instigar os leitores para os temas discutidos na coletânea (sem fazer resumos de capítulos, para manter a expectativa), mostrar a arquitetura da obra que, por si só, poderá despertar novos projetos e maior intensificação do cuidado com os novos multiletramentos nos currículos locais e nas práticas didáticas da educação básica e da formação docente na Área de Linguagens.

De resto, desejo a tod@s, uma agradável e profícua leitura, valendo-me de uma resposta de Roger Chartier a uma pergunta de entrevista que circula em mídia digital:

Muitos educadores reclamam que as crianças e os jovens de hoje não gostam de ler, embora eles tenham o hábito de passar horas em frente a uma tela de computador, navegando na internet. O que precisa ser considerado para resolver a questão?

CHARTIER Há uma diferença histórica em como os professores e os alunos se relacionam com a leitura e com os livros. O primeiro grupo pertence a um universo em que o hábito de ler tem a ver com obras importantes, que fazem pensar o mundo e a relação com os outros, os sentimentos, o sagrado etc. Para muitos educadores, a ideia de leitura tem a ver com as produções do brasileiro Machado de Assis (1839-1908) e do inglês William Shakespeare (1564-1616), entre outros grandes autores, e existem textos mais importantes que outros. Essa hierarquia talvez não esteja clara para os jovens. Ler para eles é sinônimo de revista, redes sociais, Wikipédia e jogos

eletrônicos. Os contextos são diferentes. Organizar o encontro entre esses mundos é o desafio de quem ensina. Para encarar a situação é interessante, por exemplo, pesquisar o que as crianças e os jovens associam à ideia de livro. Também é importante contar a eles o processo de produção de um livro antes da era digital porque ele tem a ver com o patrimônio da humanidade. Seria uma maneira de o grupo se dar conta de que nem todos os textos são bancos de dados ou jogos. Para a produção da maioria dos escritos feitos até hoje, foram utilizados critérios sem relação direta com a cena de um leitor à frente de uma tela. (Disponível em: http://www.nota10.com.br/Conteudos-detahes-Nota10_Publicacoes/1754/roger_chartier_fala_sobre_analfabetismo_digital, acesso em: 14/09/2022).

Roxane Rojo

(Professora colaboradora do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP)

PARTE I
Plataforma Redação Paraná: reflexões
contemporâneas

A PRÁTICA DE ESCRITA MEDIADA PELA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), RECOMENDAÇÕES OFICIAIS E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini (UNESPAR)¹
Érica Danielle Silva (UEM)²

Resumo: Produzir e compreender textos orais e escritos diversos é o objetivo central do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, segundo estudos e orientações vigentes na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a produção textual situa as interações promovidas pelas práticas linguísticas, a fim de integrar e alcançar os objetivos do currículo. Essa forma de conceber a escrita se constitui pelo entendimento sobre linguagem, texto e sujeito e direciona o modo como ensinamos e avaliamos as produções textuais escolares. Nesse sentido, o presente capítulo tem por objetivo compreender a concepção que orienta as propostas da Plataforma Redação Paraná. Para tanto, por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se traçar um percurso histórico-cultural da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e das concepções de linguagem, texto e sujeito que prevaleceram em diferentes períodos e, assim, de forma qualitativo-interpretativista, analisar os encaminhamentos que se sobressaem nos comandos das atividades de escrita propostas pela referida Plataforma. Não obstante a ferramenta implique uma inovação tecnológica para a prática de escrita na escola, o estudo demonstrou que as propostas destoam da proposta de linguagem e escrita recomenda por documentos oficiais e limita-se a produções textuais fora de contexto, desconsiderando a multimodalidade e o campo digital.

Palavras-chave: Prática de Escrita. Concepções de Linguagem e de Escrita. Plataforma Redação Paraná.

Considerações iniciais

O domínio da escrita é uma condição básica para a interação de qualquer sujeito na vida social e profissional em sociedade. Na escola, ensinar a escrever é uma das finalidades essenciais e deve se desenvolver progressivamente em todos os níveis, de modo que o sujeito compreenda as formas particulares de interação de cada contexto e seja capaz de mobilizar, a partir do sistema linguístico disponível, os recursos mais adequados.

¹ Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: neluana.oliveira@unespar.edu.br

² Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: edsilva2@uem.br

Apesar de parecer evidente, o modo como a escrita é concebida na escola pode ser diversa e conflitante, visto que é perpassada pela compreensão do que é língua(gem), texto e sujeito. As diferentes formas de entendimento dessas categorias podem levar a práticas de escrita mais tradicionais, em que o sujeito desempenha papel relativamente passivo e trabalha de modo mais normativo com a linguagem; ou mais dialógicas, em que se mobilizam posturas ativas, contextualizadas e significativas.

Além disso, é preciso nos atentarmos aos recursos digitais e tecnológicos disponíveis para promover espaços de escrita escolar. Afinal, se já era urgente problematizar esses espaços, hoje ressalta-se ainda mais a necessidade do olhar reflexivo, dada a potencialização de recursos tecnológicos no período de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021.

Um dos caminhos que pode ter ganhado força nesse período é a disponibilização de ferramentas de estudo no espaço digital. Neste texto, nosso recorte reflexivo se dá em torno da Plataforma Redação Paraná, idealizada pelo Governo do Estado, com o objetivo de oferecer ao professor uma ferramenta tecnológica que colaborasse para um trabalho integrado com a inteligência artificial na produção e na correção das produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das escolas públicas.

Nosso objetivo é explicitar aspectos constitutivos da prática de escrita mediada pela Plataforma em questão, à luz das concepções interacionista e dialógica de escrita. Para tanto, demarcamos, inicialmente, alguns cronotopos que associam o contexto sócio-histórico às políticas educacionais e às concepções de língua(gem) e de escrita ao longo dos anos. Em seguida, levantamos alguns aspectos da ferramenta, a fim de verificar aproximações e distanciamentos da proposta no atendimento às necessidades de escrita contemporâneas.

1 Percorso histórico: associações entre políticas educacionais e concepções de língua(gem)

A disciplina Língua Portuguesa foi incluída no currículo escolar brasileiro somente no final do século XIX. A escolarização tardia desse campo do conhecimento está atrelada a uma existência histórica, cultural e ideológica complexa que estabeleceu a apropriação do Português no Brasil e as redes de sentido que formalizaram o sistema escolar no país, enquanto espaço político de ação homogeneizadora (FEDATTO; MACHADO, 2007, p. 10). Conforme orienta Soares (2012), trata-se de refletir sobre o que é selecionado como educativo e formativo para compor as disciplinas escolares de acordo com a racionalização do processo de ensino-aprendizagem, o qual constitui a formação, a organização e a evolução burocrática da escola.

Desse modo, Buzen (2011, p. 887) ressalta que, ao pensarmos sobre a língua materna “como objeto de conhecimento, a escola torna-se uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação”. Nesse sentido, na esteira de um percurso pautado no contexto histórico, político e em documentos oficiais, procuramos interpretar, por meio da delimitação de cronotopos, como as relações político-sociais determinam ou orientam práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo em relação à produção escrita na escola.

1.1 A escrita como expressão do pensamento: da Língua Portuguesa no Brasil Colônia até a LDB

No período do Brasil Colônia e do Império, o Português era a língua da administração, da justiça e dos primeiros passos da literatura. Contudo, o Português dos colonizadores coexistia com as línguas indígenas, as africanas dos escravos e as europeias e asiáticas dos imigrantes.

Em um primeiro momento, as indígenas foram objeto de estudo, uma vez que precisavam ser utilizadas na catequização. A partir do século XVI, a política da língua geral foi adotada naquele contexto, consistia na sistematização e no emprego pelos religiosos de “uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma língua artificial, que é uma mistura dessas línguas” (ILARI; BASSO, 2014, p. 62) ao conquistarem terras em que conviviam vários idiomas. Essa era a que prevalecia nos contatos pragmáticos de comunicação e na evangelização, enquanto o Latim fundamentava o ensino secundário e superior dos jesuítas.

A educação jesuítica (intensa no período de 1549-1570) comungava “com o ideal colonizador e mercantilista” (BUZEN, 2011, p. 889), priorizando o ensino de ler, escrever e contar. Aprender o idioma do colonizador, ler os textos sagrados, fazer cópias e contas podem ser considerados os objetivos que norteavam as ações voltadas para a educação formal de indígenas e mamelucos. Assim, a Língua Portuguesa era usada apenas como instrumento para a alfabetização e não como componente curricular (SOARES, 2012).

Aos poucos privilegiados, a partir de 1570, com a morte de Padre Manuel da Nóbrega, “surgem as práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu* (1599), ou seja, um currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística” (BUZEN, 2011, p. 889). A obra tinha como um dos principais objetivos “o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas, com nenhum espaço dedicado a metadiscursos sobre a língua materna ou oficial/nacional” (BUZEN, 2011, p. 889). O professor

deveria falar Latim e os exercícios também eram realizados segundo a língua e a gramática latina, bem como as leituras e as obras clássicas da antiguidade. Assim, as línguas que circulavam em território tupi-guarani não tinham espaço nas escolas, portanto, a prática escolar fundamentava-se nos escritos considerados clássicos.

A partir do século XVII, no velho mundo, o idioma oficial de cada nação adquire maior valor para o ensino e a aprendizagem dos saberes escolares. De acordo com Buzen (2011, p. 891), em Portugal, esse posicionamento é legitimado pelas reformas pombalinas, já que se investiu na implementação da “língua do Príncipe” nas terras conquistadas, graças à política mercantil e absolutista vigente. Conforme salienta o autor,

[...] [c]om a necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados, a reforma pombalina consolidou uma política de expansão linguística de uso interno e externo no país, pois, do ponto de vista político, foi a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil (BUZEN, 2011, p. 891).

Buzen (2011, p. 892) salienta, contudo, que mesmo antes da expulsão dos jesuítas, por meio da carta régia de 12 de setembro de 1757, os colonos já eram obrigados a ensinar aos povos indígenas a Língua Portuguesa, de modo a impedir o uso da “língua geral de base tupi”. Ainda segundo o estudioso, muitos pesquisadores consideram que essa carta caracteriza uma política linguística e por isso marca a oficialização desse idioma no Brasil. De modo que

se a instrução pública tem um papel central na construção de um Estado progressista que se utiliza da língua ensinada na escola como forma de construir uma identidade nacional e metadiscursos sobre a língua nacional-oficial, o processo de gramaticalização, associado à noção de progresso e nacionalidade será um aspecto central para a fabricação de uma disciplina escolar que se volte para o vernáculo (BUZEN, 2011, p. 892).

No Brasil, oficialmente, a reforma pombalina ocorre em 1772 e o país começa a engatinhar rumo à instituição de um ensino público. Nesse período, foram criadas as aulas régias e o professor tornou-se peça fundamental no ensino escolar. A educação pública toma impulso maior com a chegada da família real ao Brasil em 1808, culminando na criação das primeiras escolas de Ensino Superior, as quais visavam ao ensino profissionalizante e ao preparo para a atuação no serviço público.

Durante a segunda metade do século XVIII, a Língua Portuguesa passa a ser ensinada na escola secundária, a partir das disciplinas de *Gramática*, *Retórica* e *Poética*. O latim continuava

como foco principal, porém, vai perdendo espaço aos poucos e dando lugar à gramática do Português. Em consequência, inicia-se um processo escolar em que as práticas de leitura e de escrita, assim como o estudo da gramática, tornaram-se componentes curriculares (SOARES, 2012).

Com a independência do país, em 1822, o parlamento brasileiro instituiu o Português como língua nacional e determinou que o ensino partisse da gramática da língua da nova nação, como caminho para a afirmação e a valorização nacional. Todavia, durante quase todo o século XIX, as atividades escolares continuaram dependentes do Latim. Em 1854, com a reforma de Couto Ferraz, duas disciplinas foram criadas: *Leitura e Recitação de Português* e *Exercícios Ortográficos*. No primeiro caso, os textos em língua estrangeira dão lugar aos autores portugueses e brasileiros. Já a ortografia é objeto de ensino da segunda disciplina, mesmo em um período em que a grafia não era regulamentada por acordos (BUZEN, 2011). Enfim, o objetivo, nessa época continua a ser o bom domínio linguístico e a organização bem estruturada das ideias.

No ano de 1862, devido às reformas implementadas no Colégio Pedro II, o ensino do vernáculo passa a se chamar *Português* e a escrita (composição) começa a integrar as séries iniciais do ensino secundário. Com o tempo, esse eixo ocupa maior espaço nas aulas de Português, devido ao aumento de atividades escritas cobradas nos exames preparatórios de 1891.

Os conteúdos de Língua Portuguesa começam a ser sistematizados nas primeiras décadas do século XIX, com a expansão das escolas. Nesse sentido, Soares (2012, p. 141, grifos no original) aponta que “[e]xtrair de uma área de conhecimento uma ‘disciplina curricular’ é, fundamentalmente, *escolarizar* esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido *na escola*, um saber para educar e formar através do processo de *escolarização*”.

Na década de 1930, com a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, que ratificava o discurso de reconstrução nacional de Getúlio Vargas, as políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa são consolidadas. A partir de 1931, o Ministério conduz a implantação das primeiras ações políticas voltadas para a educação, área considerada essencial para a modernização do país. Entre as medidas, destacam-se (a) a criação do Conselho Nacional da Educação; (b) a centralização do regime universitário e da organização do ensino secundário com a definição do currículo seriado; e (c) a separação do ciclo fundamental de formação básica com duração de cinco anos e do complementar, de dois anos, com frequência obrigatória. Por

meio do decreto 19.890 de 1931, a disciplina denominada de “Português” tem como principal objetivo:

Proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária (BRASIL, 1931 *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 21).

De acordo com Buzen (2011, p. 896, grifo no original), para atingir tais objetivos, a disciplina deveria trabalhar “a leitura de textos literários, pois eles ‘disciplinam a inteligência’ e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades da redação”. Tal observação reitera a concepção de escrita com foco na língua do período colonial. O documento, portanto, ratifica a ideia do domínio linguístico e da exaltação do bem falar e escrever, assim como enaltece a literatura.

A educação também foi um dos pilares na Constituição de 1934, que estabeleceu o Ensino Primário gratuito e atribuiu à União um investimento mínimo para essa área. Embora seja possível reconhecer um caráter autoritário na institucionalização escolar, oriundo do controle da informação e do conhecimento visando à prática do nacionalismo conservador, na década de 1930, são fundadas universidades que possibilitam o desenvolvimento de pesquisas filológicas e dialetológicas de Língua Portuguesa (QUEIROZ; GUGONI, 2019).

As diversas medidas e reformas (como a que revisou a progressão escolar para o ciclo ginasial de quatro anos e o ciclo colegial de três anos) tomadas nesse período provocam um salto quantitativo da educação e, nas décadas seguintes, entre 1940 e 1960, prevalecem políticas populistas. Além disso, com a expansão do mercado de trabalho, à escola cabe a função de formar mão de obra qualificada.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 é o marco para o federalismo brasileiro e atribui autonomia aos Estados para deliberar a respeito das próprias políticas educacionais. No entanto, algumas instruções denominadas “Amplitude e desenvolvimento do Programa de Português” são publicadas pelo Conselho Federal de Educação, a fim de orientar os currículos escolares no período. A respeito dessas recomendações, recortamos o que se refere à prática da escrita, designada pelo eixo nomeado de *Expressão Escrita*, a qual prioriza a liberdade de expressão individual e visa alcançar, através da produção de frases e redações, “uma expressão clara do pensamento” (BUZEN, 2011, p. 900).

Durante esse longínquo período, prevalece a ideia de língua como um sistema de códigos fechado e pronto, que deve ser apropriado pelo escritor a partir do princípio de transparência: “[...] tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 33). Se o texto, nessa concepção, é produto de uma codificação, o conhecimento do código é suficiente para a produção do texto pelo escritor e se torna critério principal na avaliação do texto por professores e examinadores.

Nesse contexto, as propostas de composição privilegiavam a alusão ao tema, reunindo frases e orações, sempre com atenção ao domínio de regras gramaticais e ao bom vocabulário. Por isso, a escola instituiu a escrita “de qualidade” e recorre à leitura de autores consagrados da época, já que valoriza muito a expressão estética. Tem-se, assim, a ideia de uma escrita rebuscada e atenta aos preceitos normativos, distante da realidade linguística das classes sociais menos favorecidas, o que corrobora a ideia de um ensino voltado para a formação de um sujeito pouco consciente, pouco ativo, a quem compete apreciar a linguagem dos mais cultos e escritores consagrados. Escrever continua a ser uma ação de composição, habilidade calcada:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2011, p. 16).

A escrita, portanto, desde o Brasil Colônia até a década de 1960, é uma prática escolar sustentada na concepção de língua como expressão do pensamento, logo, aquele que fala e escreve bem é porque consegue organizar de forma “adequada” seus pensamentos por meio do código/sistema (língua) disponível: “Se pensar bem, de acordo com normas e princípios gramaticais, permite ao indivíduo falar bem, pela mesma razão o sujeito irá transpor tais regras e princípios *adequadamente* para o papel, na produção escrita” (PERFEITO, 2005, p. 32, grifo no original).

Em síntese, poderíamos apontar como principais características da escrita no período, em relação à concepção de língua(gem) como expressão do pensamento:

- a) escrever é um ato monológico, uma vez que não se considera o outro no processo de escritura, nem mesmo o contexto e objetivos sociais;

- b) o sujeito é egocêntrico, pois deseja que sua representação mental seja “captada” pelo interlocutor do modo como foi mentalizada (KOCH, 2011);
- c) a escrita consiste na representação mental;
- d) o texto é um produto do pensamento do autor;
- e) há a imitação dos clássicos ou a escrita de/sobre temas impostos;
- f) o objetivo de escrever é construir uma escrita articulada e organizada;
- g) há o cuidado excessivo com a forma;
- h) o sujeito-autor é o único responsável pelo sentido;
- i) o interlocutor é sujeito passivo;
- j) as atividades de escrita são constituídas pela repetição/imitação do tema e da construção organizacional; os temas impostos sem discussões preliminares ou leituras de apoio;
- k) sem trabalho de preparação, de atividades prévias ou mesmo de reescrita.

Na vertente em questão, a escrita com enfoque na língua prima pela exaltação artística da linguagem, pelo domínio de um conjunto de regras e prescrições que se harmonizam pela composição de frases. Em suma: escrever é a arte de compor. De certo modo, podemos associar a concepção de língua(gem) como expressão do pensamento à concepção de escrita como dom, ou seja, à “capacidade” quase divina, inata de redigir bons textos.

Na escola, cabe ao professor verificar se os textos escritos pelos estudantes fazem bom uso e emprego da língua, atendendo às regras gramaticais de modo a apresentar uma composição articulada e com adequado domínio linguístico. O olhar docente incide, portanto, na forma, na ortografia e na sintaxe, enquanto o estudante procura cumprir a atividade no intuito de adquirir uma boa nota. Redigir torna-se uma tarefa escolar, denominada “redação”, e o professor, um avaliador/verificador do texto do aluno.

1.2 A função pragmática da escrita: a escola no período ditatorial

No período militar, o Ensino Primário e o Secundário foram reformulados por meio da Lei n. 5.692, de 1971, de base tecnicista, “voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo” (BUZEN, 2011, p. 900). Com o objetivo de formar trabalhadores, o Ensino Técnico expandiu-se por todo o território brasileiro, com caráter profissionalizante, o que motivou a

mudança na própria concepção da disciplina. Desse modo, “optou-se por quebrar a relação histórica entre ciências e humanidades para dar visibilidade a uma proposta que continha uma relação entre três grandes áreas de estudos que deveriam se inter-relacionar: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências” (BUZEN, 2011, p. 901). Em relação ao ensino de língua materna, a referida lei, no segundo parágrafo do artigo quarto, estabelece que o ensino de primeiro e segundo graus dar-se-ia como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971). Por conseguinte, o ensino concebe a língua como instrumento de transmissão e compreensão de fatos e ideias. O ensino de Português na escola passa a se organizar a partir da concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, sob um viés instrumental, auxiliando na integração de outras áreas do conhecimento, conforme pontua Buzen (2011). No período, a disciplina “Português” passa a ser nomeada de “Comunicação & Expressão” e já não se destaca com tamanha notoriedade a expressão artística tão valorizada outrora. Para Soares (2012), sob a luz dessa nova concepção, o foco é que o estudante seja capaz de enviar e receber/decodificar mensagens verbais e não verbais, com objetivos pragmáticos e utilitários.

Consoante a Koch e Elias (2010), entendemos as práticas de escrita pressupostas nessa concepção com o foco no escritor, considerado um sujeito psicológico e individual que transpõe seu pensamento e suas intenções para o texto produzido e espera que o leitor capte a mensagem, independentemente de seus conhecimentos. O sujeito, por conseguinte, é um ser “(pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2011, p. 16).

De modo geral, a escrita nesse contexto e sob a luz de uma concepção de língua como instrumento de comunicação pode ser sintetizada pelos seguintes aspectos:

- a) o sujeito é individual e repetidor³;
- b) o interlocutor é passivo, com papel de decodificador;
- c) o texto é produto da codificação;
- d) há ênfase nas tipologias textuais (narração, descrição e dissertação);
- e) as técnicas de redação são desenvolvidas a partir de modelos de textos;

³ Por “sujeito repetidor” entende-se aquele que “não é dono de seu discurso e de sua vontade: consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel do locutor é dependente, repetidor.” (KOCH, 2011, p. 14).

- f) foco na construção composicional;
- g) escrita sem qualquer relação com o contexto de produção.

Segundo Perfeito (2005, p. 42), para essa concepção, o objetivo de produzir textos é “aumentar a fluência dos escritores, a prática de colocar as ideias no papel é antecedida de um reforço por parte do professor. Desse modo, comportamentos que aumentem a fluência do aluno são reforçados positivamente e vice-versa”.

Fundamentando-nos em Menegassi (2010), é possível associar também a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação à noção de escrita como consequência. Trata-se das produções textuais desenvolvidas como resultado de uma atividade em sala (uma pesquisa ou filme, por exemplo) ou extraclasse (passeios, visitas técnicas), a partir da qual os alunos apresentam um relatório para comprovar sua participação e o professor “vista”, mas não, necessariamente, lê ou corrige. Nessa perspectiva, o texto produzido em sala de aula é visto como um registro escrito, que tem a função de comprovar que o aluno participou da atividade (ou penalizar quem não participou), independentemente de sua compreensão, ou como o produto de uma atividade a ser corrigida e que pode levar o professor à comparação entre textos “melhores” e “piores/fracos” (MENEGASSI, 2010).

A diferença entre a *escrita com foco no autor* e a *escrita como consequência* está no direcionamento prévio do aluno para a produção, uma vez que ele participa de alguma atividade ou realiza uma leitura/tarefa. Entretanto, nessa preparação não se consideram as vozes que constituem leituras e atividades, pois o foco é o registro e não a absorção do conteúdo. Além disso, o objetivo é um produto textual que vai ser validado e corrigido pelo professor, que ocupa posição de autoridade nesse processo. Logo, a escritura parte de um esquema/tema, a partir do qual o aluno precisa “treinar” sua escrita, seja para se “apropriar” de um esquema estrutural seja para relatar um acontecimento, sem finalidade clara e definida ou revisão do que foi desenvolvido.

1.3 Escrita como interação: novos caminhos, novas diretrizes educacionais

O início dos anos 1980 é marcado por várias ações em prol de mudanças no ensino, em especial, de Português. Nesse contexto, houve um momento de maior democratização do ensino e a academia se encarregou de tecer críticas aos materiais didáticos de Língua Portuguesa. Geraldi (1984), por exemplo, propõe que o ensino de Língua Portuguesa aconteça a partir da concepção

de língua(gem) sociointeracionista, tendo o texto como ponto de partida para o trabalho na escola. Nessa época, o Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986, recupera a denominação “Português” para o ensino, não sendo mais “Comunicação & Expressão”.

Importa destacar as contribuições dos estudos linguísticos para a referida década, no que concerne à introdução da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso aos currículos de formação dos professores. De acordo com Soares (2012), uma das contribuições fundamentais para o ensino de Português é a concepção de língua como meio de interação, não mais como comunicação, que, portanto, “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática de oralidade, e até mesmo o ensino da gramática” (SOARES, 2012, p. 157).

Nos anos de 1990, em relação às políticas públicas federais, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ambas com certo diálogo com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) e na ânsia de responder às discussões acadêmicas das últimas décadas a respeito do ensino de língua materna.

Na busca por uma síntese às variadas críticas, especialmente às reflexões linguísticas que explodiram no campo acadêmico, na década de 1980, os PCN “podem ser compreendidos como uma crítica ao dito ‘ensino tradicional’, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais” (BUZEN, 2011, p. 905, grifo no original). Na perspectiva recomendada pelo documento, a língua(gem)

[...] é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Isso posto, conceber a língua(gem) como forma de interação significa compreendê-la a partir de práticas sociais, um trabalho coletivo e de natureza sócio-histórica, a partir da qual “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se

constroem e são construídos” (KOCH, 2011, p.17, grifo no original). Esses fundamentos, via PCN, são recomendados para os objetivos que fundamentam materiais didáticos e programas de ensino.

Cotejando dos mesmos pressupostos teóricos, o PNLD busca se distanciar, “em certo sentido, dos critérios dos professores para escolha de um ‘bom livro didático’ e aproximando cada vez mais do que é legitimado pela ciência como ‘ideal’ para o ensino de língua materna” (BUZEN, 2011, p. 905). Enquanto os PCN orientam os objetivos do ensino, esse Programa avalia as propostas dos materiais e legitima critérios de avaliação.

Tanto os PCN quanto o PNLD prescrevem um ensino de língua materna a partir do eixo uso-reflexão-uso, assumindo o texto como unidade e os gêneros como objetos de ensino-aprendizagem. De modo especial, aquele se pauta na historicidade da língua(gem), considerando seu contexto de produção e de circulação. Articulado à tal concepção, o documento faz uma distinção importante entre as modalidades de oralidade e escrita e considera, para ambas, o planejamento, a valorização do repertório linguístico para a produção textual e a diversidade de gêneros. Nesse sentido, salienta que “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 1998, p. 75), bem como que

[a]s categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imita. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tomando suas as palavras do outro (BRASIL, 1998, p. 75).

A necessidade de (re)pensar as práticas escolares a partir de usos da linguagem não-escolares e a produção textual como interação é tema presente também em documentos mais recentes. Em nível nacional, citamos a Base Nacional Comum Curricular (2018) – doravante BNCC – e, no tocante às diretrizes em nível estadual, o Referencial Curricular do Estado do Paraná.

Obrigatória e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação, a BNCC “não é currículo, mas sim um documento que determina os conhecimentos essenciais que os alunos da educação básica devem aprender, ano a ano” (FUZA; MIRANDA, 2020, p. 3). Logo, os currículos de todas as redes públicas e particulares devem ser reformulados tendo esse documento como referencial.

Inter-relacionada às práticas reflexivas e de uso da linguagem, tal como apresentado nos PCN (1998), a produção de textos, na BNCC, prevê dimensões importantes para o exercício de autoria individual e coletiva, das quais se destacam: (a) as condições de produção dos textos, a

partir das quais o autor considera as diferenças formais, estilísticas, linguísticas e multissemióticas dos contextos sociais para os quais o texto é desenvolvido; (b) a dialogia entre os textos, considerando as diferentes vozes que constituem o texto, bem como a intertextualidade; (c) a alimentação temática, em que se deve selecionar informações, dados e argumentos e produzir roteiros para organizar hierarquicamente tudo o que foi coletado; (d) a construção da textualidade, que diz respeito à composição e ao estilo do gênero e à hierarquização das informações; (e) os aspectos notacionais e gramaticais que devem ser mobilizados na produção; e (f) estratégias de produção, que são meios de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação dos textos, inclusive utilizando *softwares* de edição de textos, imagens e áudio.

Uma das particularidades trazidas pela BNCC é em relação às competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, no que tange à interação com as tecnologias:

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 (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Consoante ao que recomenda o documento nacional, ratifica-se no Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018) que a interação mediada pelas tecnologias deve integrar os componentes curriculares das escolas da Educação Básica, afirmando-se que:

[...] é um dos papéis fundamentais da escola enfrentar os desafios em relação à formação das novas gerações, estimulando a reflexão e a análise aprofundada e contribuindo para o desenvolvimento do estudante, a partir de uma atitude crítica e ética em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (PARANÁ, 2018, n.p.).

Como direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o documento curricular do Estado pontua, no item 10, ser necessário: “Mobilizar práticas da cultura digital, *diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos* (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (PARANÁ, 2018, grifo nosso). Nesse sentido, Rojo (2013, p.17) explicita que a hipermodernidade requer da escola um ensino pautado nas “novas formas de competências nesses tempos”. Afinal, estamos em tempos repletos de novos dispositivos de escrita e formas de interagir que propiciam o surgimento de gêneros discursivos ou mesmo modificam os modos de produção e circulação dos já existentes.

Nesse contexto, a escrita é considerada produção de texto, o que implica mobilização de estratégias, consideração dos conhecimentos do autor e do leitor e etapas de escrita e reescrita, a fim de adequá-la à situação comunicativa. Embora não ignore os elementos linguísticos dos quais depende a produção de um texto, tal concepção considera uma série de outros conhecimentos envolvidos na interação entre escritor-leitor. Logo, quem escreve, utiliza estratégias como

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34).

Geraldi (1997) corrobora com essa perspectiva à medida que considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. Isso porque “[...] é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p. 135). Para o estudioso, a produção textual, diferente da redação, requer que “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (GERALDI, 1997, p. 137). Em outras palavras, o ensino da escrita na escola significa criar caminhos que permitam ao aluno olhar para a própria palavra de modo a compreender o que se fala e como se fala.

Em síntese, a escrita sob a luz da concepção de língua como interação, compreende:

- a) o sujeito é social, histórica e ideologicamente situado (BAKHTIN, 2003);
- b) o texto é construído na interação autor e co-autor (leitor/ouvinte);
- c) o texto é um enunciado concreto;
- d) os sujeitos são ativos (enunciador + enunciatário), construtores sociais e autores do próprio discurso;
- e) o enfoque reside no trabalho com gêneros do discurso;

- f) o texto-enunciado é (re)produzido ou a escrita é tida como um processo contínuo (produção, revisão, refacção).

À luz da concepção interacionista de língua(gem), na produção textual, o professor é “mediador entre o sujeito e o objeto de ensino” (PERFEITO, 2005, p. 66), propondo atividades sequenciadas que possam conduzir a uma maior compreensão do gênero, não só quanto às características formais, mas também contextuais (objetivos, papel social do enunciador e do enunciatário). Na concepção de escrita como “trabalho”, o professor atua como co-autor do texto, lendo, revisando e colaborando, conduzindo “a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando a palavra, agir como reais parceiros, concordando, discordando, acrescentando, questionando etc.” (GERALDI, 1984, p. 128). Enfim, o objetivo é reduzir a complexidade da tarefa e levar o estudante a compreender as diversificadas formas de interação que se organizam por meio de gêneros diferenciados.

1.4 As tecnologias em sala de aula e a escrita dialógica

A escola pós-contemporânea está inserida numa sociedade repleta de informações, as quais são ampliadas e modificadas em velocidade espantosa por causa das tecnologias. Compreendidas como “o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 3), as tecnologias têm revolucionado a produção do conhecimento e, conseqüentemente, exigem da escola uma reorganização didática, pedagógica e curricular, uma vez que o acesso às informações por essas vias ressignifica os modos de ensinar e aprender (TEZANI, 2011).

Nesse contexto, os recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade alargam as fronteiras de comunicação e interação entre indivíduos, diminuindo drasticamente a distância geográfica e, de certo modo, temporal entre aquilo que é escrito/dito por alguém e lido/ouvido por um interlocutor, seja esse um destinatário próximo e conhecido ou distante e presumido. Esse cronotopo de hiperconectividade traz a necessidade de um diálogo assíduo entre as linguagens tecnológicas inovadoras e as práticas de ensino-aprendizagem, em especial nos componentes linguísticos, o que nos faz compreender a linguagem como múltipla, plural e agregada de diversidade cultural (ROJO, 2013).

Nessas práticas multissemióticas, multiculturais e multitecnológicas, o sujeito da contemporaneidade é hipercomplexo, bombardeado por milhares de informações diárias que estão

acessíveis nas telas de computadores, *tablets*, celulares, entre outros. Informações atualizadas em questões de segundos, amplamente comentadas e compartilhadas. Enfim, nunca foi tão acessível ler, escrever, replicar e treplicar. Por essa razão, “[...] a área de educação precisa dominar o potencial educativo das tecnologias e colocá-las a serviço do desenvolvimento de um processo pedagógico que vise à construção da autonomia dos educandos e à formação para o exercício pleno da cidadania” (LEITE *et al.* 2011, p. 17-18).

O digital democratiza as linguagens, expandindo o espaço para interação por áudio e por imagens, por isso, os dispositivos da era digital, responsáveis pelo surgimento de novos aparatos tecnológicos (programas, ferramentas, comunicação em rede) exigem outras habilidades de leitura e de produção. Dentre os encaminhamentos possíveis, recorreremos, na presente pesquisa, aos pressupostos do dialogismo do Círculo de Bakhtin.

Os pressupostos do Círculo de Bakhtin foram (e continuam sendo) importantes na orientação dos currículos de formação docente e na orientação de documentos oficiais. Dentre os conceitos do grupo russo, o princípio do dialogismo constitui o alicerce de todo processo enunciativo, afinal, a língua(gem) é essencialmente social, por esse motivo todo ato comunicativo é orquestrado por e a partir de outros discursos e do princípio de alteridade entre os interlocutores. Ademais, toda relação dialógica insere-se num contexto imediato de interação verbal e um contexto mais amplo. No Brasil, o conceito de “dialogismo” acentua-se a partir dos estudos de Brait (2006, 2012), pesquisadora que cunha o termo Análise Dialógica do Discurso (ADD), considerando o princípio de que a linguagem é indissolúvel dos aspectos sociais, históricos e culturais que envolvem os sujeitos da enunciação.

No campo da escrita, Menegassi e Gasparotto (2019, p. 107) salientam que há “relações e convergências teórico-metodológicas significativas entre dialogismo, escrita como trabalho e revisão textual”. Estruturados nos estudos de Garcez (1998), os referidos pesquisadores pontuam que, no contexto escolar de produção textual, o texto destina-se sempre a um interlocutor, o qual, sob a luz do dialogismo, compreende três representações: “*interlocutor real*, aquele a quem o gênero produzido se destina; *interlocutor virtual*, na figura do professor; *interlocutor superior*, representando o contexto institucional, as normas sociais que regem o contexto enunciativo” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, grifos nossos).

A escrita como “trabalho” mantém os princípios basilares descritos anteriormente, porém, a partir dos dialógicos acrescentamos que:

- a) é um processo permanente e o *lócus* para reflexão, revisão e reescrita;

- b) o outro é um sujeito social (seja professor ou destinatário idealizado do texto ou o contexto social, histórico e ideológico);
- c) cada palavra é ideologicamente e valorativamente empregada no discurso;
- d) as escolhas gramaticais refletem um posicionamento entonativo;
- e) a revisão acontece durante e depois de sua conclusão;
- f) o objetivo da revisão não é “detectar erros”, mas encontrar meios para melhorar a qualidade do texto;
- g) professor e aluno atuam colaborativamente.

Na escrita dialógica, o aluno organiza seu dizer em função do outro, seja o destinatário idealizado da produção escrita (aquele a quem se destinaria o texto escrito); seja o professor, visto como mediador e revisor do texto, a quem compete considerar os aspectos contextuais e as particularidades do gênero produzido. Sob a égide de uma produção como processo, a escrita está em constante revisão e, portanto, é sempre objeto de análise de reflexão. Escrever é um ato de empatia, uma vez que o outro (sujeito social) e os objetivos contextuais, históricos, ideológicos e axiológicos procuram ser sempre considerados.

2 Plataforma Redação Paraná: considerações analíticas

Nosso olhar analítico incide sobre dois aspectos centrais da Plataforma Redação Paraná:

- a) o contexto sócio-histórico de criação da ferramenta e as competências tecnológicas envolvidas;
- e b) a concepção de língua(gem) que fundamenta as diretrizes político-educacionais para a proposição dos comandos de produção.

No tocante ao primeiro aspecto, o cronotopo de criação e circulação da Plataforma instaura-se no início da segunda década do século XXI. Grande parte dos domicílios têm acesso à internet (82,7%), sendo o celular o equipamento mais usado para o acesso (98,6%), conforme dados do IBGE (2019). O período é marcado pela disseminação rápida de informações, devido aos aparatos tecnológicos que passaram a reformular os modos de interação, expandindo as possibilidades de conexão. Tem-se, conseqüentemente, a profusão de gêneros produzidos e de circulação específica a partir de aparatos tecnológicos, ampliando as alternativas de divulgação de ideias, pensamentos e opiniões.

Esse panorama ganha nova roupagem com a chegada da Pandemia de Covid-19 e do isolamento social. No Brasil, a disseminação do Coronavírus e a consequente superlotação em hospitais fizeram com que os governos estaduais cancelassem as aulas presenciais nas instituições de ensino (básico e superior; público e privado) e que as aulas rapidamente migrassem para o digital, exigindo que os estabelecimentos de educação acionassem os recursos tecnológicos (plataformas, vídeos encaminhados por WhatsApp etc.). No estado do Paraná, de meados de maio a dezembro de 2020, as aulas foram totalmente remotas. Nesse contexto, as tecnologias foram essenciais para dar continuidade às atividades e, assim, manter o vínculo entre escola e aluno, minimizando as perdas oriundas do distanciamento social.

Além do cenário digital exposto, vários investimentos em ferramentas tecnológicas foram realizados, sobretudo em plataformas educacionais e, conseqüentemente, sob a égide da tecnologia, a prática da escrita também sofreu ressignificações. Dentre as iniciativas da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná, para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, destaca-se a criação das plataformas Inglês Paraná, Redação Paraná, Matemática Gamificada e programas voltados à tecnologia, como o Robótica Paraná, que distribuiu *kits* para aulas de robótica básica e o “EduTech”, programa que oferece aulas de programação, jogos e animação⁴.

A plataforma de produção textual Redação Paraná foi idealizada pelo então secretário de Educação, Renato Feder, e desenvolvida pela Diretoria de Tecnologia e Educação do Estado. Trata-se de uma ferramenta tecnológica que auxilia seu público-alvo, alunos e professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede pública, no desenvolvimento de textos, a partir de temas e gêneros pré-definidos. Na prática, a Plataforma propõe o uso da inteligência artificial para a correção da parte estrutural da língua, sendo responsável por até 40 pontos, e o professor avalia a parte discursiva do texto, atribuindo até 60 pontos.

A Plataforma pode ser acessada somente pelos alunos e professores da rede pública, através do e-mail institucional. Ambos podem criar propostas de produção; o professor para as turmas atribuídas a ele e os alunos, individualmente. Para elaborar uma proposta de redação ou produzir um texto, os critérios a serem escolhidos são: (a) o tipo: vestibular, atividade escolar ou

⁴ Mais informações sobre as plataformas e programas idealizados pelo governo do Estado estão disponíveis no [site https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Na-educacao-Parana-consolidou-uso-de-tecnologia-para-aprendizagem-nas-salas-de-aula](https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Na-educacao-Parana-consolidou-uso-de-tecnologia-para-aprendizagem-nas-salas-de-aula). Seria interessante a produção de pesquisas sobre o uso dessas ferramentas nas escolas, em diferentes contextos e regiões, a fim de observar as contribuições e as eventuais dificuldades do funcionamento dessas ferramentas. Acreditamos que se trata de uma oportunidade importante, inclusive, para o aperfeiçoamento contínuo dos recursos e para a formação dos usuários, sobretudo dos professores.

ENEM; (b) o gênero: redação dissertativo-argumentativo, carta do leitor, notícia, resumo, resenha, crônica, reportagem, conto, artigo de opinião, carta aberta, carta pessoal, carta de solicitação, relato, carta argumentativa, fábula, dissertação escolar, roteiro, síntese, relatório, comentário em redes sociais, manifesto, verbete, texto publicitário; e (c) o tema⁵, que é composto por uma afirmação, um comando de produção e textos motivadores. Quando o professor for o criador da proposta, ele pode selecionar alguns critérios e orientações que aparecem para o aluno, por exemplo, necessidade de título, número (máximo e mínimo) de palavras e prazo de entrega. Além disso, o professor pode incorporar o *link* da proposta no *Classroom* e acompanhar as informações de envio pelos alunos.

Após redigir o texto - que pode ficar salvo como rascunho para ser enviado mais tarde -, o aluno tem a opção de “corrigir on-line”. A Plataforma, então, faz uma revisão da estrutura da língua e destaca com cores diferentes os eventuais erros, considerando as categorias de acentuação, ortografia, semântica, sintaxe e “outros”. Além disso, já ficam disponíveis as rubricas do campo discursivo que serão avaliadas pelo professor posteriormente, a partir dos elementos linguístico-discursivos do gênero em foco. Para enviar ao professor, o aluno precisa ter passado, pelo menos, uma vez por essa correção normativa. Ao acessar os erros detectados pela Plataforma, o estudante tem a oportunidade de voltar ao texto para editar e corrigir os itens, verificando as sugestões e as explicações fornecidas por ela. Depois de salvar as revisões, o professor pode atribuir as notas a partir de cada critério discursivo.

Tais ações vão ao encontro de um contexto em que emerge a necessidade de atrelar tecnologia à educação sistematizada, sobretudo durante os meses de intensa reclusão social provocada pela Pandemia. Sob esse aspecto, tem-se um “novo” espaço para a produção textual solicitada pela escola, já que toda interação entre professor e alunos é mediada por um recurso tecnológico⁶. Cabe ressaltar, todavia, que, anterior a esse período, as recomendações por uma escola mais “conectada”, com espaço para novos ou multiletramentos, já haviam ganhado espaço no campo acadêmico. No Brasil, destacamos os estudos de Roxane Rojo (2009), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo e Moura (2012; 2019), que elucidam a relevância dos multiletramentos na escola. Afinal, é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da

⁵ Importa destacar que os temas não foram elaborados exclusivamente para a Plataforma, mas coletados de provas e propostas já disponíveis no campo digital.

⁶ Sabemos que o pleno e livre acesso aos recursos tecnológicos não é comum a todos, especialmente em tempos de isolamento social. Embora tenhamos consciência de que acessibilidade nesse sentido precisa ser ampliada, neste momento, limitamo-nos a direcionar nossa atenção às condições de produção e seus objetivos.

sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7).

Dentre as recomendações político-educacionais, recortamos um trecho da BNCC a respeito das competências a serem desenvolvidas por meio do ensino escolar:

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 (BRASIL, 2017, p. 9).

Criar espaço para o trabalho com as múltiplas linguagens e permitir ao estudante a oportunidade de interagir com as ferramentas digitais, assumindo uma postura mais crítica em prol da ampliação de conhecimentos múltiplos, são compromissos reafirmados no documento norteador para o ensino no Paraná:

Por isso, o trabalho deve ser no sentido de fortalecer a autonomia dos estudantes de tal maneira que possam acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, visando também o multiletramento. Nesse sentido, é inegável que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas e os estudantes estão inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (PARANÁ, 2018, n.p).

Nesse contexto, o governo do Paraná, ao lançar uma plataforma que viabiliza a escrita escolar, corrobora com os preceitos teóricos do momento e contribui para o uso de tecnologias no campo da educação. Do mesmo modo, a Redação Paraná vai ao encontro das orientações nacionais e estaduais, criando um espaço que integra o uso de ferramentas digitais à prática da escrita. Assim, a escola ganha um importante instrumento para potencializar a escrita digital.

Não obstante contribua para a inserção de recursos tecnológicos como ferramenta didática, as práticas de escrita propostas não se aproximam das produções multissemióticas proporcionadas pelos (novos) suportes digitais e, em consequência, pelos gêneros que surgiram a partir desses instrumentos. Isso posto, consideramos que não basta destinar a tecnologia à produção escolar, é preciso fazer dela um recurso para ampliar os conhecimentos em relação às mais variadas formas de interação, estruturadas por diferentes gêneros que se estabelecem a partir de distintos recursos, tecnológicos ou não.

Isso posto, direcionamos nosso olhar para a concepção de língua(gem) que fundamenta as diretrizes político educacionais para a proposição dos comandos de produção presentes na

Plataforma Redação Paraná, no intuito de observarmos como definem os aspectos que sustentam a produção textual.

Das 186 propostas disponíveis na plataforma em 2021, a maioria (82) são de Redação Dissertativo-argumentativa. Em seguida, tem-se 35 propostas para a dissertação escolar, 16 para Carta do leitor e 15 para Resumo. Para os demais gêneros, constam de uma a quatro propostas. Nota-se, com esse primeiro levantamento, a predominância de textos de caráter argumentativo, que é um modo de organização discursiva dos gêneros caracterizado pelas estruturas sistemáticas definidas por sua natureza linguística e que demanda a mobilização de argumentos para defender um ponto de vista. Além disso, dissertação e resumo são gêneros tipicamente escolares, enquanto os demais são produzidos em diversos outros campos sociais.

Sobre isso, importa destacar a distinção elaborada por Menegassi (2017), à luz da teoria bakhtiniana, sobre os elementos constitutivos dos gêneros produzidos em situações sociais naturais [a finalidade (qual é o objetivo?), o interlocutor (para quem?), o gênero (qual texto será produzido?), circulação social (como chegará ao interlocutor?), suporte textual (em qual espaço/veículo material circulará?) e posição do autor (posição social, definida pelas marcas linguístico-discursivas)] e a resignificação desses elementos no ambiente escolar, em função dos processos de ensino e de avaliação desse domínio. Articulados às noções de Geraldi (1997), ponderamos que esses elementos, mesmo que em um lugar não-natural de produção de gênero, devem nortear a escolha das estratégias linguísticas pelos alunos, compreendendo que aquelas relacionadas ao dizer são mobilizadas a partir das condições de produção do texto. Por exemplo, mesmo que os alunos não enviem de fato uma carta de reclamação para o prefeito da cidade, conscientes da existência desse elemento, deverão fazer as escolhas adequadas em relação ao interlocutor e demais itens, tendo em vista que tais decisões podem variar de acordo com o contexto de produção.

Não é isso que observamos no recorte de comandos a seguir, composto por temáticas das propostas de Redação dissertativo-argumentativa disponíveis na plataforma, com foco na preparação para o ENEM:

Quadro 1 - Temas e comandos de produção de texto dissertativo-argumentativo disponíveis na Plataforma Redação Paraná

- (1) Tema: Os limites da inteligência artificial. Com base na reportagem, elabore um texto dissertativo-argumentativo defendendo o seu ponto de vista a respeito dos limites da inteligência artificial.
- (2) Tema: Vantagens e desvantagens da solidão voluntária. A partir da reportagem, elabore um texto dissertativo-argumentativo cujo foco seja as vantagens e desvantagens da solidão voluntária.
- (3) Tema: Os benefícios e os riscos oferecidos pela tecnologia digital. Tendo como referência as informações contidas na coletânea, escreva um texto opinativo abordando os benefícios e os riscos oferecidos pela tecnologia digital.
- (4) Tema: Violência contra a mulher. As letras das músicas e a charge abordam uma temática que tem raízes históricas e ideológicas. Redija um texto opinativo que discuta o tema em questão.
- (5) Tema: Complexo de vira-lata dos brasileiros. Tendo como ponto de partida as impressões do estudante inglês Adam Smith sobre o Brasil, formule uma resposta para a seguinte questão: Existe uma solução para o complexo de vira-lata dos brasileiros? Seu texto deve: fazer referência ao texto, retomando seus argumentos; apresentar, com clareza e autonomia, uma resposta à pergunta acima, justificando-a.
- (6) Tema: A sociedade deve impor limites à autodestruição de um ser humano? A sociedade deve impor limites à autodestruição de um ser humano? Num texto de 10 a 12 linhas, discuta essa questão, ponderando a respeito da descriminalização das drogas. Seu texto deverá levar em consideração a argumentação de Coutinho.
- (7) Tema: O "rolezinho". Leia os fragmentos de textos de um economista e de dois filósofos que tratam dos "rolezinhos". A partir das opiniões dos textos, elabore um texto DO GÊNERO OPINIÃO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO sobre o "rolezinho". Você deverá escolher UMA das opções abaixo para desenvolver seu texto, apresentando argumentos em defesa da sua posição: O "rolezinho" é resultante de uma "sociedade-moda". O "rolezinho" é resultante de uma atitude politicamente correta. O "rolezinho" é uma atitude que limita o direito de ir e vir do outro.
- (8) Tema: Desigualdade de gêneros nos dias atuais. Com base na leitura dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo, no qual discuta a questão da desigualdade de gêneros nos dias atuais.
- (9) Tema: A tristeza deve ser enfrentada ou minimizada. O filme citado no texto acima teve grande repercussão por tratar de emoções, inclusive a tristeza. Para produzir seu texto, oriente-se pela seguinte situação: você escreve uma coluna para uma revista de circulação nacional, cujo perfil é abordar assuntos sobre saúde, bem-estar e estilo de vida a um público adulto. Tendo como apoio as informações acima, redija um TEXTO DE OPINIÃO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO sobre um dos posicionamentos abaixo: A tristeza deve ser enfrentada ou A tristeza deve ser minimizada. Lembre-se: não faça cópias literais do texto original.

Fonte: Plataforma Redação Paraná, 2021.

Nota-se que somente o comando de produção (9) apresenta o sujeito do dizer e a circulação, além da orientação temática. Nos demais exemplos, o enunciado salienta perguntas sobre as quais os alunos deverão adotar um ponto de vista, focar no tema e seguir determinada quantidade de linhas. A ausência de um cronotopo definido que institua o posicionamento social,

histórico e ideológico do sujeito aproxima a escritura de um ato monológico. Acrescentamos que a Plataforma não indica um trabalho contínuo para a redação, cabendo ao professor preencher as lacunas prévias e posteriores de cada comando de produção. Embora sejam apontados possíveis equívocos gráficos, de ordem sintática ou de construção composicional (como no caso da proposta de um poema), há explicações muito pontuais que nem sempre lhe permitam compreender o erro/inadequação, cabendo novamente ao professor responsabilizar-se pelos esclarecimentos. Do mesmo modo, ao voltar-se para normas e princípios gramaticais, observamos a preocupação centrada no domínio de regras e princípios da produção tida como adequada. Sabemos, contudo, que se trata de uma plataforma que “interpreta” por meio de algoritmos o que está “certo” ou “errado”, não sendo possível avaliar o texto na íntegra e limitando-se a verificar os requisitos previamente definidos no sistema. Entretanto, acreditamos que um *check list* para o estudante refletir sobre sua produção seria relevante.

Essa insuficiência de elementos para que a produção seja significativa e “consciente” é verificada também no gênero Resumo. A maioria não apresenta os elementos básicos para o desenvolvimento de uma proposta de escrita com foco na interação, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Comandos de produção de resumo disponíveis na Plataforma Redação Paraná.

- (10) Resuma esse texto, utilizando até 10 linhas.
- (11) Resuma esse texto, utilizando até 10 linhas. Em seu texto, você deve: apresentar o ponto de vista da autora e os argumentos que ela utiliza para justificá-lo; escrever com suas próprias palavras, sem copiar enunciados da autora; mencionar no corpo do resumo o autor e a fonte do texto Doutor Advogado e Doutor Médico: até quando?
- (12) Resuma esse texto, utilizando até 10 linhas. Em seu texto, você deve: apresentar a tese do autor e fatos que ele utiliza para justificá-la; escrever com suas próprias palavras, sem copiar trechos do texto; mencionar o autor no corpo do resumo.
- (13) Elabore um resumo do texto acima que contemple as peculiaridades da estrela EdB, as explicações científicas para esse comportamento e o posicionamento da revista. Seu texto deve respeitar as características de um resumo; ser elaborado com suas próprias palavras.
- (14) Faça um resumo desse texto respeitando as características do gênero discursivo solicitado.

Fonte: Adaptado da Plataforma Redação Paraná, 2021.

A partir desses trechos e considerando o predomínio de propostas de gêneros escolares, ressaltamos a ênfase em redações e não em produções textuais. Ao salientar essa diferença, Geraldi (1997) explica que enquanto as primeiras são textos produzidos para a escola, ou seja, exclusivamente para a correção do professor, fundamentando-se, sobretudo, nas concepções de

língua como expressão do pensamento e como forma de comunicação, as últimas são desenvolvidas na escola, considerando *o que se diz, como se diz, para que se diz, quem diz*, além de contemplarem as estratégias para atender todas essas frentes.

Excetuando-se as propostas para o ENEM, classificadas como “Redação Dissertativo-argumentativo”, a todas as demais não é atribuída uma série específica. Identifica-se, num primeiro momento, uma possível dificuldade por parte dos professores de adequação dos temas – e, conseqüentemente, da proposta – às séries do Ensino Fundamental II. Ademais, quanto aos temas pré-determinados, pode ser que o professor não encontre um tema apropriado para o ano letivo em que leciona, visto que, conforme apresentado pelos desenvolvedores da Plataforma, as propostas foram coletadas de avaliações prontas disponíveis na internet.

Além disso, outro ponto importante a ser considerado é que os gêneros listados contemplam textos da modalidade escrita e não multissemioses, conforme recomendado por estudiosos e documentos oficiais recentes, como a BNCC, tal como discutido anteriormente. Por ser uma plataforma tenra, não existem possibilidades técnicas de produção de gêneros imagéticos como tirinhas e história em quadrinhos. Textos verbo-visuais podem ser encontrados apenas como material de apoio, enquanto as produções são exclusivamente verbais. Convém salientar ainda que os gêneros abordados não contemplam enunciados específicos do meio digital (*blogs, fanfictions, vlogs, wikis, e-mails* etc.), não contribuindo para ampliar os conhecimentos linguísticos relacionados a essa esfera discursiva. Por conseguinte, não promovem a integração do recurso tecnológico às produções do meio.

A partir do modo como o processo de produção está idealizado na Plataforma, para que a proposta faça sentido, é preciso um trabalho articulado com a sala de aula para que a prática de escrever se torne um *locus* de reflexão sobre a língua(gem) e o professor possa atuar como um coautor do texto e não mero receptor avaliador. Ressaltamos, assim, a importância da formação do professor, a fim de ajustar a proposta a sua realidade escolar/de sala de aula, desenvolvendo, por exemplo, um trabalho prévio com o tema (para que o aluno entenda “o que” dizer) ou posterior à produção, com atividades de reescrita.

Outro aspecto que julgamos relevante pontuar é a ausência de revisão. O sistema até institui uma “última olhada” do estudante para o texto, uma vez que marca aspectos gramaticais que possivelmente não estejam consoantes aos preceitos normativos, porém não articula um processo de reescritura que privilegie uma macrorrevisão (que vá além de regras de pontuação, acentuação e ortografia) processual, isto é, que promova uma análise durante e depois da escrita,

tal como prevê a concepção interacionista e dialógica de escrita. De modo geral, o texto é corrigido pelo professor, apenas. Não há atuação colaborativa.

Apresentamos, pois, a seguinte síntese acerca dos aspectos da Plataforma em questão:

Quadro 3 - Síntese dos aspectos analisados da Plataforma Redação Paraná

ASPECTOS CONSIDERADOS SATISFATÓRIOS	ASPECTOS A SEREM APERFEIÇADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Inovação tecnológica para a prática de escrita proposta pela escola. • Plataforma em constante aperfeiçoamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de linguagem destoa das recomendações dos Documentos Oficiais para a prática da escrita. • Retrocesso quanto à concepção de escrita. • Escrita como ato monológico. • Ausência de produções pertencentes ao campo digital. • Ausência de textos multimodais. • Atuação do professor como mero corretor de textos.

Fonte: As autoras, 2022.

No tocante aos aspectos que consideramos positivos, convém ressaltar que, embora haja o uso de recurso tecnológico em sala de aula, se não houver o aprimoramento da ferramenta, esbarraremos numa velha premissa: a da tecnologia usada como pretexto. Assim, estaremos apenas alimentando velhas práticas e caindo no engodo de “usar tecnologia em sala de aula”.

Considerações finais

Neste capítulo, recorreremos às concepções de escrita associadas às práticas sociais e históricas que constituem as ferramentas e práticas de ensino de Língua Portuguesa. Nosso objetivo foi analisar se as propostas de escritura disponibilizadas na Plataforma Redação Paraná elucidam uma perspectiva de língua(gem) à luz da concepção interacional e dialógica, comungando com teorias linguísticas que subsidiam os documentos orientadores contemporâneos para o ensino de língua materna. Em nosso estudo, notamos um descompasso entre os aspectos político-educacionais em que se insere a Plataforma e as proposições de redação nela presentes até o momento desta análise. Apesar de o sistema ir ao encontro de uma sociedade mais “conectada”, muito ainda precisa ser feito para transpor a escrita como uma simples tarefa escolar.

Enquanto “momento” histórico, a plataforma desenvolvida encontra-se de acordo com as necessidades interativas, entretanto, sua operacionalização ainda reproduz propostas de escrita

limitantes, considerando essa prática apenas como um “treino”, com a finalidade de ser corrigida pelo professor, o que pode estimular um trabalho quantitativo e não qualitativo com gêneros estritamente verbais. Embora as produções estejam sendo propostas a partir de gêneros, contemplam-se as concepções de escrita com foco no autor e no texto, silenciando as necessidades interacionistas necessárias.

Por fim, salientamos a importância de estudos sistemáticos e regulares sobre o uso efetivo da Plataforma, a fim de verificar se as atualizações propostas ajustam as falhas arroladas e o processo formativo dos usuários da ferramenta. Isso porque se as produções ficarem centralizadas apenas nessa ferramenta, sem discussão e trabalho articulado em sala de aula, focando apenas na quantidade de produções, embora tecnológica, ela caminhará retroativamente, não contribuindo para uma formação reflexiva e crítica, nem mesmo contextualizada.

Referências

BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, Vol.11, n.34, 2011, p. 885-911. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189121361013>. Acesso em: 18 out. 2021.

CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e educação*. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2010.

FEDATTO, C. P.; MACHADO, C. de P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *Discurso e ensino: o cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9-15.

FUZA, Â. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de

professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GMqzC6cnRZjBLdzg5SkckVy/?lang=pt> Acesso: 02 nov. 2021

GERALDI, J. W. No espaço do trabalho discursivo. In: GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 115-217. (Texto e Linguagem)

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, R.; BASSO, R. O português na América. In: ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 49-94.

KOCH, I. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011 p. 13-20.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrita e interação*. In: KOCH, I. V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 13-30.

LEITE, L. S. (Coord.); POCHO, C. L.; AGUIAR, M. M.; SAMPAIO, M. N. *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENEGASSI, R. Concepções de escrita. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C.; MENEGASSI, R. J. *Escrita e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 11-23.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso*, n. 19 (1) - Jan-Abr, 2019, p. 107-125. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/7651/4286 Acesso em: 15 jan. 2022.

PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teoria subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.) *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. Formação de professores EAD. n. 18. Maringá-PR: EDUEM, 2005, p. 27-79.

QUEIROZ, M. S. B.; GUGONI, M. F. A Nomenclatura Gramatical Brasileira em perspectiva: uma análise de historiografia linguística das contribuições e da relevância na NGB para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. *Verbum*, v. 8, n. 1, p. 92-110, abr. 2019.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramento. In: ROJO, R. (Org.) *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina. In.: BAGNO, M. *Linguística da Norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161. (Coleção Humanística)

TEZANI, T. C. R. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. *Revista Faac*, Bauru, v.1, n.1, p. 35-45, abr./set. 2011.

ZILBERMAN, R. *No começo, a leitura*. Em *Aberto*, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.

ANÁLISE DA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ QUANTO À CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E À MULTIMODALIDADE

Sheila Oliveira Lima (UEL)¹
Patricia Ormastroni Iagallo (UNESPAR)²
Otávio Felipe Carneiro (PPGEL/UEL)³

Resumo: A concepção interacionista da linguagem e o conceito de multimodalidade, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazem grandes contribuições para ações didático-pedagógicas no ensino de língua materna. Criada pelo Governo do Paraná, a Plataforma Redação Paraná tem potencial para contribuir com o ensino de produção textual. Com o objetivo de investigar se a Plataforma acompanha as orientações da BNCC, este artigo, após uma breve discussão sobre a concepção interacionista e de multimodalidade, avalia seus recursos e sua adequação em relação às diretrizes da Base. Observou-se que a ferramenta é muito limitada para se pensar em uma abordagem didática que explore a multimodalidade, e que nem sempre os comandos de produção fornecem informações suficientes para uma prática de escrita interacionista, que implique posição do autor, suporte, modo de circulação, interlocutor e outros elementos necessários, apesar de oferecer um campo editável para o professor complementar as suas propostas.

Palavras-chave: BNCC. Plataforma Redação Paraná. Produção textual. Interacionismo. Multimodalidade.

Considerações iniciais

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o propósito de normatizar o que se considera essencial à educação brasileira e elencar competências obrigatórias às ações didático-pedagógicas para as escolas desenvolverem ao longo de toda a Educação Básica. A BNCC é pautada na concepção interacionista de linguagem, apesar de haver incompletudes (ROSSI; SOUZA, 2019) tanto no que diz respeito aos mecanismos de controle de uso da norma padrão (como o não reconhecimento de neologismos ou de estrangeirismos de uso

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: sheilalima@uel.br

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). E-mail: piagallo@yahoo.com.br

³ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: otavio.carneiro@uel.br

já corrente), como pelo situar seu trabalho exclusivamente na produção de textos monomodais verbais.

Conceber a linguagem como interação é reconhecer que nós, indivíduos pensantes, somos sujeitos sociais ativos, constituídos pela subjetividade, ideologia, juízos de valor e responsividade (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), num dado cronotopo, isto é, espaço-tempo (BAKHTIN, 2018). Adotar tais pressupostos na sala de aula representa uma contraposição aos métodos tradicionais e normativos, pois um ensino com esses pressupostos considera: a gramática de forma contextualizada (ANTUNES, 2014); o texto como instrumento das atividades linguísticas (GERALDI, 2013); a norma-padrão como uma entre tantas variantes da Língua Portuguesa (BAGNO, 2012); as produções de textos nos diversos gêneros discursivos e sua real circulação nos campos de atividade humana da sociedade (BRASIL, 2017).

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) parametriza competências que focam a leitura e produção textual, valorizando textos com alto grau de multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa, isto é, textos compostos pela integração de diversos modos semióticos, o que inclui os gêneros próprios do espaço digital – hoje popularizados pelo acesso mais amplo à *internet* – e também do meio impresso.

Em 2021, o Governo do Estado do Paraná lançou oficialmente a Plataforma digital para produção de texto nomeada Redação Paraná. O sistema é semelhante ao *software Word* do *Microsoft Windows* e conta com aproximadamente 2,5 mil regras de linguagem. É uma ferramenta de inteligência artificial que corrige a gramática, a ortografia e a acentuação de um texto. Nela há um banco de dados de propostas de redação, as quais podem ser indicadas pelo professor ao aluno que, após o envio de seu texto, recebe uma correção prévia realizada automaticamente pelo sistema (REDAÇÃO, 2022, p. 1).

Como se trata de um recurso recente, faz-se necessário verificar se as ações didático-pedagógicas dessa Plataforma condizem com as perspectivas teórico-metodológicas registradas na BNCC. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como se dá a presença da concepção interacionista na orientação para a produção de textos, sobretudo no que tange aos aspectos multimodais disponíveis na Plataforma Redação Paraná. Para isso, na primeira seção, revisamos as principais características de uma orientação no ensino de produção textual com base em uma concepção interacionista da linguagem, contrapondo-a a uma concepção tradicional. Na segunda seção, discutimos o conceito de multimodalidade, principalmente com base em Ribeiro (2021), observando, na BNCC, os argumentos para seu uso. Na terceira seção, após analisarmos

a Plataforma Redação Paraná, descrevemos suas principais características quanto aos recursos de elaboração das propostas de texto, verificando a presença da perspectiva interacionista e da multimodalidade nesse ambiente. Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma discussão sobre o recurso estar ou não em consonância com as orientações da BNCC.

1 A BNCC e a produção textual numa perspectiva interacionista

Podemos dizer que o ensino de Língua Portuguesa, no século XX, utilizava o texto como pretexto (LAJOLO, 1982), ou seja, sua totalidade era descartada, pois a abordagem era superficial, já que as perguntas tinham como foco principal aspectos formais, sem uma preocupação com o desenvolvimento do senso crítico do aluno, reduzindo-se, assim, a exercícios mecânicos de análise morfosintática, memorização das nomenclaturas gramaticais e atividades que envolviam a compreensão dos conteúdos.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) e de acordo com linguistas como Travaglia (1996), Marcuschi (2002) e Geraldi (2013 [1991]), dentre outros, adotar uma concepção limitadora de linguagem – como *expressão do pensamento* ou *meio de comunicação* – e centralizar apenas na Gramática Normativa acaba por reduzir as possibilidades de compreensão da língua e de seus usos, o que leva à ineficácia no ensino do idioma materno, porque focado apenas na memorização de regras e de sua metalinguagem.

Em um ensino tradicional de escrita, o interlocutor dos textos costuma ser o professor, e a finalidade da prática escrita é sempre agradá-lo ou obter nota pelo trabalho. O gênero quase nunca é bem definido e, quando o é, geralmente configura-se como uma dissertação ou narração. O suporte sempre se fixa numa folha de caderno ou sulfite solta, para circular dentro da sala de aula (no máximo), e a posição do autor se manifesta como a de um estudante tentando agradar o docente. Nessa perspectiva, portanto, não há um comando de produção refletido que introduz diversidade de contextos de produção, discussões e desenvolvimento de posições críticas. O ensino nessa perspectiva, além de mecânico, mostra-se artificial, pois desconsidera situações reais de uso da linguagem.

Essas propostas clássicas mencionadas no parágrafo anterior costumam ser chamadas de “redação”, isto é, o texto considerado apenas como um produto criado por e para a escola, elaborado pelos alunos somente para correção do professor, sem possibilidade de diálogo, reescrita e estudo sobre o gênero (GERALDI, 2013 [1991]). Essa crítica foi feita por Geraldi

(2013[1991]) há 30 anos. Para combater a ideia de “redação”, o linguista apresenta a proposta chamada “produção textual”, em que a escrita do texto se torna uma atividade desenvolvida no ambiente escolar com um olhar diferenciado à função social do gênero, à reescrita do texto criado, à argumentação, ao posicionamento, ao possível leitor, ou seja, há um vínculo entre a atividade e a realidade social do aluno.

A fim de que cumpra todas as etapas de sua realização, a produção textual também requer o reconhecimento da função social do gênero proposto. Nesse sentido, é fundamental que o texto parta de um contexto claro, em que estejam delimitados os aspectos de sua funcionalidade, como as práticas em que se insere e os possíveis interlocutores. De acordo com Bakhtin (2011), os enunciados são frutos de situações específicas, que demandam o uso ou a criação de gêneros que possam estabelecer uma interação social entre os interlocutores. Nesse sentido, todo texto nasce de um contexto específico, desde a escolha ou formulação do gênero em que se manifesta até o vocabulário e as variações de que faz uso. Trata-se, portanto, de uma produção verbal complexa, regida, sobretudo, pelas dinâmicas sociais. Em outras palavras, na perspectiva de *linguagem como instrumento de interação*, para se produzir um texto, alguns elementos precisam ser definidos: a) para quem se destina; b) com que finalidade se escreve; c) qual o gênero a ser utilizado; c) qual o suporte e seu modo de circulação; d) qual a posição autoral a ser adotada.

Então, produzir um texto é apenas contemplar esses destaques mencionados, corrigir e inseri-lo no meio social? Não, porque deve haver, também, reescrita. Contudo essa prática corretiva não se reduz à exposição de erros gramaticais⁴, porque um texto não é um exercício artificial, mas um produto composto por valorações que evidenciam determinada posição discursiva (BAKHTIN, 2011). Por essa razão, torna-se importante que o professor reconheça juízos de valor e auxilie o educando a argumentar de forma coesa e coerente, adequando a expressão aos discursos e ao propósito social do texto.

Além disso, a produção textual realizada no âmbito escolar apresenta suas peculiaridades, decorrentes da própria condição do contexto que, muitas vezes, apenas simula situações sociais mais amplas. De acordo com Geraldi (2013, p. 100), todo texto feito na escola deve ser concebido por meio de uma proposta que compreenda a existência de um destinatário real ou imaginário, pois, mais do que um conjunto de frases com elementos morfológicos e sintáticos, representa um

⁴ Essa não deveria ser a única tarefa do professor em uma “correção”, mas é importante e deve ser feita com cuidado, pois, segundo Ruiz (2010), é comum um docente apresentar falhas metalinguísticas numa correção textual.

produto composto pela “[...] sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado”.

Para Marcuschi (2002), a produção de textos na escola, obedecendo à perspectiva dos gêneros textuais, requer a compreensão das funções a serem cumpridas por meio da interação verbal escrita. Essa delimitação conduzirá mais facilmente à escolha do gênero, do posicionamento subjetivo do enunciador, do vocabulário e da norma.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, o documento ressalta a importância de se desenvolver nos educandos, durante as aulas de Língua Portuguesa, uma postura protagonista e crítica, que lhes permita apresentar seus posicionamentos, formas de pensar e crenças por meio das práticas de linguagem e dos diversificados gêneros discursivos, de modo que não haja discurso de ódio, se respeite a democracia, as diferentes opiniões, os seres humanos, os animais e os ambientes (BRASIL, 2017, p. 136-137). Uma vez que, por conta do tempo, não é possível abordar na escola todos os gêneros que existem, escolher aqueles que farão parte das aulas torna-se uma tarefa importante, por esse motivo o professor deve estar atento às práticas de escrita de texto mais familiares aos alunos e com as quais eles vêm atuando ou podem vir a atuar de forma cidadã. Entretanto, conforme veremos na próxima seção, existe uma característica muito marcante a se considerar em muitos desses textos e que não pode ser negligenciada: a multimodalidade.

2 Multimodalidade: o texto além da escrita

Quando a BNCC apresenta como argumento que o trabalho com a escrita é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos críticos e protagonistas, ela está enfatizando o uso de gêneros pertencentes à realidade do atual século XXI, isto é, aqueles presentes em mídias digitais, assim como a interpretação e produção de textos compostos por diversos modos semióticos, denominados “multimodais” ou “multissemióticos”. Isso não significa que o documento oficial de ensino deixe de mencionar a relevância dos gêneros tradicionalmente presentes na escola, porém, destaca a importância e a necessidade de reforçar o trabalho com textos contemporâneos em sala de aula, havendo uma maior quantidade de indicações de práticas letradas em torno dos campos de atuação na vida pública, midiáticos e jornalísticos, bem como das práticas de estudo e pesquisa.

Na verdade, todo texto pode ser considerado multimodal. Com base nos conceitos enfatizados por Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) em *The Grammar of Visual Design*, não existe texto monomodal, porque em sua constituição sempre haverá mais de um modo semiótico.

Para tratar o conceito de multimodalidade, é necessário, antes de tudo, compreender a definição de “modos semióticos”. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), trata-se de artefatos da linguagem escolhidos pelo enunciador para expressar e deixar o enunciado evidente ao enunciatário. Por exemplo, num diálogo informal, são empregados os modos oral e gestual. Por estarem presentes na língua(gem), os modos semióticos são totalmente influenciados pelo contexto sócio-histórico-ideológico, dessa forma, em diferentes culturas podem ser usados diversos modos semióticos e/ou haver a predominância de um ou outro. Na nossa, por exemplo, quando se trata de acesso ao poder, predomina a escrita.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), a junção dos modos semióticos num dado enunciado o torna multimodais. No caso do texto, foco deste capítulo, ainda persiste a crença de que sua constituição acontece apenas pelos elementos escritos e somente eles fornecem sentido ao enunciado, mas não é bem assim. Ribeiro (2021) nos diz que num texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, há vários fatores influenciadores do sentido, dentre eles, os recursos visuais, a diagramação e a textura da folha, a forma das letras e as tipografias, o uso das cores etc. Além do mais, há a legitimidade do suporte de comunicação, isto é, todos os recursos semióticos utilizados são organizados conforme as “leis” do veículo em que se publica o texto.

Os modos semióticos são reunidos num dado *layout*, que, segundo Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), trata-se de um local onde várias semioses significativas são organizadas de forma ordenada, coerente e harmoniosa, por isso tem “[...] seu lugar na orquestração de sentidos” (RIBEIRO, 2021, p. 75). Juntamente com o *layout*, há três elementos que o constituem:

- a) *Saliência*: refere-se às formas como os elementos estão inseridos no *layout* do texto (contraste, fundos, tamanho, dimensões etc.).
- b) *Valor da informação*: trata-se dos elementos informativos do texto carregados de valorações e colocados num *layout*.
- c) *Framing* (também chamado em português de *enquadramento*): trata-se da forma com que os elementos do texto estão conectados no *layout* para efetuar sentido, seja por linhas, fios, cores etc.

No *layout*, esses elementos são combinados conforme interesse do enunciador, portanto, seguem regras e requisitos que alimentam determinado *design*, que, para Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), é contextual e está ligado à construção estético-visual do texto que busca organizar os elementos semióticos. Exemplos disso são o espaçamento, o parágrafo e o alinhamento do texto: à esquerda, à direita, centralizado ou justificado. Por consequência, o *design* está amplamente conectado às características do gênero discursivo.

Como vimos, considerar todo texto multimodal não é apenas adicionar um adjetivo para qualificar uma palavra; consiste também em adotar um novo posicionamento teórico-metodológico para se compreender a linguagem humana. Há que se observar, entretanto, as diferenças significativas entre a produção de um texto multimodal no ambiente digital e no impresso. Desde o contexto até os recursos específicos, linguísticos e extralinguísticos, de cada suporte, existem muitas especificidades, o que impede a transposição de um espaço para o outro sem que se incorra em inadequações importantes.

3 Análise da Plataforma Redação Paraná: aspectos interacionistas e multimodais

Até o momento⁵, a Plataforma Redação Paraná oferece, sem distinguir Ensino Fundamental e Médio, os seguintes gêneros, que o professor deverá escolher de acordo com a necessidade de sua turma: carta do leitor, notícia, resumo, resenha, crônica, reportagem, conto, artigo de opinião, carta aberta, carta pessoal, carta de solicitação, relato, carta argumentativa, fábula, dissertação escolar, roteiro, síntese, relatório, comentário em redes sociais, manifesto, verbete e texto publicitário.

Podemos ver que, com exceção do “comentário em redes sociais” – acrescentado recentemente, juntamente com cinco outros gêneros – os demais são tradicionalmente trabalhados na escola. Vale destacar que, ao se produzir o texto publicitário, não são disponibilizadas, na Plataforma, ferramentas digitais para se utilizar diversificados recursos semióticos. Desse modo, o aluno fica limitado a usar apenas a escrita verbal.

A Plataforma Redação Paraná também se contrapõe às diretrizes apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 74), a qual enfatiza que “[...] o eixo da produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multisemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. À vista disso,

⁵ Este texto foi produzido em março de 2022.

produzir texto segundo a BNCC (BRASIL, 2018) não equivale apenas aos enunciados compostos pela modalidade escrita, mas também àqueles constituídos por outros modos semióticos, presentes em contextos digitais e/ou impressos, dentre eles se destacam os visuais e coloridos presentes em tira, charge, cartum, meme, figurinha de *WhatsApp* e vídeo para *Tik Tok*. Em contrapartida, os vinte e dois gêneros discursivos disponibilizados na referida Plataforma Redação Paraná para produção textual dos alunos centralizam-se exclusivamente na modalidade escrita, de forma digitada.

Além disso, o recurso não disponibiliza uma variedade de ferramentas digitais para edição do texto, como alteração da fonte, ajuste do tamanho e cor das letras, realce das palavras, tipografia, inclusão de *links* e/ou *hiperlinks*. Quanto à organização do documento, a Plataforma não oferece ao aluno a possibilidade de realizar alterações nos espaçamentos, na adequação de margens e medida dos parágrafos. Assim, muitos gêneros solicitados não são elaborados em sua totalidade e seus *layouts* não ficam de acordo com os que circulam na prática social, a exemplo do texto publicitário. Isso significa que produzir textos multimodais na Plataforma é inviável.

Os gêneros disponibilizados na plataforma recebem um comando de produção e são acompanhados de um a dois textos motivadores. A seguir, ilustraremos, com o Quadro 1, um exemplo de comando de produção, e, na sequência, o seu texto de apoio (Quadro 2):

Quadro 1 – Exemplo de comando de produção

<p>Gênero discursivo: Redação – dissertativo-argumentativo</p> <p>Tema: À beira do colapso</p> <p>Proposta: Apesar da recente crise mundial, a questão apresentada por Marcos Cintra em maio não mudou muito. Pode-se observar que as primeiras medidas tomadas para contornar a crise dizem respeito justamente às indústrias automobilísticas. Tendo em vista esse quadro, escreva um texto de opinião, discutindo esse paradoxo. Seu texto deve: deixar clara sua posição; reportar-se a dados apresentados por Cintra que você considere pertinentes para sua argumentação; ter de 10 a 12 linhas.</p>

Fonte: Plataforma Redação Paraná, 2022.

Embora o campo em que se apresenta a proposta possa ser editado pelo professor, é possível observar a ausência de detalhes no “comando de produção” (Quadro 1), pois não há informações sobre a finalidade do texto, seu modo de circulação ou mesmo o perfil do interlocutor ao qual se destina. Isso indica que tal atividade por si só não é garantia de que o trabalho com a escrita ocorra em uma perspectiva devidamente interativa e contextualizada. O sucesso da aprendizagem por meio dessa ferramenta, portanto, depende da competência e de uma boa

formação do professor, para que complemente o comando de produção gerado pela Plataforma de maneira que resulte em um processo efetivo de produção textual, e não de uma mera redação escolar. A seguir (Quadro 2), o texto a que se faz referência na proposta de produção textual do Quadro 1:

Quadro 2 – Texto motivador do exemplo de produção

Dados da ANEF (Associação das Empresas Financeiras das Montadoras) mostram que o saldo de recursos para financiamento de veículos saltou de R \$ 42,4 bilhões em 2004 para R \$ 120 bilhões no primeiro trimestre de 2008, e a expectativa é que essa trajetória ascendente continue. Com tanto dinheiro financiando veículos, as vendas no mercado interno ultrapassaram 1 milhão de unidades em maio deste ano. Em 2007, essa quantidade foi alcançada em junho. O recorde de automóveis vendidos no ano passado será certamente batido neste ano, devendo se aproximar de 2,5 milhões de unidades. Em apenas oito anos, como vendas de veículos no mercado interno brasileiro dobraram. Saltaram de 1,1 milhão de unidades em 1999 para o recorde de 2,2 milhões em 2007. As indústrias automobilísticas têm investido grandes somas em suas linhas de produção para explorar o promissor mercado nacional. Dados da Anfavea (Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores) mostram que, enquanto a relação habitante-automóvel é de 1,2 nos Estados Unidos, de 3,1 na Coréia do Sul e de 4,7 no México, no Brasil ela é de 7,9. Ou seja, há um contingente enorme de pessoas no mercado brasileiro contido na estratégia das montadoras de expandir mercados, uma vez que nos países ricos essa meta está restrita. Por conta do potencial de expansão da frota de veículos, do volume de crédito crescente e da estabilidade econômica, as montadoras estão investindo neste ano um montante recorde de recursos no Brasil para aumentar a produção. Determinação da produção cerca de US \$ 5 bilhões em investimentos em 2008, 130% a mais comparativamente ao valor investido no ano passado. [...] (CINTRA, Marcos. Folha de S. Paulo. 26 mai. 2008.)

Fonte: Plataforma Redação Paraná, 2022.

Como podemos observar, trata-se do recorte de um texto jornalístico. Geralmente os textos apresentados como motivadores são recortes ou adaptações, mas são, quanto ao gênero e à fonte, relativamente diversificados: charge, cartum, tirinha, notícia de jornal, reportagem (revista, jornal), infográficos etc.

Ao não ser visualizado em seu veículo de origem, o texto motivador não oferece ao leitor sua compreensão global – pois se trata da transposição de um suporte para outro –, a qual seria atingida se todos os recursos fossem levados em conta, como cores, *hiperlink* e sons (para o caso de o texto ter sido recortado de um jornal *on-line*), e mesmo outros textos que poderiam estar ao seu redor, compondo a página em que estivesse inserido.

Quanto à reescrita, a Plataforma oferece recursos para envio de uma nova versão da produção. Apesar disso, devemos nos lembrar de que essa fase do trabalho não deve equivaler apenas à correção meramente gramatical, sendo necessária uma apreciação ampla do texto, em seus aspectos sintático, semântico, temático e composicional. Essa informação deveria ficar clara ao aluno, porém a ferramenta reforça o contrário, uma vez que sua inteligência artificial tem apenas

a função de “caça-erros” (RUIZ, 2010), e não é capaz de compreender o motivo do desvio ou mesmo se se trata efetivamente de um, sem falar das questões de coerência, projeto textual, qualidade da argumentação etc. Por isso, mais uma vez é fundamental que o professor tenha uma boa formação e oriente de forma adequada a produção escrita dos alunos e não relegate apenas à Redação Paraná a responsabilidade por essa tarefa de grande complexidade.

Considerações finais

A proposta do Governo do Estado do Paraná, por meio da Plataforma Redação Paraná, traz contribuições para o trabalho do professor, mas apresenta pontos que precisam ser reestruturados. Nosso enfoque, neste capítulo, se situou na avaliação da multimodalidade nas propostas nela disponíveis, consoante à concepção interacionista da linguagem. A ausência de textos multimodais mais diversificados, principalmente os verbo-visuais, pode representar um atraso no trabalho com a língua, pois, segundo Rojo e Moura (2019), a linguagem está em constante desenvolvimento, e se torna fundamental que todas as pessoas, especialmente as mais carentes, tenham acesso à tecnologia, a fim de que desenvolvam maior competência nas práticas sociais, e, conseqüentemente, o ampliem suas condições de letramento.

Na Plataforma Redação Paraná, a escrita é o objeto principal, informação explicitada no *site* do Governo do Paraná, o qual considera a ferramenta como uma forma de treinamento dessa modalidade. Enfim, sabemos que a produção textual, a despeito das precárias condições que a escola possui, é um trabalho muito mais complexo, que depende de planejamento que leve em conta os contextos e as necessidades de interação dos alunos. Nesse sentido, a multimodalidade é uma lacuna da Plataforma a ser solucionada, sobretudo se adota como perspectiva a formação de sujeitos críticos e multiletrados em sua própria língua.

Referências

- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, M. As formas do tempo e do cronotopo do romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do Romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de educação básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. Abingdon: Taylor & Francis e-Library: London, 2006.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em Crise na Escola*. As Alternativas do Professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 17-32.

RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

Redação Paraná ajuda alunos na preparação para o Enem. Disponível em: [https://www.consed.org.br/noticia/Redação Paraná-ajuda-alunos-na-preparacao-para-o-enem](https://www.consed.org.br/noticia/Redação_Paraná-ajuda-alunos-na-preparacao-para-o-enem). Acesso em: 30 mar. 2022.

ROSSI, J. C.; SOUZA, A. C. de. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 69-94.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE, USO DE TDIC E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Virginia Maria Nuss (JEM/UNESPAR)¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma breve análise e algumas reflexões sobre a eficácia em relação ao ensino-aprendizagem da produção de textos por meio do uso da Plataforma de Redação Paraná como uma Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDICs) para aulas de Língua Portuguesa (LP) na educação básica pública do estado do Paraná, aliada ao uso de metodologias ativas para o ensino de LP. As análises e as reflexões aqui propostas são oriundas da minha atuação na rede estadual da educação básica, tanto como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio quanto como professora formadora no grupo de estudos “Formadores em Ação”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR) no segundo semestre de 2021, período em que foi realizado o Concurso Redação Paraná Nota 10, com a temática “Espaços Museais”. A partir da realidade vivida e observada, constatei que a Plataforma de Redação Paraná precisa de recursos mais adequados ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula em termos de *software*, para que os docentes possam fazer melhor uso dessa ferramenta, além disso, não somente eles, mas também os alunos precisam de capacitação adequada para o bom uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: produção textual. Plataforma Redação Paraná. Ensino de língua portuguesa. Tecnologias digitais em sala de aula. Metodologias ativas.

Considerações iniciais

O sistema educacional passa por momentos de inovações constantes. Nesse contexto, os profissionais de educação, recém-formados ou não, precisam se reinventar diariamente, assimilar novas metodologias, adequarem-se a novas tecnologias e, ao mesmo tempo, cumprir as atividades solicitadas pelos núcleos de educação, pelas equipes pedagógicas e até mesmo atender às diferentes expectativas e solicitações de alunos e seus familiares em relação ao ensino-aprendizagem. Tais acontecimentos não são novidade no dia a dia de um educador na última década. Todavia, não houve adaptação tão brusca nos últimos anos quanto as adaptações

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: virnuss@hotmail.com

necessárias para o ensino pós-pandemia, sobretudo o remoto, com início em março de 2020, e posteriormente mantido de forma mista².

O uso de tecnologias e metodologias que auxiliem as atividades docentes tornou-se um enorme desafio para muitos, seja pela falta de materiais e recursos nas escolas seja pela falta de capacitação adequada dos professores para que utilizassem os recursos tecnológicos disponíveis. Com o ensino misto, em 2021, não foi muito diferente – houve um enorme desdobramento por parte dos professores para conseguirem atender alunos na forma on-line e na presencial – sem mencionar os alunos que não participam em nenhuma dessas modalidades e que, ainda assim, foram atendidos pelos professores por meio dos materiais impressos, enviados periodicamente por meio dos pais ou responsáveis que os retiravam nas escolas.

Em meio a todo esse cenário caótico, os professores, em busca de capacitação para conseguirem lidar com a respectiva situação, participavam de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR), dos quais destaca-se o curso “Formadores em Ação”, que teve como uma das pautas do segundo semestre de 2021 as Metodologias Ativas (MA), Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e métodos avaliativos. Somada a essa realidade, a Seed-PR lançou, no segundo semestre de 2021, o Concurso Redação Paraná Nota 10, que premiou alunos e professores da educação básica.

Diante de tal conjuntura, este artigo objetiva refletir acerca do uso de metodologias ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em ambiente escolar, a fim de propor reflexões e propostas que visem auxiliar os professores de Língua Portuguesa do referido nível de ensino acerca do uso desses instrumentos voltados ao ensino de língua materna. Para esta pesquisa, optou-se pela verificação do recurso de ensino Redação Paraná aliado ao uso de metodologias que propiciem uma mudança do papel do aluno no ensino-aprendizagem, colocando-o como protagonista desse seu processo. Para tanto, foi traçado um breve percurso que envolveu: formação docente continuada, plataforma Redação Paraná, Metodologias Ativas e TDICs em aulas de produção textual em Língua Portuguesa.

² Utilizou-se aqui o termo “ensino misto” para caracterizar a modalidade de ensino em que os professores da educação básica ministravam aulas com alunos presenciais em sala, juntamente com alunos on-line via *google meet*, que participavam das aulas presenciais de forma remota.

1 Formação docente continuada e o uso de novas tecnologias no ensino

Além do contexto social que impactou diretamente a área da educação, uma vez que o ensino remoto e o misto foram “despejados” sobre os professores e demais profissionais da educação (que precisaram se “reelaborar” para conseguirem exercer suas funções), é preciso considerar também que, nesse período, tornou-se fulcral a capacitação no uso de Tecnologias Digitais voltadas para o ensino e a aprendizagem, desde a educação básica ao Ensino Superior.

Discute-se, há tempos, sobre a inserção de recursos tecnológicos a serem utilizados em sala de aula, bem como sobre as dificuldades acerca dessa implementação. A exemplo disso, é possível pensarmos na dificuldade existente na implementação de uma experiência que envolva não somente a análise linguística, mas também a reflexão e autonomia dos alunos, ao invés de apenas se pensar em atividades que propiciem a internalização (provisória, diga-se de passagem) de conceitos e normas gramaticais.

O ensino de Língua Portuguesa como disciplina curricular é relativamente recente e ainda hoje traz arraigado o conceito de “normatização”, apesar de os estudos sobre análise linguística estarem na pauta de inúmeros congressos e na grade curricular de diferentes universidades. Se, dessa forma, tem havido tantos entraves – de ordem mais política do que educacional –, muito mais haverá quando se associa a eles o uso de tecnologias para as quais os docentes não receberam formação.

Destaca-se, nesse íterim, que os estudos e a tentativa de implementar novas tecnologias em sala de aula já possuem pesquisas no Brasil desde meados do século passado, com a publicação dos estudos de José Manoel Moran, Marcos Tarciso Masetto, Marilda Aparecida Behrens, Vani Moreira Kenski, Nelson de Luca Pretto, entre outros, assim como tantas outras ações políticas em diferentes esferas – não apenas governamentais, mas também das próprias instituições que ofertam cursos de licenciatura – que têm tentado fazer chegar às salas de aulas tanto recursos tecnológicos e seus usos adequados quanto professores capacitados a realizar a mediação necessária e adequada. Logo, parece evidenciar-se um processo lento para associar as práticas docentes, que devem ser constantemente renovadas e “alimentadas”, a ações que integrem ensino-aprendizagem a essas habilidades. Ainda, o uso de TDICs não é algo que acontece rapidamente. Conforme Bacich (2017, p. 250), trata-se de “um movimento gradativo que ocorre em etapas até que seja possível alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor na integração das tecnologias digitais em sua prática”.

Bacich (2017, p. 249) defende, junto a outros pesquisadores da área de formação docente, que “tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos”. Consoante a isso, percebe-se que é imprescindível pensar a educação atual em três eixos: i) currículo, ii) tecnologias – digitais e analógicas, iii) ensino-aprendizagem, tendo em vista que esses eixos atuam conjuntamente por meio da atuação do educador em sala de aula. O papel desse profissional no cenário educativo, portanto, é central e precisa de respaldos para que todo esse processo de aprendizagem dos alunos seja efetivo, eficiente e adequado às diversas realidades sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas dos aprendentes.

Por “currículo” entende-se o conjunto de informações que resultam da análise e organização dos documentos orientadores governamentais e institucionais, que direciona ações docentes e conteúdos – nacionais e estaduais – a serem apreendidos pelos alunos, quais sejam: i) nacionais: Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e estaduais, no caso do Paraná: Referenciais Curriculares (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), Currículo de Rede Estadual Paranaense (CREP), Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), Plano de Trabalho Docente (PTD). Por “tecnologias digitais” reconhece-se os “diferentes dispositivos móveis conectados à *internet* [...], utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos” (MORAN, 2017, p. 23) e o uso dos *softwares* disponíveis nesses dispositivos. Por “tecnologias analógicas” compreende-se o uso de diferentes recursos materiais que não necessitam estar conectados à *internet*.

Por “ensino-aprendizagem” considera-se “um sistema de trocas de informações entre docentes e alunos, que deve ser pautado na objetividade daquilo que há necessidade que o aluno aprenda” (SILVA; DELGADO, 2018, p. 01), pensamento que coaduna com as propostas de Menegassi (2003), Selma Garrido Pimenta (1999), José Carlos Libâneo (1990), entre outros. Paralelo a tais conceitos, ressalta-se que esse sistema que constitui o ensino-aprendizagem deve pautar-se no tripé: objetivo, conteúdo e método (LIBÂNEO, 1994). Assim, cabe ao professor relacionar e equacionar todas essas informações que dizem respeito a currículo, tecnologias e ensino-aprendizagem, traçando objetivos para sua atuação docente, selecionando materiais e escolhendo métodos para a aplicação do conteúdo, com vistas a alcançar seus propósitos.

Essas ações não são fáceis nem rotineiras. Ao contrário do que muitos pensam, o professor não possui uma “rotina” em suas atividades profissionais, pois cada aula é única e por isso ele precisa empreender métodos diversificados e os resultados são, na maioria das vezes, imprevisíveis – a ideia de haver, para esse profissional, uma “rotina”, seria possível apenas na consideração do deslocamento para determinado local de trabalho em horário específico. A exemplo disso, basta considerar um professor que atua em quatro turmas de uma igual seriação de ensino em uma mesma escola (ocorrência bastante comum). Supondo que sejam quatro turmas de sexto ano, embora o conteúdo selecionado curricularmente seja idêntico, o andamento do ensino não o será, logo, as turmas irão variar em ritmo de aprendizagem, pois há diferentes fatores que ocasionam isso em sala de aula.

O ensino não pode ser visto como uma regra matemática a ser seguida, pois os professores estão lidando com indivíduos, a fim de torná-los cidadãos, nos moldes de Moreto (2020, p. 30), cuja perspectiva considera que “Todo indivíduo da espécie humana tem uma história que o torna sujeito e único”, sendo que esse sujeito precisa ultrapassar o conceito do individual e atingir o conceito de coletivo dentro de uma comunidade. Assim, “cidadão” seria aquele “que participa de forma consciente e compromissada na construção de uma comunidade na qual o ‘nós’” sobrepondo-se ao “eu de cada um, sem que haja, no entanto, perda de identidade do sujeito (MORETO, 2020, p. 31).

Ensinar, portanto, não é apenas transmitir informações técnicas, mas mediar o processo formativo de um indivíduo, propiciando que ele se torne um cidadão capaz de atuar com autonomia e criticidade na sociedade em que está inserido. Nesse contexto nada estável em que a educação³ acontece, como já mencionado, o papel do professor é central e precisa se ajustar a todos os processos. Inclusive na seleção dos métodos a serem utilizados, os quais requerem materiais/recursos específicos e eficientes.

Como recurso metodológico eficaz, destaque-se o emprego das TIDCs em sala de aula, um método que tem sido pouco explorado e com bastante dificuldade pelos docentes (acerca das metodologias em si, veremos mais detalhadamente na próxima seção). O uso de TDICs em sala de aula enfrenta três aspectos principais: i) a carência de infraestrutura nas escolas, ii) a falta de acesso às tecnologias por parte dos alunos e iii) a escassez de conhecimentos específicos por parte dos professores, alunos e demais profissionais do ambiente escolar.

³ Educação aqui entendida em sentido amplo, de modo a conter os conceitos que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem, de atuação do professor e de ingerências institucionais e políticas.

A ausência de infraestrutura é latente, pois há escolas que sequer possuem laboratório de informática, o que gera dificuldade de acesso à *internet* por parte de alunos e professores. Com isso, o uso de TDICs em sala muitas vezes esbarra na dificuldade de não haver computadores e *conexão* para alunos e professores. Então, mesmo na tentativa de reproduzir coletivamente algo que deveria ser trabalhado individualmente, como reproduzir uma atividade de *wordwall* em sala por meio de retroprojeter, muitos professores se frustram, pois as escolas possuem poucos *data-shows*, o que vai inviabilizando cada vez mais o uso de recursos tecnológicos nas aulas.

Outro fator que o governo e as instituições de ensino parecem desconsiderar nas exigências acerca do uso de TDICs em sala é o fato de que muitos estudantes não têm acesso a esse tipo de tecnologia. Dessa forma, imaginando uma escola que disponha de laboratório com computadores em número suficiente, funcionando e com *internet* para todos os alunos de uma série, a qual possui, em média, de trinta a trinta e cinco estudantes. Ainda, quando o professor leva a classe para realizar uma atividade de produção textual, por exemplo, o grupo, em sua maioria, não sabe utilizar um teclado para acentuar palavras, iniciar parágrafo ou utilizar sinais de pontuação. Isso faz com que o professor de Língua Portuguesa se torne também um professor de Informática, literalmente. Isso gera atrasos na elaboração da atividade e no transcorrer do planejamento docente. Mesmo que os estudantes façam a redação no caderno para apenas digitá-la no computador, o tempo de digitação se torna exponencial devido à falta desse tipo de conhecimento por parte dos alunos.

Acerca da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores, cabe, primeiramente, destacar a mudança que ocorre na função. O papel do educador pouco se alterou na última década, mas sua função sim. Para que ele possa efetuar suas ações educativas e formativas de modo eficiente e produtivo, é preciso que evolua junto com a sociedade. Para exemplificar isso, cabe mencionar o seguinte exemplo: o professor X de sexto ano do Ensino Fundamental II, que atua na área há mais de dez anos, amadureceu, envelheceu, criou um sistema de práticas, os currículos de formação docente em cursos de licenciatura foram atualizados em consonância com as novas perspectivas teórico-metodológicas alavancadas por fatores sociais, culturais etc., a exemplo da globalização. Tudo isso aconteceu durante o tempo em que ele estava imerso em suas obrigações e sendo bombardeado por várias tarefas e pouco tempo de hora-atividade, tendo que se desdobrar para dar conta de ajustar e equacionar todas as informações supramencionadas anteriormente. No entanto, o aluno de agora não é o mesmo da seriação há uma década. Assim, o docente continua o mesmo em sala de aula, porém seus

alunos, não. Além disso, ele está mais velho, mas seus educandos continuam com a mesma idade. Isso é um fator muito sério e importantíssimo para justificar a necessidade de formação continuada de professores em meio a um mundo globalizado e com tantas tecnologias à disposição. Um dos primeiros conceitos que apresento aqui é o de educador enquanto mediador de conhecimentos e não mais apenas transmissor de informações. A não compreensão plena do papel mediador desse profissional acaba por se atrelar à dificuldade que existe em utilizar TDICs em suas aulas.

Esse é um aspecto importante, pois conforme Bacich (2017, p. 249), tem-se que “a principal dificuldade de transformação dos contextos educacionais para a incorporação das tecnologias digitais parece estar centrada no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor”. Desse modo, é preciso que os docentes assimilem e se apropriem de um ensino mediador. Fatores como ausência de relação entre a teoria e a prática durante a formação, conforme indica Thadei (2017), influencia a realização de modelos tradicionais de ensino, que centralizam no professor as ações de transmitir informação e não de formar seus alunos, assim, “a não desconstrução desses modelos na formação do professor pode justificar o descompasso entre o discurso e a prática” (THADEI, 2017, p. 184). Nesse sentido, a autora destaca que

Não é raro nos depararmos com relatos de graduandos em cursos de docência que demonstram compreender o conceito de mediação e reconhecer a sua importância e, sobretudo, o diferencial da aprendizagem mediada, mas cuja prática não envolve sua intervenção ou não atinge a mediação propriamente (THADEI, 2017, p. 185).

Consoante a isso, Bacich (2017, p. 249) explica que a visão do docente como centro do processo “não considera o fato de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) possibilitam a mudança de papel dos educadores e dos estudantes em sala de aula”, por isso deve ser pensada de acordo com os momentos em que é necessária, e o atual momento que vivemos, de globalização, tecnologias, o acesso a uma quantidade enorme de informações e um cenário pós pandêmico, requer uma nova postura docente. Ademais, “de forma alguma deve ser menosprezado o papel do professor, nem desconsiderados momentos em que é necessário transmitir certos conteúdos” (BACICH, 2017, p. 249), ideia corroborada por esta pesquisa e por outras, concentrando-se no fato de que “o equilíbrio de abordagens didáticas deve ser considerado e, dessa forma, a inserção das tecnologias digitais nesse processo deve ser avaliada e inserida de acordo com os objetivos que se pretende atingir” (BACICH, 2017, p. 250).

Sob esse mesmo viés, destaco as palavras de Thadei (2017), uma vez que é preciso considerar o fato de que

Pensar a formação de professores no que tange à mediação requer possibilitar a compreensão de o que é a mediação, mas também, e em igual medida, a compreensão de o que está envolvido no ato de mediar, o que demanda conhecimentos sobre os demais aspectos envolvidos no processo educativo (THADEI, 2017, p. 189).

Diante de todos os aspectos supramencionados, fica evidente, portanto, a importância de uma formação docente continuada. Acerca da formação continuada no que diz respeito ao estado do Paraná, destaca-se uma modalidade de formação docente que surgiu durante a pandemia de Covid-19 com a intenção de capacitar os professores, na tentativa de auxiliá-los em suas atividades docentes de forma remota, qual seja, o Grupo de Estudos (GE) “Formadores em Ação”. O Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação é um programa de formação continuada do governo do estado do Paraná composto por professores cursistas e professores formadores que oferece formação continuada a ambas as categorias – os professores cursistas participam de reuniões semanais, que proporcionam um estudo em “cascata” (tutores > professores formadores > cursistas): os cursistas discutem aspectos teóricos e práticos do seu componente curricular, os professores formadores também participam de reuniões semanais com seus tutores. Dessa forma, há um estudo em níveis – professores formadores participam de reuniões semanais com seus tutores e, em seguida, ministram esses conteúdos para os professores cursistas. Com início em maio de 2020, o GE é estruturado em jornadas que são organizadas de acordo com os diferentes componentes curriculares da educação básica e realiza-se por meio da aplicação de roteiros de estudos que duram em média quatro semanas (PARANÁ, 2021). Dessa forma, nos GEs, reúnem-se docentes de acordo com suas áreas de atuação para estudarem temas específicos e implementarem diferentes conteúdos de ensino e propostas de atividades em suas turmas. A aprovação do professor cursista é condicionada ao resultado da aplicação em uma de suas turmas do que foi estudado nos GEs.

Nesses encontros formativos, os professores da rede pública estadual da educação básica recebiam orientações teóricas, pedagógicas e técnicas – como instruções sobre utilização do *google meet*, *google classroom* e outros recursos tecnológicos. Com isso, percebe-se a intenção do governo em sanar lacunas na formação docente em um momento específico em que o contexto de ensino estava mais turbulento que o normal. Esse processo formativo consiste em fornecer informações que propiciasse conhecimentos técnicos ao professor acerca do uso de recursos

tecnológicos, ao mesmo tempo em que se trabalhava aspectos formativos do docente. Todavia, essa iniciativa, além de sobrecarregar ainda mais os professores, não foi capaz, aparentemente, de diminuir os impactos negativos da pandemia na educação. Isso porque, como já mencionado, há problemas relativos ao acesso dos alunos a recursos tecnológicos e digitais, bem como à *internet* e uma imensa carência de estrutura nas instituições de ensino.

No GE em questão, que citarei neste trabalho, foi abordado o uso de TDICs por meio da Plataforma Redação Paraná (PRP) e o trabalho com metodologias ativas, das quais foi selecionada a Sala de Aula Invertida. Durante esse período, aconteceu também o Concurso Redação Paraná Nota 10, que veremos mais detalhadamente a seguir. O GE, nesse caso, obteve um caráter formativo específico, que visava auxiliar o professor no uso da PRP. Nas próximas seções esses aspectos serão mais bem descritos.

2 Metodologias ativas e TDIC na Educação Básica

Para iniciar essa seção, cito Moran (2017, p. 18) em sua tão bem apresentada concepção de que “desenvolver metodologias ativas por meio das mídias e das TDIC significa reinterpretar concepções e princípios elaborados em um contexto histórico, sociocultural, político e econômico diferente do momento atual”.

A sala de aula é um lugar em que convergem a individualidade de vários alunos (assim como a do professor) e aspectos sociais, econômicos, culturais, éticos, morais, religiosos, cognitivos e até mesmo de saúde física e psicológica. Diante de tudo isso, como já destacado, o professor possui papel central de mediação e formação que precisam, pouco a pouco e cada vez mais, ajustarem-se à realidade tecnológica de um mundo globalizado que abrange uma sociedade interconectada. Dessa forma, o uso de metodologias ativas ganha um patamar representativo no ensino e, se associado ao uso de recursos metodológicos, dos quais se destacam as TDICs, podem facilitar a atuação docente e auxiliar o professor em suas atividades.

Mas, afinal, o que são Metodologias Ativas? Muito se tem discutido sobre o assunto e a resposta mais comum encontrada e amplamente divulgada é a de que “se trata de um método de ensino em que o aluno ocupa lugar central no processo de ensino aprendizagem, participando de forma ativa”. Para melhor compreensão da expressão, considere por base a definição de Moran (2017), de que:

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (MORAN, 2017, p. 23).

Inicialmente, cabe esclarecer que as metodologias ativas não implicam, necessária ou obrigatoriamente, o uso de tecnologias. A distinção entre método e recurso metodológico se mantém na seguinte forma: metodologias ativas são métodos de ensino que podem ser selecionados pelos professores, esses métodos requerem materiais diversificados que podem ser desde apenas o caderno do aluno e lousa a aparelhos digitais (computadores, celulares etc.) ou analógicos (jogos de tabuleiro, cartolinas etc.). Assim, o que se propõe discutir aqui é a aplicação de metodologias ativas, das quais destaca-se a Metodologia Ativa de Sala de Aula Invertida (MASAI), associada ao uso de materiais metodológicos, quais sejam as TDICs, abordada no trabalho realizado com a Plataforma Redação Paraná. Essa associação está pautada nos estudos de Moran (2017) e Maseto (2017), consoante a minha prática vivenciada dentro do contexto dos cursos de Professor Formador e do concurso Redação Paraná Nota 10 (Red. Nota10), realizado pela Seed-PR no segundo semestre de 2020, por meio uso da Plataforma Redação Paraná (PRP).

Para Moran (2019), a formação de professores, inicial ou continuada, que observe a importância das tecnologias e mídias digitais no desenvolvimento de metodologias e as explore adequadamente, deve considerar os diferentes contextos que convergem em sala de aula durante o ensino-aprendizagem e deve associá-los a aspectos teóricos que possam subsidiar tal práxis, de modo a criar uma relação indissociável entre teoria e prática, com o intuito de orientar atividades e experiências. Assim, para o autor:

Integrar tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educativos significa integrá-las com o currículo, o que requer expandir sua concepção para além de listas de temas de estudos previstos e identificar o currículo real desenvolvido na prática pedagógica (MORAN, 2017, p. 19).

A metodologia ativa trabalhada no GE no segundo semestre de 2021, como já citada, foi a Sala de Aula Invertida, diante da qual cumpre esclarecer que:

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula. Neste caso, os materiais de estudo

devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos (SCHNEIDERS, 2018, p. 6).





Com isso, espera-se ficar claro que essa abordagem não consiste na inversão dentro da sala de aula, conforme apontado por alguns professores durante o GE, ou seja, não se trata da inversão de papéis entre docente e aluno, mas de espaços, de modo que, em sala de aula, o professor permanece como o responsável pelas ações mediadoras e orientadoras em relação aos alunos. Como resultado dessa inversão, espera-se que os alunos participem mais ativamente da aula, pois entende-se que terão adquirido, fora da sala de aula, conhecimentos prévios que facilitem a realização de atividades individuais ou em grupos, de modo que a sensação de “não estou entendendo, logo, não consigo / não posso participar” é minimizada.

Interessante destacar como essa metodologia auxilia na atuação do professor como mediador e não como transmissor de informações, isso porque a proposta é que o aluno estude os aspectos técnicos e teóricos dos conteúdos e, em sala de aula, o docente promova ações que viabilizem a internalização e fixação desses conteúdos de uma forma mais crítica e dinâmica. Nessa proposta, conforme Schneiders (2018, p. 8), há uma mudança de postura tanto do docente quanto do aluno.

Nessa abordagem, tanto o professor quanto o estudante devem mudar de postura. O estudante deixa de ser um expectador e passa a atuar ativamente, tornando-se o protagonista do seu aprendizado. Já o professor sai do palco, deixa de atuar como palestrante e se posiciona próximo ao aluno, auxiliando-o no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador e tutor (SCHNEIDERS, 2018, p. 8).

Assim, nessa perspectiva, observam-se a exploração e a inversão de diferentes tempos e espaços, bem como da participação de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, conforme imagem a seguir:

Figura1. Quadro comparativo entre os modelos tradicional e sala de aula invertida.

	 (Sala de aula)	 (Outros espaços)
 (Modelo Tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissão de informação e conhecimento - Professor palestrante - Estudante passivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios - Projetos - Trabalhos - Solução de problemas
 (Sala de Aula Invertida)	<ul style="list-style-type: none"> - Debates - Projetos - Simulação - Trabalhos em grupos - Solução de problemas - Estudante ativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras - Vídeos - Pesquisas - Busca de materiais alternativos

Fonte: Schneiders, 2018, p. 8.

Percebe-se que há, então, uma alteração nas atividades propostas para realização em casa ou em bibliotecas e demais ambientes, a fim de gerar/favorecer a renovação das atividades propostas em sala: a exposição oral do professor é reduzida e os alunos são estimulados a estudar o conteúdo em casa e sua participação ocorre de forma mais ativa, pois não se sentiriam deslocados do conteúdo discutido. Em suma, a Sala de Aula Invertida não se resume à concepção de “tarefa domiciliar”, vai além, pois não se limita à realização de exercícios, mas consiste em atividades de estudo e pesquisa orientadas e pré-estabelecidas pelo professor e realizadas pelo aluno fora do horário de aula regular.

O uso dessa metodologia voltada para o trabalho com redação na PRP pode ser útil se bem compreendida pelo professor e com a ressalva de haver a necessidade da adesão dos alunos e de sua parentela. Essa observação é importante, pois corresponde à realidade atual do ensino. Os estudantes não demonstram motivação e o papel da família nesse cenário é fulcral, porque se não realizarem a contrapartida que lhes cabe, qual seja, de estudarem fora do ambiente escolar, o planejamento do educador pode ser amplamente prejudicado. Nesse sentido, é preciso pensar ações conjuntas entre escola e os responsáveis, afinal, o profissional deve ser amparado pelas instituições familiares e escolares, uma vez que a responsabilidade da efetiva aprendizagem não deve recair apenas sobre quem está mediando o conhecimento, mas no conjunto de todos os envolvidos nesse processo.

Sob essa égide, as ações realizadas por vários professores participantes do GE constituíram-se de atividades para serem realizadas em casa, as quais consistiam, em sua maioria, no estudo da estrutura do texto a ser produzido, nesse caso, artigo de opinião, para o

Ensino Fundamental II e dissertação para o Ensino Médio, dando enfoque nas conjunções, organizadores textuais e tipos de argumento. Em sala de aula, portanto, trabalharam-se argumentação e usos linguísticos adequados. As atividades propostas variavam de debates a jogos de perguntas e respostas por meio de cartas de *quiz* produzidas pelos próprios alunos. Outra possibilidade utilizada foi a projeção de jogos do *wordwall* com a utilização de *data-shows*, momento em que eram promovidas gincanas com a turma dividida em grupos.

Embora reconheça-se que a sala não deve ser apenas um lugar para atividades dinâmicas, os alunos costumam se interessar muito pela aula quando há esses tipos de interação, a qual, quando bem mediada, pode favorecer os estudos em casa, pois a competitividade gerada a partir de tal iniciativa pode servir como motivação para se prepararem para as atividades realizadas na escola.

No entanto, não podemos cair no equívoco de pensar que uma aula no ambiente escolar, na perspectiva da Sala de aula invertida, se resume ao professor como mediador de jogos pedagógicos. Obviamente houve momentos de retomada do conteúdo, discussão teórica com a turma, enfim, as atividades lúdicas devem ocorrer após um trabalho adequado com o conteúdo.

As redações trabalhadas na educação básica nesse período de formação pelo GE parecem ter contribuído para a prática docente de muitos professores, não apenas no que diz respeito a inovações metodológicas, mas também à capacitação para o uso da PRP. A PRP surgiu em 2020 e é uma iniciativa da Seed-PR. Conforme Paraná (2022),

A PRP é uma plataforma de produção textual que trabalha de forma integrada com o professor. A inteligência artificial corrige a estrutura da língua – Gramática e o professor fica responsável em corrigir a parte discursiva e subjetiva da redação elaborada pelo aluno (PARANÁ, 2022, on-line).

Ainda, de acordo com o *site Escola Digital*, o objetivo da plataforma consiste em:

Oferecer ferramenta tecnológica adequada aos alunos para que eles possam elaborar produções textuais cada vez melhores, treinando, aperfeiçoando e melhorando, tanto a parte escrita, como o desenvolvimento de ideias e argumentação no texto, visando a alcançar melhores resultados em futuras redações e avaliações externas como o ENEM e vestibulares em geral (PARANÁ, 2022, on-line).

Na PRP, o professor tem disponíveis várias propostas de redação com diferentes temas para diversos gêneros e pode também criar a própria proposta dentro dos gêneros já existentes, incluindo o tema que desejar. Os alunos acessam a plataforma para produzir ou digitar suas

redações, as quais são enviadas para o docente que realizou a proposta efetuar as correções. Essas correções são feitas com base em critérios de correção predeterminados pela plataforma e que estão disponíveis para consulta no site *Escola Digital* e que são denominadas de “rubricas de correção”.

O método recomendado pelos professores formadores do GE para que os cursistas realizassem a utilização das PRP era de que, antes da produção, após ou concomitante ao trabalho com a estrutura do texto, fossem trabalhadas também as rubricas.

No segundo semestre de 2021, com o intuito de promover o ensino de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que fosse promovida também essa iniciativa governamental, a Seed-PR lançou o Red.Nota10, em outubro do respectivo ano. Esse concurso apenas evidenciou ainda mais o distanciamento entre a vivência da sala e a interação do governo com a realidade docente, discente e institucional mencionadas no decorrer deste trabalho. Os prazos para conclusão tiveram que ser constantemente alterados, pois o limite inicial, de aproximadamente quarenta dias, fez com que não houvesse participantes, visto que os professores não conseguiram abordar estrutura textual, temática e uso da plataforma em tão pouco tempo.

Para além dessa evidenciação, o concurso teve aspectos positivos, tornando notória a necessidade de o governo acompanhar de perto a realidade escolar e educacional do nível básico e, dessa forma, promoveu a integração de professores e alunos em prol de um objetivo: participação e possível premiação. Assim:

O concurso Redação Paraná Nota 10 é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR) que convida os estudantes a desenvolver e aprimorar a produção escrita com temas atuais e importantes, com o objetivo de alcançar habilidades importantes para a escolarização, aliando ensino, aprendizagem e uso de ferramentas digitais (PARANÁ, 2022, on-line).

O concurso possuía diferentes etapas que estão disponíveis na internet⁴ e que não serão aqui discutidas em face da extensão do conteúdo. Todavia, alguns aspectos importantes precisam ser destacados, como temas e gêneros. Para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a proposta de produção selecionada foi um artigo de opinião sobre o tema "Como combater o preconceito e a desigualdade étnico-racial na sociedade brasileira?". Para os estudantes do

⁴ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Concurso-Redacao-Nota-10-premiara-alunos-e-professores-da-rede-estadual>. Acesso em: 20 fev 2022.

Ensino Médio, a proposta foi de um texto dissertativo-argumentativo sobre “Como preservar o meio ambiente sem prejudicar o desenvolvimento econômico?”.

Nesse contexto, cumpre refletir sobre alguns aspectos da produção textual na educação básica que devem ser considerados no ensino-aprendizagem desse tipo de competência linguística. Em princípio vale ressaltar que a prática de escrita em sala de aula, pensada sob uma perspectiva dialógica, deve considerar sempre o papel do “outro” em relação a um “eu” (BACKTHIN, 2011; GERALDI, 2013). Assim, com base nesse conceito e em concordância com esses pesquisadores, Nuss e Hila (2015, p. 59) defendem que aprendizagem só se dá a partir do outro, assim

[...] é necessária uma interação para que ocorra o aprendizado. Esta interação pode ser entre o indivíduo e outro, entre ele e um objeto, etc.; mas o que fica evidente é que só é possível a aquisição de conhecimentos por meio da interação de um indivíduo com o meio no qual ele está inserido (NUSS; HILA, 2015, p. 59).

Dessa interação surge o texto, entendido como “unidade comunicativa atual realizada tanto no nível do uso como ao nível do sistema” (MARCUSCHI, 2012, p. 31). Assim, a necessidade de se considerar nas práticas de produção textual, não apenas aspectos linguísticos, mas também discursivos, o que favorece a mediação formativa do docente, visando à construção de um sujeito crítico e autônomo. Nessa perspectiva, Nuss (2016) destaca que

quando se trata de um texto, normalmente o primeiro o pensamento tende a ser o “produto final”; o texto produzido. Em alguns casos, os processos que possibilitaram esta construção. Cabe, no entanto, destacar que para a produção de um texto – independentemente de sua modalidade – há de se considerar que existem os processos de construção textual, e os processos de progressão textual (NUSS, 2016, p. 5).

A prática de produção textual em sala de aula não deve ser entendida apenas como o momento em que o aluno tem contato com a proposta e seus respectivos textos de apoio. O desenvolvimento da escrita em sala faz parte de um processo complexo que envolve saberes linguísticos, discursivos e socioculturais, que demandam tempo para serem internalizados pelos alunos.

A questão do tempo aqui se torna relevante, pois há uma enorme cobrança do governo e das escolas acerca do uso da PRP. Exige-se que o professor incentive os alunos a produzirem textos constantemente, o que não permite um trabalho adequado, fato que ficou evidenciado com os prazos reduzidos propostos no Redação Nota10 de 2021. A escrita, mesmo quando entendida

como trabalho, conforme Serafini (1994), ainda demanda tempo para reconhecimentos linguísticos e discursivos dos gêneros, sobretudo quando se trata de produções textuais argumentativas.

Diante desse contexto, nota-se que o trabalho docente, realizado por meio do uso de metodologias ativas e de TDICs, pode tornar-se uma “faca de dois gumes” que atue tanto para uma boa formação educacional do sujeito quanto para o contrário, a depender das possibilidades e do reconhecimento de diferentes necessidades que permeiam a ação docente em sala de aula.

Considerações finais

Este capítulo objetivou traçar uma breve análise e tecer algumas reflexões sobre a eficácia em relação ao ensino-aprendizagem da produção de textos, por meio do uso da PRP como TDICs, em aulas de Língua Portuguesa (LP) na educação básica pública do estado do Paraná, aliada ao uso de metodologias ativas para o ensino de LP. Espera-se que as questões trazidas aqui, de forma bastante sucinta, tenham proporcionado uma atitude igualmente reflexiva.

Uma das considerações a que se chega, a partir do que aqui foi exposto, é que não basta apenas pensar na formação docente continuada, embora ela seja de suma importância e de grande necessidade, é preciso que o governo e outros agentes envolvidos com a educação (direta e indiretamente) se posicionem. Outra questão é que os alunos precisam ter consciência do seu papel no processo de ensino-aprendizagem e a família, por sua vez, deve se colocar como instituição que os regule e fiscalize, motivando-os. A escola deve auxiliar os professores não apenas com infraestrutura, mas também com ações que medeiem as relações família-aluno-escola. No que diz respeito ao governo, é necessário que disponibilize recursos que viabilizem às escolas a oferta de condições básicas para que se cumpra o solicitado/exigido e invista em ações formativas não apenas para professores, mas também para os alunos –, por exemplo, proporcionando aos alunos do Ensino Fundamental II aulas de Informática, assim como já está sendo ofertado aos alunos do Novo Ensino Médio, por meio de infraestrutura terceirizada. Uma geração que é reconhecida por ser “conectada”, não é sinônimo de uma que saiba fazer uso de recursos tecnológicos em ambiente escolar.

Atualmente, há uma cobrança excessiva em relação ao professor acerca de ações que nem sempre dependem apenas dele para serem executadas, a exemplo da regularidade do uso de plataformas, que ocorrem desde ações governamentais e de instituições escolares a alunos, pais e

até mesmo de outros professores. Isso é exaustivo e os resultados, muitas vezes influenciados por esse cenário nada metodológico de cumprimento de metas, quase sempre não são os esperados.

Nesse sentido, a proposta teórico-metodológica de associação de metodologias proposta por Moran (2017) mostra-se bastante atrativa e necessária, mas há uma série de fatores conjuntos a serem observados, os quais não se resumem apenas à formação e à capacitação docente. Todavia, a formação docente continuada permite “driblar” muitos entraves que existem no ensino atual e se mostra de grande importância para se galgar um caminho que forme cidadãos críticos, autônomos e éticos, aptos a conviver em sociedade de forma responsiva.

Em suma, a formação docente, o uso de metodologias ativas e TDICs em sala de aula na educação básica do estado do Paraná enfrentam bastantes desafios que são possíveis de serem diminuídos, ao mesmo tempo em que apresentam perspectivas inovadoras e eficazes, desde que bem empregados pelos docentes e sem tantas cobranças por parte do governo, a fim de dar espaço para que façam um bom uso desses recursos, como no caso da PRP.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 90 - 127.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem)
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de Metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial; 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial; 2008.
- MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

NUSS, V. M., HILA, C. V. D. Atitudes responsivas no gênero relato de experiência vivida. *Illuminart*. N. 13. 2015

NUSS, V. M. A coerência textual e a argumentação: uma análise dos recursos linguísticos e textuais em dissertações de alunos do primeiro ano do ensino médio. *Anais do 4º Rede Sul Letras*. 2016

PARANÁ. Redação Paraná. Escola digital. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Concurso-Redacao-Nota-10-premiara-alunos-e-professores-da-rede-estadual> - Acesso em: 12 dez. 2021

PARANÁ. *Formadores em ação*. Escola digital. 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 12 dez. 2021

PARANÁ. *Concurso Redação Paraná nota 10*. Escola digital. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Concurso-Redacao-Nota-10-premiara-alunos-e-professores-da-rede-estadual> Acesso em: 12 dez. 2021

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SCHNEIDERS, L. A. *O método da sala de aula invertida (flipped classroom)*. Lajeado: Editora Univates, 2018.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 7. ed. São Paulo: Globo, 1994.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ E A PRÁTICA DA ESCRITA NA ESCOLA: A OBSOLESCÊNCIA DA NOVIDADE

Franciela Silva Zamarian (PPGEL/UEL)¹
Tatiele Jesus Faria (PPGEL/UEL)²

Resumo: Este artigo objetiva compreender as facilidades e as dificuldades dos discentes na aprendizagem da escrita por meio da plataforma Redação Paraná. Para tanto, se propõe a analisar a utilização da referida plataforma sob a visão dos estudantes, partindo de um questionário aplicado em uma escola pública do norte do Paraná nas turmas de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental Anos Finais. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada no ano de 2021, durante o ensino híbrido, devido à pandemia de covid-19, após o manuseio intensivo da ferramenta em estudo pelas turmas participantes. As análises aqui propostas embasam-se nos estudos do Letramento e do Letramento Digital, de autores como Marcuschi (2005), Chartier (2001), Buzato (2006), Rojo (2013), entre outros.

Palavras-chave: Redação Paraná. Aprendizagem; produção de textos. Letramento. Letramento Digital.

Considerações iniciais

Em sociedades letradas como a nossa, a leitura e a escrita possuem uma importância indiscutível, uma vez que é a partir delas que o homem amplia seu capital cultural, circula entre espaços diversos e explora o conhecimento registrado e socialmente construído. Mesmo com o surgimento de incontáveis novidades tecnológicas, ambas continuam sendo ferramentas indispensáveis. Dessa maneira, a aquisição do Letramento Alfabético é imprescindível para aqueles que querem atingir determinados objetivos no meio social, considerando que a escrita é supervalorizada e as atividades cotidianas perpassam o caminho do ler e do escrever, ao ponto de serem rotulados como competentes ou inaptos os que dominam ou não tais habilidades, respectivamente.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem e Mestre na mesma área, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: franciela.zamarian@escola.pr.gov.br

² Mestre pela Mestrado Profissional em Letras – PROFletras, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: tatielefaria@hotmail.com.

Contudo, o trato com a palavra não se resume a apenas decodificar um código escrito, é necessário, pois, que se atribua sentido a cada texto, em um contexto social de leitura e de escrita. Assim, os letramentos para o exercício da cidadania exigem o desenvolvimento de habilidades linguísticas que diferem da fala espontânea.

Não basta ser alfabetizado, é preciso dominar as várias formas de linguagem, a fim de usufruir das práticas socioculturais, tendo em vista que o universo da cultura letrada exige a habilidade de dialogar com os textos, entender os mais sofisticados, escrever os argumentativos, defendendo seu ponto de vista, bem como interpretar os mais significativos para sua formação cidadã, cultural e subjetiva. Essa construção parte das vivências, propiciando ao participante da cultura letrada, à medida que a coloca em prática, construir-se, representar-se e identificar-se como sujeito ativo em um determinado grupo social.

Para Magda Soares (2004), o Letramento constitui a condição da pessoa que não apenas sabe ler e escrever, mas que sabe, com competência, manejar a leitura e a escrita em sua vida e faz uso constante dessa capacidade. Portanto, letrar transcende o alfabetizar, uma vez que, nesse contexto, leitura e escrita adquirem sentido e fazem parte da vida do sujeito.

De acordo com Kleiman (1995), o Letramento é um conjunto de práticas sociais que transcorre da escrita:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização [...]. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Em consonância com a referida autora, a escola, antes da massificação da internet, vinha atribuindo ênfase a apenas algumas práticas ligadas à tradição letrada – que ainda resistem –, mas fora do ambiente escolar existem outras vivências relacionadas à escrita que podem e devem ser inseridas no ambiente escolar.

Conforme Barton (1998, p. 91), “antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, social e historicamente estabelecida”. Em consonância com o autor, é por meio de tais práticas que o sujeito se apodera de suas vantagens e, dessa forma, participa de maneira efetiva como cidadão em seu tempo na comunidade à qual pertence. Um sujeito plenamente letrado tem a capacidade de olhar além dos limites do próprio código,

estabelecer relações com informações fora do texto lido e relacioná-lo com sua realidade. No entanto, mesmo tendo domínio do código e usufruindo dos privilégios do letramento, o indivíduo pode ainda ser um analfabeto em algum ambiente que ainda não domine, como é o caso do Digital, em meio ao qual a capacidade de leitura e escrita extrapola os domínios de livros e cadernos e exige a utilização de recursos digitais.

Isso posto, fica clara a imprescindibilidade de a instituição escolar, como agência de letramento por excelência, aparelhar os indivíduos a participarem ativamente das práticas sociais por meio da escrita, de modo a exercerem de fato a cidadania. Assim, há a clara necessidade de a escola engajar-se em metodologias que promovam possibilidades nesse sentido, inclusive o letramento digital e a produção textual dos diversos gêneros discursivos, com o uso das plataformas disponíveis na web.

A partir de tais demandas e em meio à pandemia de covid-19, a qual impeliu a instituição escolar a reinventar-se para continuar atendendo suas comunidades, surge a exigência, por parte da Secretaria Estadual de Educação, do uso da plataforma Redação Paraná, para a prática de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa da rede pública do estado.

Este artigo objetiva compreender as facilidades e as dificuldades dos discentes na aprendizagem da escrita por meio dessa plataforma, tendo em vista os estudos supracitados. Para tanto, propôs-se uma análise sob a visão dos estudantes, partindo de um questionário aplicado a turmas de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do Norte do Paraná. A pesquisa, de cunho principalmente qualitativo, foi realizada no decorrer do mês de outubro de 2021, durante o ensino híbrido, devido à referida Pandemia, após o manuseio intensivo da ferramenta em estudo pelas turmas participantes. As análises aqui propostas embasam-se nos estudos do Letramento e do Letramento Digital, de autores como Marcuschi (2005), Chartier (2001), Buzato (2006), Rojo (2013), entre outros.

1. Um olhar analítico sobre o uso da Plataforma Redação Paraná

1.1 Plataforma Redação Paraná no contexto do Letramento Digital

O conceito de Letramento, já presente na educação brasileira, precisou ser aplicado ao mundo digital, uma vez que vivenciamos uma expansão tecnológica, em que o uso de recursos e sistemas de informação perpassa inúmeras relações sociais.

O Letramento Digital vai além da aquisição de uma tecnologia. Mey (1998) destaca que é muito mais do que saber ler, escrever ou navegar na internet; consiste em saber utilizar tais recursos e aplicá-los à realidade, no cotidiano, tendo em vista que seu uso é premissa para a inserção do cidadão nas práticas sociais.

Ser digitalmente letrado pressupõe assumir mudanças na maneira de escrever e ler os códigos e sinais verbais e não verbais, como desenhos, imagens, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, isto é, possuir domínio das regras que regem a prática social da comunicação nesse contexto, dado que “o suporte sobre o qual esses textos estão vinculados é a tela, também digital,” como bem afirma Xavier (2007, p. 135).

Diante desse cenário, em um primeiro momento, as grandes inovações levaram a tecnologia para a sala de aula, mesmo que indiretamente, modificando o cenário escolar e trazendo desafios para os docentes que se veem amiúde diante de novas situações pedagógicas geradas pelo acesso massivo à informação.

Os jovens, já acostumados a interagir com o universo virtual, entram em contato com as mais variadas tecnologias digitais desde os primeiros anos de vida, em geral, tendo seu uso frequentemente associado ao entretenimento. Contudo, tais ferramentas podem ser também poderosas aliadas do aprendizado, mais que isso, são a própria realidade. Assim, a escola não pode furtar-se à adoção dessas tecnologias na sala de aula, pois já convivem com outras formas de ensino, sendo, portanto, imprescindível que os estudantes aprendam a compreender o universo digital e o grande volume de informações que ele oferece. Destarte, o Letramento Digital é uma oportunidade de estímulo à participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, consciente do mundo que o envolve. De acordo com Freitas (2008, p. 12),

[...] o computador e a internet abrem novas possibilidades de aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações, pelas formas de pensamento que são por eles potencializadas, pelas interações possibilitadas e pela interatividade que proporcionam. Portanto eles possibilitam a construção compartilhada de conhecimento via interatividade, de que fala a teoria histórico-cultural. Estimulam novas formas de pensamento no enfrentamento com as hipertextualidades neles presente pela inter-relação de diversos gêneros textuais expressados por diversas linguagens (sons, imagens estáticas e dinâmicas, textos em geral). A plasticidade interativa própria das tecnologias digitais trazidas pelo computador e internet permite, ainda, a construção de diversos percursos de aprendizagem através da atividade do sujeito que interage com o outro e com o objeto do conhecimento.

A aprendizagem dessa habilidade é mais uma das tarefas da escola, no entanto, para que tal processo aconteça, é necessário passar por significativas transformações nas metodologias

tradicionais de ensino, na medida em que a cultura digital pressupõe uma nova maneira de educar, sendo mais dinâmica, participativa, pautada na independência do educando e não mais na figura do professor. Embora norteadas por ele, a educação deve ultrapassar os limites da escola. Para tanto, é necessário que se instale uma nova relação professor-aluno, regida pelo diálogo, pela ação colaborativa e compartilhada, na qual o professor assume a posição de mediador experiente, sendo um provocador de interrogações, com uma atuação bem delineada, conforme expõe Buzato (2006, p. 7),

Devemos especialmente compreender o que se espera do professor e da escola enquanto atores nesse processo de transformações. Acho que, num rápido "brainstorming" a esse respeito, vêm à mente de qualquer formador de professores coisas como: ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a Internet de forma significativa; conhecer maneiras de ensinar o aluno a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação; saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo "off-line" com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo "on-line".

Tendo como princípio as preocupações enumeradas por Buzato (2006), o docente pode ver o computador e a internet como auxiliares na concepção social de aprendizagem da escrita, pautada na interação. Dessa forma, as atividades relativas à produção textual em espaços digitais solicitam que os alunos tenham conhecimento prévio, ou seja, noções básicas de como utilizar os recursos tecnológicos, não apenas para o cumprimento de uma atividade escolar, mas para a produção intencional, significativa e inserida no contexto sócio-histórico presente.

Assim, a educação deve pautar-se em oferecer um ambiente em que o conhecimento não se limite a um produto ou resultado, mas seja um processo. Eis os desafios colocados aos professores, que precisam enfrentar o hipertexto e sua rede de conexões; o aluno não é mero receptor, mas ativo no processo, por conseguinte interfere, modifica e reinventa os sentidos.

Toda essa dinâmica – a diminuição das distâncias espaciais, a diversificação da circulação das informações e a velocidade com que estas são disseminadas –, aliada à multissensibilidade presente nas mídias eletrônicas, constituíram um terreno fértil para o surgimento de gêneros discursivos que integram vários recursos semióticos – sons, *links*, artes gráficas, imagens, letreiros luminosos, entre outros. Além do texto verbal, os recursos visuais compõem a leitura e constroem os sentidos. Tais gêneros destacam a necessidade de discussão de questões relativas à escrita, para além da Gramática Normativa, uma vez que circulam na sociedade em contextos diversos e são parte integrante da rotina dos atores no processo educacional.

Em contrapartida, a plataforma Redação Paraná, adotada pela Secretaria Estadual de Educação como a principal ferramenta de produção de textos, embora seja vendida como recurso de alta tecnologia atual, que teria como objetivo aperfeiçoar as práticas de escrita dos estudantes, ainda se mantém sobre pilares retrógrados, a começar por seu nome, o qual pressupõe a escrita como produção artificial, que visa apenas ao treinamento para a avaliação escolar, como era de praxe nos séculos anteriores. Propõe, desse modo, a escrita de textos estanques (redações), descolados de uma situação real e sem aplicação social, pois o texto do aluno não pode ser compartilhado ou divulgado facilmente, a não ser por um trabalhoso processo de cópia individual realizado pelo professor, já que a função não está disponível ao autor, ficando o texto armazenado, restrito à área docente, para correção. Com isso, a circulação, propriedade importante da escrita social, fica limitada, prejudicando o ensino da produção textual. A criação do estudante, assim, não encontra um interlocutor com propósito real e isso descaracteriza o texto, como assevera Chartier (2001, p. 219):

Em contraste com a representação do texto ideal e abstrato – que é estável por ser desvinculado de toda materialidade, uma representação elaborada pela própria literatura – é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.

Enquanto propaga a inteligência artificial como ferramenta facilitadora de correção ao professor (PARANÁ, 2022), a referida plataforma se propõe como instrumento educacional moderno e ostenta um novo padrão de ensino da escrita, pretendido como parte do letramento digital do estudante. Ademais entrega possibilidades não só muito limitadas de produção de textos, mas também equivocadas de construção dos gêneros textuais. Sua interface não permite a edição dos escritos, não havendo recursos de formatação, paragrafação e inserção de imagens, como veremos mais adiante ao longo da análise dos depoimentos dos estudantes.

Compreendemos que o uso da tecnologia não assegura, sozinho, que a formação de fato aconteça, entretanto, uma boa ferramenta pode contribuir significativamente para a aquisição dos saberes, assim como pode atravancar o processo de aprendizagem. Vejamos, nas próximas seções, como a Redação Paraná, enquanto instrumento de ensino da escrita, é concebida pelos estudantes que a utilizam e, logo após, o perfil da escola e dos participantes da pesquisa.

1.2 Perfil do estabelecimento de ensino onde ocorreu a pesquisa

O Colégio Estadual Newton Guimarães – Ensino Fundamental e Médio, fundado em 1948, onde realizamos nossa pesquisa, é uma instituição deveras tradicional no município de Londrina. Atualmente, o colégio, que possui organização anual regular, atende 14 turmas de Ensino Fundamental – Séries Finais e 16 turmas de Ensino Médio, todas com 37 alunos cada, em média (PPP, 2016-2019). No total, segundo dados fornecidos pela secretaria do estabelecimento, são mais de mil alunos atendidos pela instituição, a qual informou também que há fila de espera para ingressar nessa escola, o que demonstra não serem apenas moradores da região que a procuram. Também percebemos, durante os dez anos de trabalho no local, que boa parte dos estudantes desse colégio possuem um nível socioeconômico médio.

Tais características contribuem para que o colégio seja referência no município de Londrina, sendo considerado uma das melhores escolas públicas da região. Segundo dados do INEP, há vários anos, a instituição vem apresentando um bom desempenho nas avaliações externas, tendo alcançado, em 2019 (último resultado registrado), a nota 6,7 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, 0,3 ponto acima da média do estado.

Pelo fato de já trabalharmos na instituição, as boas condições descritas e o fácil acesso, além de um corpo docente receptivo ao trabalho proposto, foram critérios de escolha do referido colégio para a realização desta pesquisa.

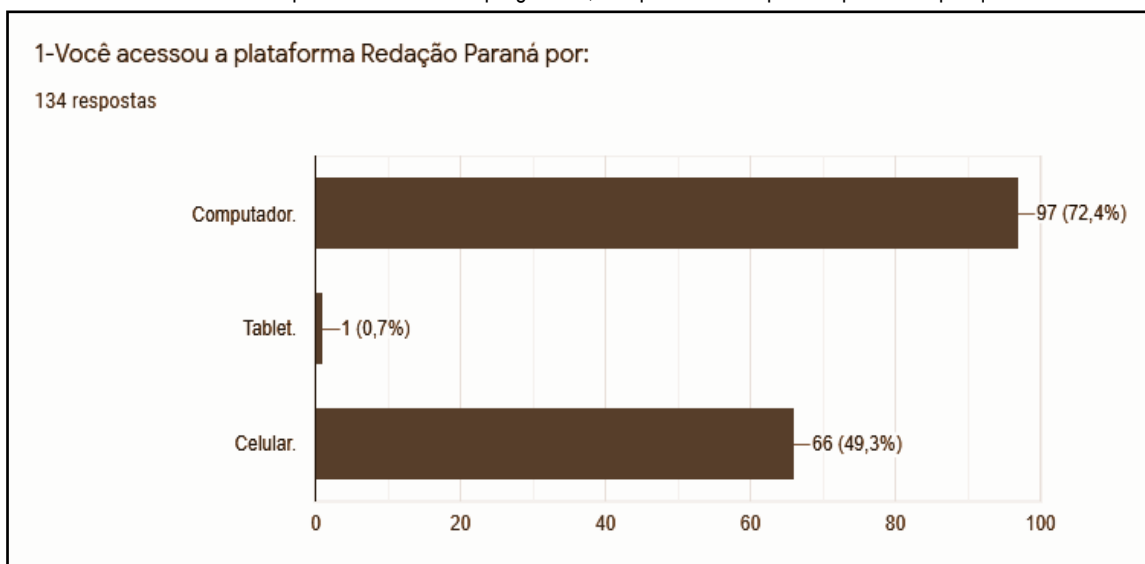
1.3 Perfil dos pesquisados

Os participantes desta pesquisa são estudantes de dois (2) oitavos anos e quatro (4) nonos anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, com idades entre 14 e 16 anos. Tendo aplicado o questionário a um público de 210 alunos, obtivemos 134 respostas, o que corresponde a 64% do total inquirido, uma taxa de retorno bastante relevante.

O estudo foi realizado durante o mês de outubro de 2021, nas condições já mencionadas. Conforme podemos observar no gráfico abaixo, 72% dos participantes acessaram a plataforma Redação Paraná por computador e 49,3%, pelo celular. Esses dados parecem confirmar as informações fornecidas pela secretaria da escola sobre a condição sociocultural do público discente, já que ter acesso a um computador tem se mostrado uma característica restrita, que não condiz com a realidade da maioria da população brasileira. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da

Informação (Cetic), em 2019, apenas 42% dos usuários de internet do Brasil se conectam pelo computador. Considerando a situação imposta pela Pandemia, é possível que esse número não tenha tido avanço significativo nos últimos anos.

Gráfico 1 – Respostas referentes à pergunta 1, do questionário aplicado para esta pesquisa.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Ainda por meio da pergunta 1, podemos destacar o papel do celular no ensino remoto / híbrido para os estudantes, já que, mesmo em uma escola de referência, quase metade precisa usá-lo para a realização das atividades escolares, incluindo para redigir seus textos. Tal dado também aponta para um possível obstáculo encontrado no uso da Redação Paraná, pois escrever textos longos utilizando o celular pode ser desafiador.

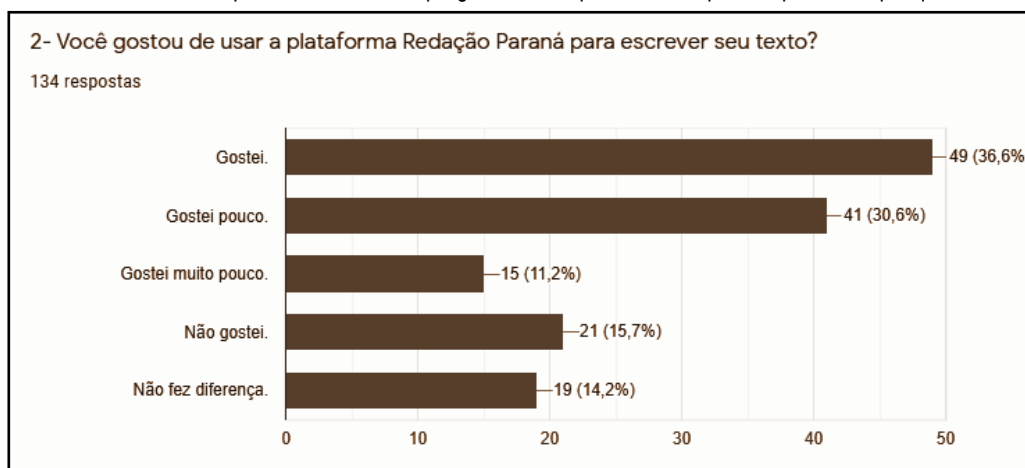
1.4 Análise das vantagens e desvantagens da plataforma Redação Paraná apontadas pelos estudantes

1.4.1 Aspectos gerais

Nosso questionário de levantamento de dados compôs-se de sete questões, sendo a primeira usada para construção do perfil dos respondentes. Como o instrumento foi aplicado somente a alunos de duas séries, da mesma escola, não houve necessidade de sondagem nesse sentido.

A partir da questão 2, passamos a inquirir sobre preferências, vantagens e desvantagens concernentes à plataforma de aprendizagem adotada no colégio, sob a visão discente. Como é possível verificar no Gráfico 2, boa parte dos pesquisados gostaram de utilizá-la, contudo, mais da metade gostou pouco ou não gostou e, aproximadamente, 14% mostraram-se indiferentes a seu uso.

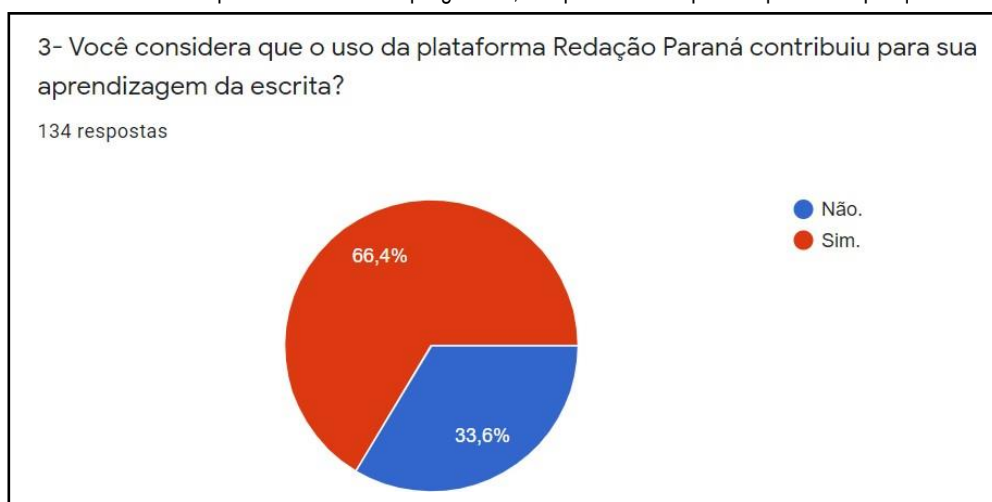
Gráfico 2 – Respostas referentes à pergunta 2, do questionário aplicado para esta pesquisa.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Aqui cabe a ressalva de que o verbo “gostar” é muito subjetivo e pode envolver inúmeros fatores, inclusive o próprio desejo de aperfeiçoar a produção de textos. As especificações dessa preferência (ou não) observamos a partir do Gráfico 3. Este nos mostra um dado positivo em relação à plataforma na perspectiva dos discentes. Para 66% deles, ela contribuiu, de alguma forma, para a aprendizagem da escrita.

Gráfico 3 – Respostas referentes à pergunta 3, do questionário aplicado para esta pesquisa.



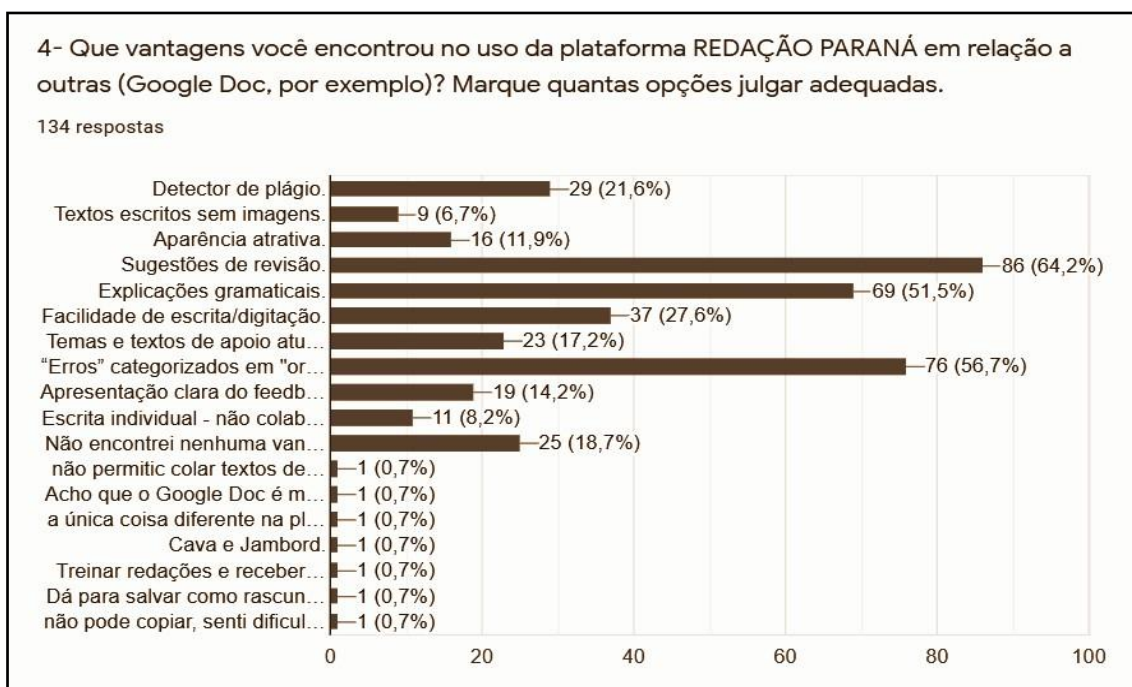
Fonte: autoria própria, 2021.

É imperativo destacar o contexto da pesquisa, uma vez que a Covid-19 impediu o contato dos atores da escola com o papel e as dificuldades enfrentadas no ensino trouxeram inúmeros obstáculos para o exercício da escrita. A maioria desses alunos pouco teve a oportunidade de redigir um texto a médio ou longo prazo, principalmente durante o ano letivo de 2020, que ficou a cargo da Secretaria de Educação, com atividades pontuais de interpretação de textos simples, como tirinhas, charges e notícias. A escrita, portanto, limitou-se a respostas curtas às questões propostas. Dessa forma, ter a obrigatoriedade de escrever algum texto, ainda que como treino não processual, pode parecer vantajoso ao estudante.

Importante salientar que, com a implantação da referida plataforma, todos os professores da Rede tinham por exigência propor, no mínimo, três produções textuais por trimestre (semelhantemente a uma meta empresarial), usando especificamente o aplicativo oficial Redação Paraná, embora nem sempre houvesse aplicação da proposta à realidade da turma. Geralmente, essas sugestões de escrita vinham inseridas nas aulas enviadas em *slides* pela Secretaria Estadual, vinculadas ao planejamento também entregue pela mesma instituição. A orientação era que o professor seguisse o material e aplicasse as atividades, que eram iguais para todas as turmas do mesmo ano letivo em todo o estado.

Se, por um lado, a escrita passou a ser compulsória, por outro, a adequação dessa prática pode ter ficado longe de se concretizar, pois bastaria que o aluno enviasse “qualquer” texto e que o professor lhe atribuísse nota para finalizar o processo. O que queremos dizer é que, sem vinculação do texto com o contexto de produção, em primeiro lugar, poderia não haver de fato aprendizagem da escrita, mas um exercício meramente protocolar que pouco contribui para os letramentos. Isso fica ainda mais evidente quando analisamos o Gráfico 4, o qual especifica as vantagens vistas pelos estudantes em usar a Redação Paraná:

Gráfico 4 – Respostas referentes à pergunta 4, do questionário aplicado para esta pesquisa.

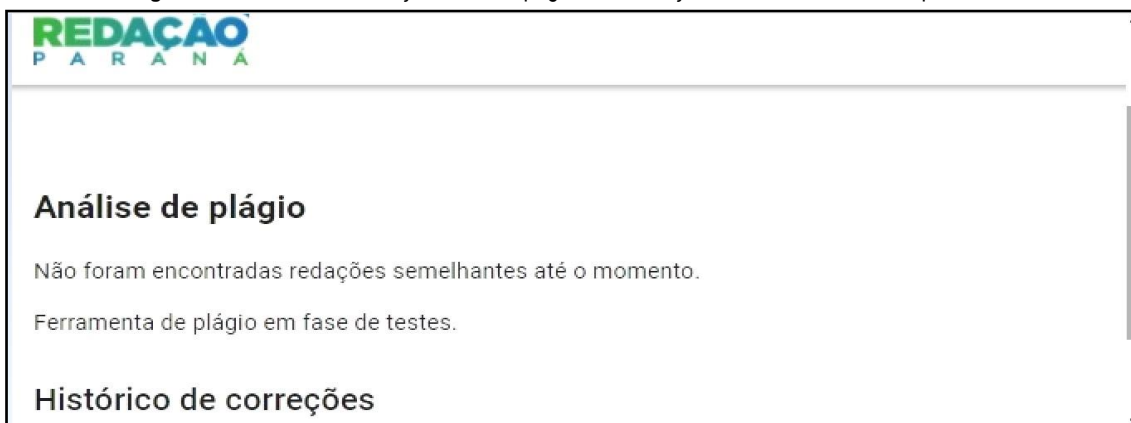


Fonte: Autoria própria, 2021.

Os três itens que se destacam como vantagens da plataforma são todos relacionados a aspectos gramaticais, a saber: sugestões de revisão (64,2%); erros categorizados em ortografia, acentuação etc. (56,7%); e explicações gramaticais (51,5%). Podemos observar que prevalece o senso comum de que o atendimento a normas gramaticais constitui o bom texto tanto na visão discente quanto na organização do aplicativo Redação Paraná, o qual contribui para reforçar tal perspectiva do aluno.

Temos ainda 21,6% dos participantes que enxergam no detector de plágio uma vantagem e 27,6% que consideram fácil digitar na plataforma. Todavia, é preciso ter em vista, conforme as respostas à questão 1 (Gráfico 1), que a maioria usa o computador para escrever, então é possível que essa facilidade se deva ao aparelho, não à ferramenta; quanto ao detector de plágio, este ainda não está em funcionamento, como informado pela própria plataforma:

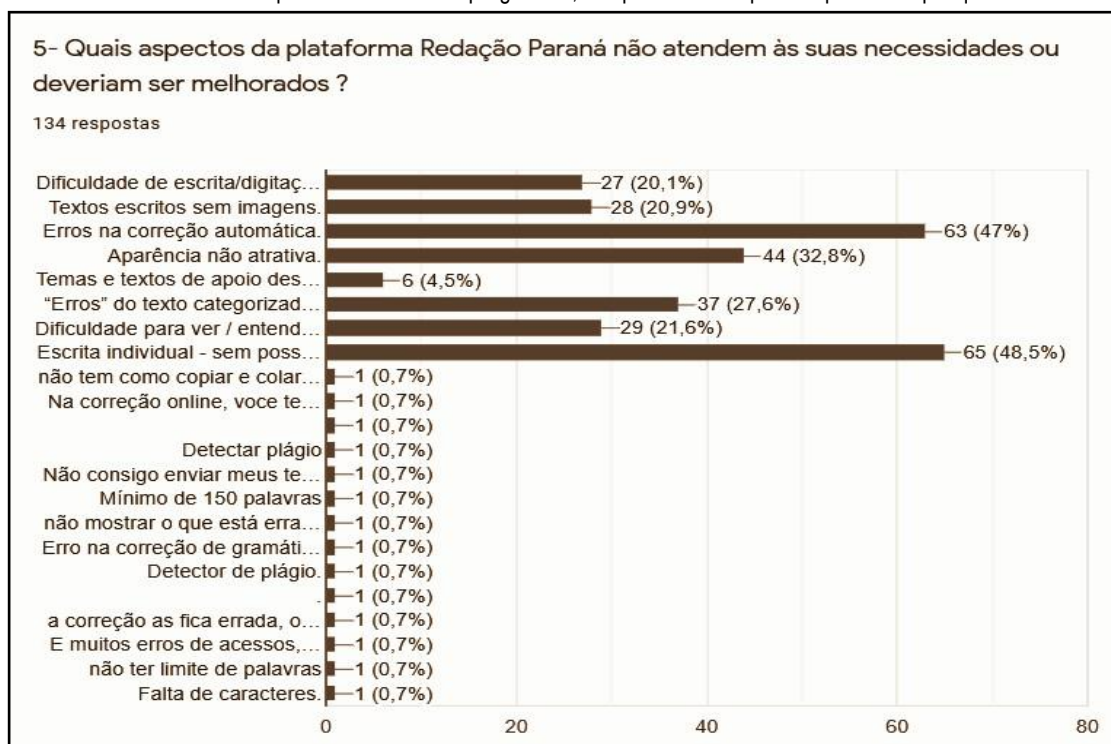
Figura 1 – Plataforma Redação Paraná: página de correção de textos na área do professor.



Fonte: Plataforma Redação Paraná, 2021.

Também são dignos de nota os quase 20% que não enxergam vantagem na Redação Paraná em relação a outros programas digitais de escrita, percepção corroborada pelas respostas à questão 5, a qual aponta para as desvantagens do aplicativo de produção de textos:

Gráfico 5 – Respostas referentes à pergunta 5, do questionário aplicado para esta pesquisa.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Chama a atenção também o fato de os principais itens destacados como vantagem (Gráfico 4) serem os mesmos que compõem a correção automática, apontada como um problema

por 47% dos respondentes (Gráfico 5), somados a “outras” respostas. É possível que isso ocorra devido à promessa da correção automática sem haver seu devido cumprimento.

Também são consideradas desvantagens da plataforma por quase metade dos pesquisados a impossibilidade da escrita colaborativa e a aparência não atrativa do campo destinado à escrita. Ambas são condizentes com os estudos recentes do Letramento, que incluem os textos multissemióticos e a colaboração como partes importantes da aprendizagem da escrita na atualidade. Além disso, quando analisamos as respostas às perguntas anteriores, comparadas ao Gráfico 6, temos mais um dado extremamente relevante, pois 30,5% consideram a Redação Paraná pior que outras de mesma natureza, e quase 40% consideram-na igual.

Gráfico 6 – Respostas referentes à pergunta 6, do questionário aplicado para esta pesquisa.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Em concordância com tais reações, podemos ler a seguir alguns comentários da questão 7 registrados pelos estudantes, cada qual identificado pela letra “E” acrescida de um número. Nela foram solicitadas críticas e sugestões referentes ao uso da Redação Paraná:

Deve melhorar em diversas coisas, prefiro muito mais usar outras plataformas. (E1)

É boa, achei uma plataforma igual as outras. (E2)

Como eu costumo usar vários tipos de plataforma para entrega de trabalhos escritos, não faz tanta diferença para mim. Mas eu prefiro o google.drive. (E3)

É preciso rever e refazer tudo o que há nessa plataforma. (E4)

As respostas demonstram que todas as possíveis vantagens que a ferramenta em estudo eventualmente ofereça não se justificam, dado que existem outras formas de produzir textos digitalmente em sala de aula, com aplicativos já consolidados, que proporcionam os mesmos recursos e outros ainda melhores.

Aprofundemos essa discussão a partir das demais sugestões e comentários dos estudantes inseridos na questão 7 de nossa pesquisa.

1.4.2 Falhas operacionais e dificuldades de acesso

Indiscutivelmente, a primeira condição para que a aprendizagem ocorra nos meios digitais é o acesso. Ao exigir o uso de uma ferramenta com fins educacionais, cabe aos proponentes verificar a acessibilidade, tanto no que se refere a equipamentos, a qualidade da rede de internet e de *softwares*. Contudo, esse é o oposto do que observamos nas escolas da rede pública de educação do Paraná, no que tange à plataforma exigida para as produções escritas. Segundo o que os estudantes informaram em nosso instrumento de coleta de dados, inúmeras foram as dificuldades de uso da Redação Paraná, a começar pelo entrave de escrever textos avaliativos no celular: “*Bom, em celular é meio difícil, é mais fácil no computador*” (E5). No entanto, para a comunidade que foi nosso público-alvo da pesquisa, o aparelho não se configurou como o maior problema – embora essa não seja a realidade da maioria dos estudantes do Estado; o maior obstáculo esteve no desempenho do próprio aplicativo, que apresentou falhas constantes e impeditivas ao acesso inicial, conforme podemos ler a seguir:

A plataforma é difícil de acessar, e tem dias que nem sequer funciona. (E6)

O app vive dando erro. (E7)

Particularmente, ficaria feliz só de conseguir entrar na plataforma. (E8)

No último trabalho com ele, o site não abriu por três dias, tive que usar outra plataforma para não zerar o trabalho. (E9)

Outro problema recorrente, apontado por vários respondentes, foi o desligamento involuntário do sistema e a perda do trabalho realizado:

Às vezes pra entrar ela [a plataforma] demora muito, além de não salvar o que você escreveu. (E10)

Podiam buscar melhorar os bugs do site, como por exemplo quando sair do navegador, a redação continuar salva, e não precisar escrever tudo de novo, como já aconteceu algumas vezes. (E11)

O propósito da plataforma é bom sim, mas tem muitos erros que deveriam ser corrigidos. Às vezes esses erros nos trazem consequências por exemplo: você está escrevendo e ainda não salvou o rascunho e a página dá algum problema causando um reiniciamento ou congelamento da tela você perde tudo e precisa começar a escrever tudo novamente às vezes essa situação pode ocasionar um atraso para entregar, entre outras divergências. (E12)

Um dos estudantes, com bons conhecimentos de informática, indicou sugestões pontuais de melhoria da plataforma, o que colocou em questionamento a competência técnica dos mantenedores do sistema:

Alguma correção de bugs em questão de desempenho e acessibilidade, verificação de uso em redes mais fracas como o 3G (dá para se testar com o próprio DevTools), falhas em questão de segurança, melhora nos servidores de hospedagem, uso de mais ferramentas para incrementar a aplicação e uma possível troca de linguagem de programação, talvez o próprio Javascript ajude muito! (E13)

Todos os depoimentos apresentados até agora demonstram que a ferramenta ofertada não tem ainda capacidade de atender à demanda educacional, ainda que a exigência constante de uso insista em sugerir o contrário.

1.4.3 Correção automática

A principal característica da plataforma em questão, usada como propaganda pela Secretaria de Educação, diz respeito à possibilidade de correção automática dos problemas ortográficos e sintáticos dos textos dos alunos. Segundo a página do Conselho Estadual de Educação, vinculada à Seed:

É possível enviar redações que serão corrigidas de duas formas: professores e professoras avaliam a estrutura do texto e a lógica entre as partes, e a ferramenta de inteligência artificial do portal corrige a gramática, a ortografia e a acentuação. (PARANÁ, 2022)

Contrariamente a esse discurso, muitos estudantes registraram sua insatisfação em relação à correção automática, que, além de não corrigir deveras o texto, marcou como erro o que não estava incorreto e diminuiu a nota da atividade, como constatamos nos depoimentos a seguir:

Minha única sugestão seria, na produção de texto, a plataforma identificar que algum nome, como Henry Miller por exemplo, fosse um nome estrangeiro, não um erro gramatical. (E14)

Não gostei da plataforma, a correção automática não funciona direito, ela corrige nomes e coisas onde não há erro algum, além da dificuldade de acessar a plataforma e dos textos de apoio serem praticamente inúteis, pois são muito rasos e desatualizados. (E15)

Em minha opinião, o aplicativo poderia melhorar muito em relação às correções de texto, ele apresenta muitos problemas e até quando alguma palavra foi escrita corretamente, marcavam menos pontos, como se estivesse errado. Além de que as vezes o app é muito lento e difícil de entender como usa. (E16)

O exemplo a seguir, retirado da área de correção da Redação Paraná, destaca o termo “Fake news” como erro de sintaxe e confirma os depoimentos citados:

Figura 2 – Texto enviado por um estudante na página de correção da plataforma Redação Paraná.

The screenshot shows the interface of the Redação Paraná platform. At the top, there is a navigation bar with the logo 'REDACÇÃO PARANÁ', a red 'INICIO' button, and the user profile 'Francieli Silva Zamariam - Professor'. Below this, there are five colored buttons representing different correction categories: 'Acentuação 0' (orange), 'Ortografia 0' (green), 'Outras 0' (blue), 'Semântica 0' (purple), and 'Sintaxe 2' (orange). A text box indicates the word count: 'Mínimo de 115 e máximo de 130 palavras. 116 palavras encontradas'. The main area is titled 'Texto do aluno abaixo' and contains a text editor with a student's text about 'Fake News' and a sidebar with metadata.

Texto do aluno abaixo

Distorção para manipulação
As **"Fake News"** tem se tornado cada vez mais presentes no nosso dia a dia, trazendo uma enorme revolta para as pessoas. Vindo através das redes sociais, é muito mais fácil apresentarem provas falsas, sem nenhuma fonte confiável e sem fatos, com intuito de se tornar viral ou ganhar fama através de mentiras.

Na maioria das vezes os assuntos mais comuns nas notícias falsas envolvem política, vida de celebridades, religiões, saúde, etc. Consequentemente, as notícias falsas, geram proclamação de ódio contra uma pessoa, que atualmente é mais conhecido como "cancelamento" nas redes sociais. Muitas vezes chegando a causar problemas psicológicos, como depressão, ansiedade, entre outras doenças, em casos mais sérios levando até a perda de uma vida!

Podemos combater a **Fake news**, através da procura de mais informações em sites diversos, tendo assim a certeza sobre o assunto, para assim divulga-lo para outras pessoas.

Tema:
Os desafios em receber e transmitir informações na sociedade atual

Redação para:
Atividade Escolar

Gênero textual:
Artigo de opinião

Proposta:
ATENÇÃO: Textos em que ocorra FUGA AO TEMA, LINGUAGEM OFENSIVA e/ou PLÁGIO (cópia do Brainly, por exemplo) receberão nota 0. Leia os

Texto do aluno abaixo

This is a close-up view of the text editor from the previous screenshot. The text is as follows:

Distorção para manipulação
As **"Fake News"** tem se tornado cada vez mais presentes no nosso dia a dia, trazendo uma enorme revolta para as pessoas. Vindo através das redes sociais, é muito mais fácil apresentarem provas falsas, sem nenhuma fonte confiável e sem fatos, com intuito de se tornar viral ou ganhar fama através de mentiras.

Na maioria das vezes os assuntos mais comuns nas notícias falsas envolvem política, vida de celebridades, religiões, saúde, etc. Consequentemente, as notícias falsas, geram proclamação de ódio contra uma pessoa, que atualmente é mais conhecido como "cancelamento" nas redes sociais. Muitas vezes chegando a causar problemas psicológicos, como depressão, ansiedade, entre outras doenças, em casos mais sérios levando até a perda de uma vida!

Podemos combater a **Fake news**, através da procura de mais informações em sites diversos, tendo assim a certeza sobre o assunto, para assim divulga-lo para outras pessoas.

Fonte: Plataforma Redação Paraná, 2021.

Também podemos notar a compreensível necessidade sentida pelos estudantes de entenderem seus supostos erros, com devolutivas explicativas. Apenas tachar em colorido uma palavra que tenha algum desvio, mesmo se for real, não garante a aprendizagem da escrita; ainda é imperativo que haja um retorno claro ao autor do texto, o que os estudantes reivindicam, com razão:

[...] Acho que seria muito bom também se os erros na correção automática fossem explicados, com um pequeno feedback, pq as vezes não entendemos a correção e daí não conseguimos corrigir. (E17)

O feedback não é específico no que vc errou e precisa melhorar, dá apenas uma nota, para quem errou pouco não tem como saber o que errou se o professor(a) não especificar [...]. (E18)

A partir desta pesquisa, verificamos que a correção automática pouco funciona. O trabalho do professor não só não foi facilitado, segundo prometia o anúncio da plataforma, como foi intensificado, já que todas as correções manuais continuam sendo necessárias e não é possível fazer comentários no corpo do texto do estudante; para corrigi-lo, é necessário copiar fragmentos da área do aluno para o campo da correção.

Além de a correção automática ofertada não auxiliar na aprendizagem da escrita, acaba prejudicando-a na medida em que força o estudante a replanejar seu texto em função dos problemas da plataforma, ferindo o plano semântico-discursivo:

Tive que mudar o meu texto em algumas coisas por conta dos erros que apareciam lá só que no final ficou totalmente sem sentido. (E19)

Mesmo que o professor cumpra cuidadosamente a correção manual, o *layout* do ambiente de aprendizagem inviabiliza sua visualização clara pelo aluno, dificultando assim sua aprendizagem:

Minha sugestão é o feedback do professor aparecer claramente, tenho dificuldades com isso. (E20)

Vejamos, na sequência, como se concretizam outros aspectos da escrita, pressupostos pelos estudos do Letramento no instrumento em questão.

1.4.4 Escrita colaborativa

No ambiente escolar, as atividades desenvolvidas em conjunto mostram-se eficazes para a melhoria da aprendizagem, principalmente aos alunos que tendem a apresentar baixo rendimento escolar, uma vez que viabilizam meios para que o conhecimento seja socialmente construído. Nessa metodologia, o trabalho é desenvolvido a partir de uma divisão de tarefas, cada estudante é responsável por uma parte das atividades propostas, as quais, no entanto, são desenvolvidas de maneira conjunta, resultando em uma aprendizagem colaborativa.

Sob essa perspectiva, o conhecimento é compartilhado entre os membros da equipe, por intermédio do diálogo, da troca de informações e do desenvolvimento de ações consensuais, dessa forma, o aprendiz faz parte de um processo ativo, em que há construção colaborativa entre os pares, o que torna o método eficaz.

Segundo Feitosa (2016, p.10),

A Aprendizagem Colaborativa abrange uma metodologia em que o conhecimento é consequência de uma concordância entre participantes de uma equipe, que sabe dialogar, trocar informações e desenvolver conclusões através de um consenso. Ela pode ser considerada uma estratégia de ensino que motiva o aluno a participar durante todo processo de aprendizagem, que se torna mais funcional e eficaz, mas também pode ser considerada uma convergência de abordagens educacionais [...].

Para Vygotsky (1988), no âmbito da aprendizagem, a construção do conhecimento acontece em meio à interação com outras pessoas que integram os mesmos grupos sociais, desse modo, ao longo de nossa experiência de aprendizagem, construímos conhecimentos baseados nos compartilhamentos entre colegas e professores, uma vez que cada experiência do indivíduo faz parte de uma coletividade de informações.

Diante do exposto, tal metodologia de ensino pode ser utilizada com êxito no ambiente escolar, principalmente no que tange à produção de textos, a qual, antes de ser uma prática escolar e avaliativa, é uma atividade social. Isso porque qualquer material escrito pertence a um gênero discursivo, que representa uma situação comunicativa, conforme explica Lopes (2020, p. 4):

Como todo enunciado concreto, a produção de um determinado texto tem um interlocutor que possui um papel social a ser exercido naquele momento de uso de linguagem. É ao entendimento deste papel de enunciadador que nos referimos quando abordamos a questão de os discentes compreenderem seus papéis na produção escrita, o que pode fazer com que seu trabalho colaborativo tenha um encaminhamento específico.

Por esse viés, a escrita colaborativa favorece uma melhor compreensão do papel do enunciadador entre os alunos, que podem negociar os sentidos, para a resolução de problemas que surgem durante o processo de escrita. Além disso, nesse formato, a produção textual permite que o professor tenha acesso ao que os alunos pensam no momento da escrita a partir do diálogo estabelecido pelos participantes do texto, podendo assim intervir de maneira eficaz quando necessário.

Em uma situação genuína de aprendizagem, que busque de fato o ensino da escrita como ampliação da cidadania dos estudantes, embora os processos cognitivos sejam individuais, propor a elaboração de textos colaborativos é de suma importância. Ademais, tal prática torna a atividade mais prazerosa e significativa, especialmente em relação ao compartilhamento de ideias, agregando mais informações e ampliando as possibilidades de aquisição de conhecimento.

Quando esse trabalho é aliado aos recursos digitais, o objeto de ensino tende a ser ainda mais enriquecido, haja vista o contexto cibercultural que vivenciam os educandos. Em consonância com os pesquisadores holandeses Wim Veen e Ben Vrakking (2009), os indivíduos contemporâneos podem ser caracterizados, em sua forma de aprender, como “*homo zappiens*”, para quem a imersão digital torna sua relação com os conteúdos escolares muito mais dinâmica que as desenvolvidas por gerações anteriores. Segundo o conceito dos autores, para o *homo zappiens*, a escrita encontra seu sentido real quando aplicada a situações concretas de interação social, pois esse sujeito é o que desenvolve constantemente atividades coletivas, “[...] valoriza a convivência e dela extrai subsídios à construção de conceitos relativos a diversas esferas da realidade. Formula questões, lança hipóteses e busca respostas com base na socialização de ideias e pontos de vista”. (SCHÄFER; FAGUNDES; LACERDA, 2009, p. 2)

Por essa perspectiva, compreendemos a imperatividade de um modelo escolar que motive a elaboração da escrita também de forma coletiva, ação que faz parte das formas de aquisição de conhecimento na contemporaneidade.

Todavia, a plataforma Redação Paraná não permite que a produção textual seja desenvolvida dessa maneira, uma vez que as atividades ali propostas prezam pelo treinamento individual, por meio da repetição. Parte-se do princípio de que quanto mais textos forem produzidos pelo sujeito, ainda que em uma situação artificial e sem interlocutores, mais a escrita será aprimorada.

Muitos estudantes sentiram dificuldades com esse modelo, alguns até compararam negativamente a plataforma exigida à usada anteriormente por eles:

Adicionar a escrita colaborativa, melhorar o "salvar rascunho" que apresenta falhas. (E21)

Fazemos muitos textos em grupo, acho que devia haver uma opção de colaborar textos; e ao ficar off-line salvar os textos. (E22)

Queria que fosse possível a escrita em grupo, como é no docs. (E23)

Outros registraram sua insatisfação em relação à falta de opção destinada à escrita conjunta e ao compartilhamento de leitura, dentre os quais destacamos os depoimentos a seguir:

Se possível, organizar uma redação onde possa ser compartilhada com vários alunos. (E24)

Minha sugestão é que possa compartilhar a redação, onde as pessoas que compartilharam podem escrever e apagar a redação junto com quem compartilhou. (E25)

Foram muitas as menções à ausência da escrita colaborativa e as reclamações a respeito da obrigação de escrever em um ambiente que não contempla essa forma habitual entre os jovens de pensar e comunicar ideias. Nos registros anteriormente citados, podemos observar a maneira respeitosa e pontual com que os respondentes reivindicam um ensino que eles já vivenciavam, claramente percebido na fala: *“Fazemos muitos textos em grupo [...]”* (E22). Isso mostra um evidente retrocesso no que concerne à prática de produção de textos em sala de aula, mais explícito ainda nas referências aos elementos da escrita que transcendem a Gramática Normativa, como veremos na sequência.

1.4.5 Circulação social, multimodalidade e elementos gráficos dos gêneros textuais

Todo texto é resultado de seleções, decisões, edições que constituem o discurso, e não apenas um apanhado de informações. Imbricam-se nele, portanto, uma série de elementos verbais e não verbais que colaboram na construção dos sentidos, incluindo (talvez principalmente) o interlocutor. Assim, um texto é fruto de planejamento e de revisão, para que o escrito passe de uma união de frases a um conjunto uníssono, ainda que polifônico, de sentido completo. Por isso, não basta que o aluno redija com intencionalidade, é necessário que o que escreve circule, de modo a projetar-se para que outros se alimentem desse propósito comunicativo.

Para Marcuschi (2008), as produções, enquanto parte de um gênero textual, são fenômenos históricos, vinculados de maneira profunda à vida social e cultural. Sendo fruto do trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 1). No processo de leitura, lemos as escolhas de cada indivíduo, uma vez que cada uma agrega ao registro estímulos visuais, sensoriais advindos de experiências anteriores, e essa troca é o que torna a atividade significativa. Corroborar esse entendimento Ribeiro (2013, p. 2), ao explicar que:

Se, de um lado, a produção dos textos que circulam em nossa sociedade, geralmente, ocorre alinhavada a um projeto, tanto textual quanto gráfico (e eles se imbricam quando são concebidos), de outro lado, é necessário pensar a leitura desses textos, mas não como uma ação aleatória e ingênua, mas como uma atuação informada pelos conhecimentos de como eles são planejados (RIBEIRO, 2013, p. 2).

Tal pensamento converge para o conceito de multisssemiose, amplamente estudado por Rojo (2013, p. 19), para quem “a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto”. A cultura digital modifica o ritmo comunicacional, altera as relações de tempo e espaço, providencia novas linguagens e inaugura hábitos de leitura e escrita. Das novas tecnologias da comunicação e informação emergem, conforme Marcuschi (2005), novos gêneros textuais, os quais incorporam uma gama de semioses, o que sem dúvida interfere na natureza e na escolha dos recursos linguísticos. Ou seja, a interlocução norteia a construção do texto, por isso não há como desvencilhar os elementos que o compõem de sua circulação. Sem esta última, a escrita corre o risco de esvaziar-se.

E diante da riqueza dos gêneros contemporâneos em tantos círculos sociais, as ferramentas tecnológicas de produção devem oferecer auxílio para a construção de inúmeros sentidos: mais do que simples atividade motora de escrever palavras em sequência lógica visando a uma nota, a escrita na escola precisa refletir a maneira como o educando enxerga o mundo e com ele interage.

Na contramão dessas ideias, a Redação Paraná busca retomar o antigo conceito de ensino da escrita como exercício artificial, centrado principalmente na correção de acordo com a Gramática Normativa, ignorando toda a gama de sentidos exigidos pela contemporaneidade, por meio da multimodalidade. A ferramenta limita os significados ao impossibilitar a formatação do texto e a escolha da quantidade de palavras a serem escritas.

São negados aos estudantes recursos como paragrafação, itálico, negrito, tamanho, modelo ou cor de fonte, o que impacta diretamente na construção (claudicante) dos diferentes gêneros. Os alunos são impossibilitados de empregar certas características que lhes são essenciais, como a notícia ou a reportagem, que possuem peculiaridades visuais intrínsecas a sua leitura: título, lide, legenda etc., com formas diversificadas de apresentação. Vejamos o que dizem alguns estudantes a esse respeito:

Eu acho que devia ter a opção de colocar as palavras em negrito, itálico e sublinhado. (E26)

[Deveria] Ser um pouco mais atrativa, com mais opções de escrita como fontes, colocar imagens. (E27)

[Falta] *Formatação do texto, como fontes espaço entre linhas e parágrafos.* (E28)

Também não é possível a regulação do tamanho do texto pelo professor nem pelo estudante, com isso, tanto um verbete quanto um bilhete, os quais são constantes propostas ofertadas pela plataforma, precisam ser escritos com o mínimo de 150 palavras, o que pode ser problemático, considerando a própria estrutura dos gêneros. Além disso, muitas vezes, a forma como o sistema conta essas palavras (e não conta outras) é muito confusa para os estudantes, o que, ao invés de facilitar a escrita, dificulta sua aquisição, como lemos:

Eu acho que poderia melhorar, como deixar a opção de os professores escolherem o mínimo de palavras conforme a proposta. (E29)

Tem um espaço para a pessoa colocar seu texto, em baixo fala que tem um limite de palavra e letras, pois o site não conta as palavras e as letras. Se acaso você queira usar uma calculadora de palavras, não conseguimos copiar o texto que fizemos para contar. (E30)

As incongruências continuam: não há possibilidade de inserção de imagens nas produções, embora haja, no banco de dados, a proposta de texto publicitário e de guia turístico, por exemplo, os quais sabemos serem constituídos pela linguagem verbal e não verbal concomitantemente. Sobre esse tópico, comentam alguns dos pesquisados:

[Deveria haver] *Possibilidade de inserir imagens, links e meios de compartilhar edição com outros alunos.* (E31)

Melhorar os bugs da plataforma, texto com imagens (como o Canva), os "erros" que ele apresenta. Resumindo é horrível. (E32)

Eu prefiro o Google Doc, pois tem algumas ferramentas a mais, por exemplo, a possibilidade de colocar fotos [...]. (E33)

Notamos que as reivindicações solicitam o uso de recursos a que os estudantes já estavam habituados e, mesmo sem um conhecimento teórico, entendem a necessidade de elementos visuais para uma produção textual adequada, de vários gêneros.

Para além das ferramentas de formatação e hipertextualização, os pesquisados também solicitam a oportunidade de solucionar problemas decorrentes de uma eventual limitação tecnológica, como a ausência do teclado do computador, o que com a plataforma em questão deixou de ser possível, como diz este estudante:

O que eu mais senti falta mesmo, foram das ferramentas, principalmente os acentos, pra mim ficou bem difícil mesmo, pois no Doc, eu utilizava muito a barra de acentos. [...] (E34)

Outro estudante reclama da simples possibilidade de revisar e reorganizar o texto verbal, a fim de que tenha sentido, o que também é dificultado pela ferramenta em estudo:

[Deveria haver] A opção de colar e copiar, muitas vezes quero redirecionar uma parte do texto pra baixo ou pra cima e tenho que escrever tudo de novo, é desanimador. (E35)

Tais depoimentos, selecionados dentre muitos outros semelhantes, corroboram a obsolescência do aplicativo de produção de textos exigido na Rede Estadual de Educação e apontam para o atravancamento e a lentificação, durante o período pandêmico, do processo de ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa que vinha se modernizando, segundo as palavras dos próprios estudantes.

Considerações finais

Na esteira do que foi discutido até o momento sobre o tema em pauta, pode-se dizer que o desenvolvimento de atividades escolares sob a concepção da escrita colaborativa e dos estudos do Letramento é uma extraordinária oportunidade para trabalhar a produção de textos em sala de aula de maneira mais efetiva e significativa, tendo a tecnologia como aliada. No entanto, diante da experiência com a plataforma apresentada e dos depoimentos dos estudantes, as análises indicam que tal ferramenta não se adequa a esses conceitos, pois é retrógrada e vai na contramão do que promovem os estudos contemporâneos sobre o ensino da escrita na escola.

Observamos que a Redação Paraná se propõe ao letramento digital e à prática da escrita em um contexto supostamente alinhado com as demandas estudantis atuais, mas prioriza a transposição de formas tradicionais de escrita para a tela, ferindo inclusive a estrutura de diversos gêneros textuais e os próprios conceitos de Letramento e Multimodalidade propagados pelos documentos oficiais da Educação no estado e no país. Isso se deve ao fato de a plataforma negligenciar recursos essenciais à escrita dos gêneros textuais que ela mesma oferece em seu banco de dados, como notícia, reportagem, texto publicitário, entre outros. Estes exigem formatações específicas em vários de seus elementos, quais sejam título, lide, legendas, todos com fontes de configurações e tamanhos diversos, as quais não são ofertadas pelo aplicativo, entre outras deficiências, como já mencionado.

Foi constatado também que as falhas estruturais apresentadas pela referida ferramenta podem prejudicar a aprendizagem da escrita, pois desmotivam a prática a que se propõe e

reforçam estereótipos relacionados ao tema. Por exemplo, fortalece a ideia equivocada de que a escrita desenvolvida em meio escolar é estanque e restrita à avaliação do professor, que seria o único interlocutor necessário, já que o texto do estudante não pode ser compartilhado, não parte de situações concretas, nem circula em meios sociais, sendo condicionado unicamente à atribuição de nota, conforme lemos nos depoimentos discentes.

Ademais, cabe enfatizar que, embora na escola em que se desenvolveu esta pesquisa, os alunos, em sua maioria, possuam dispositivos eletrônicos e acesso à rede de internet particular, ainda existe um abismo social significativo entre estes e os demais da rede pública. As escolas estão circunscritas a realidades distintas e, mesmo que nascidos na era digital, muitos adolescentes não têm acesso a aparelhos digitais adequados em casa, desse modo, vários deles dependem dos equipamentos disponíveis na escola – em diversos casos também escassos e/ou obsoletos – para acessar a Redação Paraná e produzirem seus textos.

Por fim, podemos concluir que as barreiras tecnológicas impostas pelo aplicativo em estudo dificultam seu uso, tendo em vista que não é de fácil manuseio e, juntamente com o conceito anacrônico de escrita que traz imbricado em sua estrutura, limita professores e estudantes, não promovendo, portanto, a aprendizagem efetiva do ato de escrever como prática de letramento e para a cidadania.

Referências

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 05 jan. 2022.

CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR NEWTON GUIMARÃES. *Projeto Político Pedagógico*. Londrina, 2016-2019.

CETIC. *Pesquisa TIC Domicílios*. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo_executivo_tic_dom_2019.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

FEITOSA, M. C. R. *Aprendizagem cooperativa e colaborativa da língua estrangeira: uso das estratégias de aprendizagem*. 2016. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional

em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FREITAS, M. T de A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Anais...* CD-ROM. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

LOPES, A. A. Escrita colaborativa: estratégias assíncronas de produção de textos em EAD. *Anais do CIET: EnPED:2020* – (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1893>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. Tradução de Maria da Glória de Moraes. *Delta*, vol.14, n. 2, p. 331-338. 21 jan. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/fvJpL89hFzkyW3wzXWzgWtD/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação (CEE). *Acessar a plataforma Redação Paraná*. Seed, 2022. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Fundamental/Acessar-a-plataforma-Redacao-Parana-qJ3gA7on>. Acesso em: 12 jan. 2022.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2 jan. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 9-32.

SCHÄFER, P. B.; FAGUNDES, L. da C.; LACERDA, R. Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), V. 7, Nº 1, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14012/7902>. Acesso em: 12 jan. 2022.

VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REFLEXÕES SOBRE CORREÇÕES DE TEXTOS/ENUNCIADOS: PROPOSTA DE CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA DE GÊNEROS DA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ

Thaysa Gabriella Gonçalves (PPGEL-UEL)¹
Wesley Mateus Dias (PLE-UEM)²

Resumo: Neste trabalho, objetivamos refletir sobre como ocorre o processo da correção prévia realizado pela plataforma Redação Paraná, bem como os campos e os critérios avaliativos disponíveis ao professor, a fim de propor uma forma de uso que priorize a concepção de linguagem interativa, para que o professor não se atente apenas às questões gramaticais, mas se volte também às textuais, discursivas e subjetivas de cada produção. Essa plataforma foi desenvolvida pelo Governo do Estado do Paraná e teve como propósito fazer com que os alunos continuem escrevendo e treinando sua escrita, no período pandêmico, tendo em vista vestibulares e ENEM. Dessa forma, observamos que apenas a correção classificatória realizada automaticamente pela plataforma não é suficiente para a devida instrução, mas, é possível aplicar, associada a ela, uma correção textual-interativa, tornando o uso da Redação Paraná integralmente eficiente em relação à correção. Para realizar este trabalho, usamos recortes de correção proposta pela plataforma e, para projetar uma forma de correção textual-interativa, nos baseamos nos estudos do Círculo de Bakhtin e dos estudiosos brasileiros.

Palavras-chave: Correção textual-interativa. Gêneros Discursivos. Ensino-aprendizagem. Redação Paraná.

Considerações iniciais

Ao considerarmos a escrita um processo, percebemos que, para que ela se desenvolva, é necessário haver planejamento, textualização/enunciação, revisão e reescrita (GERALDI, 2013). Também entendemos que escrever é um ato social, já que se escreve para um *outro*, estabelecendo uma ponte discursiva, uma enunciação.

Dessa forma, a escrita deve ser abordada na escola para que o aluno desenvolva a sua habilidade discursiva, a qual se aplica em outros campos da atividade humana, como profissional, artístico e cotidiano. Portanto, o professor deve trabalhar essa competência em sala de aula como um processo que emancipe o aluno, permitindo-lhe expressar sua visão de mundo, estabelecer diálogos com outros discursos e outros sujeitos, tornando-o um sujeito crítico perante várias situações do dia a dia.

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: thaysagabriella@outlook.com

² Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: wesleymateus1497@gmail.com

A correção faz parte desse processo e tem como objetivo fazer com que o aluno se desenvolva e se aperfeiçoe a cada produção textual. Entretanto, muitas vezes, no âmbito escolar, o texto/enunciado³ produzido tem como interlocutor final o professor. Este, na maioria das vezes, corrige apenas questões gramaticais e estruturais e nem sempre faz o educando refletir sobre o conteúdo da sua produção. Assim, o estudante recebe a correção do seu texto/enunciado apenas com as questões ortográficas apontadas, não havendo possibilidade de saber se o conteúdo está adequado ou se precisa melhorar sua escrita.

Posta essa importância da escrita e da correção, o Governo Estadual do Paraná, juntamente com a Secretaria de Educação e de Esportes (SEED/PR), considerando o contexto sócio-histórico pandêmico da COVID-19 e das aulas remotas⁴, desenvolveu uma plataforma de produção textual denominada Redação Paraná. Essa plataforma possibilitou que os alunos continuassem escrevendo, mesmo em período pandêmico, tendo como foco os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, todos os discentes do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) e do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) da rede pública estadual tiveram acesso a essa plataforma.

Ainda é importante destacar que ela se utilizou da inteligência artificial para corrigir os aspectos gramaticais, deixando a questão discursiva e subjetiva a cargo do professor. A partir disso, emerge a questão norteadora do nosso trabalho: como acontece a correção prévia da plataforma e como o professor pode corrigir os textos/enunciados dos alunos com vistas à concepção interativa da linguagem, sem considerar apenas a gramática?

Isso posto, objetivamos refletir sobre como ocorre esse processo bem como investigar os campos e os critérios avaliativos disponíveis neste recurso, a fim de propor uma forma de uso que priorize a concepção de linguagem interativa, ou seja, para que o ensino não se reduza às questões gramaticais, mas também às textuais, discursivas e subjetivas de cada produção. Especificamente, verificaremos como é o processo de correção feito pela Redação Paraná para então propormos uma maneira de o professor corrigir os textos/enunciados dos alunos considerando aspectos discursivos dos gêneros.

Para realizar este trabalho, usamos recortes de correção proposta pela Redação Paraná e, para projetar uma forma de correção mais abrangente e discursiva (diante da qual usaremos a expressão “correção textual-interativa”), baseamo-nos em Bakhtin (2011; 2016), Bakhtin e Volochínov (2014) e em pesquisas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, como Geraldi (2013), Guedes (2009), Conceição

³ Usaremos a terminologia “texto/enunciado”, pois abordaremos a questão dos gêneros discursivos e como eles são entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2016). Trataremos, também, de *gêneros discursivos*, aproximando-nos do Círculo de Bakhtin, assim como afirma Rojo (2005). Não discutiremos as diferentes nomenclaturas ligadas aos gêneros.

⁴ Em 16 de março de 2020, o Governo do Paraná assinou o Decreto 4.230 que suspendeu as aulas como uma medida de contenção de proliferação do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Em 03 de abril de 2020, o Governo publicou a Resolução 1.016, a qual estabeleceu as atividades escolares como não presenciais, tornando a educação estadual no formato remoto, ou seja, uma educação à distância.

(2004; 2016), Silva e Conceição (2019) e Ruiz (2018), pois esses autores nos trazem subsídios para instituir o que é a produção textual na escola e compreendermos o tipo de correção que abrange outros domínios, além do gramatical.

Posto isso, dividimos esta pesquisa em duas partes, na primeira apresentamos concepções e conceitos do processo de escrita e de correção textual-iterativa; na segunda parte verificamos como é composta a correção pela Redação Paraná e expusemos uma proposta de correção textual-iterativa, com vistas a uma perspectiva mais reflexiva acerca da produção textual.

1 O processo de escrita e a correção textual-iterativa: conceitos e concepções

A concepção de língua adotada no ensino pelos documentos oficiais da educação brasileira é baseada no Círculo de Bakhtin, em que, segundo Bakhtin e Volochínov (2014), a língua se constitui em um objeto ininterrupto, não sendo um sistema estável. Assim, os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa sugerem o trabalho com gêneros considerando que o “texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Outros documentos como as Diretrizes Curriculares Educacionais do Estado do Paraná – DCE (2008) determinam que o “trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (PARANÁ, 2008, p. 53). Ainda, cabe salientar que o Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 529) também abordam o trabalho com os gêneros, uma vez que “há a preocupação de circunstanciar os gêneros discursivos a partir de situações enunciativas próprias do ‘mundo’ real, as quais se efetivam a partir de campos de atuação da nossa vida e entendidos como numa relação sinonímica com ‘esferas de circulação’”. Sob essa perspectiva, aprofundaremos, neste momento, os estudos sobre gêneros discursivos no processo de escrita e correção.

Bakhtin (2011, p. 282) diz que “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Para o filósofo, os gêneros discursivos são compostos por três características: *conteúdo temático*, o qual está ligado a um domínio de sentido que o gênero ocupa; *construção composicional*, que é a organização/estruturação do gênero; e *estilo*, que está ligado a escolhas lexicais e posições enunciativas que podem estar ligadas ao enunciador e ao enunciatário, a evidenciar sua visão de mundo (BAKHTIN, 2016).

Consoante a essa ideia de gêneros, na década de 1980, com a divulgação e tradução das obras do Círculo de Bakhtin, Geraldi (2013 [1991]) lança o livro *Portos de Passagem*, relacionando os conceitos

de gêneros discursivos do Círculo ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Esse livro é considerado uma inovação na educação brasileira, já que a língua é caracterizada de forma social, viva, interativa e vinculada às ideologias do falante e estabelecida pelo contexto social (CARNEIRO; DIAS, 2021, p. 182). Nas palavras de Geraldi (2013, p. 6):

[...] a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói.

Dessa forma, a língua não está apenas dicionarizada, mas sim viva nas interações sociais e historicamente situadas. Logo, a noção de língua viva é pertinente para que possamos estabelecer uma metodologia de correção de textos/enunciados, pois, no processo interativo, as relações de sentidos serão constituintes da produção do aluno.

Tal obra se torna marco na mudança do entendimento de ensino de língua Portuguesa, assim, os documentos oficiais da educação se baseiam nas ideias de Geraldi (2013 [1991]) e estipulam como deve ser abordada a língua em contexto de sala de aula. As críticas ao método de ensino de gramática e de redação se intensificam e, com isso, emergem novas metodologias consideradas dialógicas, pois tomam como base os pressupostos discutidos pelo Círculo de Bakhtin.

Isso posto, Geraldi (2013) também critica a tradicional concepção de redação, a produção textual desenvolvida pelos alunos com base nas tipologias textuais⁵. Assim, a produção do aluno não tem uma funcionalidade social, prospecções críticas nem mesmo criatividade. Em contrapartida a esses pressupostos estipulados para a redação, o teórico sugere uma nova perspectiva metodológica: a produção de texto.

A produção de texto ou produção textual se ancora numa perspectiva interacionista, a qual aponta para a elaboração de textos na escola, não como maneira inédita, mas como possibilidade do “[...] reaparecimento de velhas formas e velhos conteúdos” (GERALDI, 2013, p. 136). Dessa forma, considera-se o discurso individual um texto/enunciado dialógico que apresenta uma posição discursiva do enunciator-aluno e revive vozes de outros enunciados, amplamente ligados ao contexto sócio-histórico-ideológico de escrita (CARNEIRO; DIAS, 2021, p. 184).

A partir dessa concepção, Geraldi (2013) apresenta premissas que toda produção textual precisa considerar, como: (a) *ter o que dizer*, em que o aluno deve ter um conteúdo temático para produzir um texto; (b) *razão para dizer*, uma motivação para redigir um texto/enunciado; (c) *ter para quem dizer*, a

⁵ As tipologias textuais são categorias de textos orais ou escritos que possuem uma estrutura fixa e objetivos bem definidos: relatar um acontecimento, descrever uma pessoa, defender ou apresentar uma ideia, ensinar a fazer algo. Elas são classificadas em cinco tipos: narração, descrição, dissertação, exposição e injunção (TRAVAGLIA, 2018).

produção carece de um interlocutor independente da sua manifestação (real, virtual e/ou superior); (d) o *locutor se constitua como tal*, em que aluno tem a possibilidade de apresentar seu papel como sujeito-enunciador.

Tais informações expostas evidenciam a produção textual como uma prática de escrita. Conforme pontuam Carneiro e Dias (2021, p. 184), o “sujeito-aluno não escreve o texto apenas para o ganho de nota, mas o redige expondo sua posição discursiva e crítica, seus valores ideológicos e escolha de palavras ao tema solicitado, num dado gênero discursivo”.

A noção de produção textual é importante, pois todos os documentos educacionais colocam-na como essencial no ensino de Língua Portuguesa. Assim, tal noção é fundamental para a elaboração de nosso trabalho, já que estamos discorrendo sobre uma plataforma de produção de textos. Portanto, com essa ferramenta, o professor poderá elaborar uma proposta para uma produção dialógica, permitindo ao aluno expor suas valorações e ideologias.

Além disso, cabe a esse processo de escrita, a revisão/reescrita do texto/enunciado. O aluno não termina de escrever quando coloca o ponto final na última frase, por outro lado, a sua produção será revisada ou até reescrita para entregar ao interlocutor-real, o professor. Guedes (2009) afirma que o sujeito-autor levará em consideração, na composição do texto/enunciado que escreve, para quem é direcionado. Quanto à compreensão de quem lê, do interlocutor, Guedes (2009) afirma que o sujeito-autor precisa considerar para quem o texto/enunciado é matéria-prima, a fim de gerar a ampliação de sua inteligência de mundo. Nesse momento, o docente se posicionará axiologicamente, tanto como sujeito-leitor da produção do aluno como também sujeito-avaliador. A partir disso, o professor corrigirá o texto e, se necessário, exigirá sua reescrita fazendo apontamentos.

É no ato de corrigir em que se circunscreve nossa reflexão, visto que tal ação, realizada pelo professor, influenciará nas próximas produções dos alunos. Dessa forma, o docente não deve apenas apontar os erros gramaticais, mas também se posicionar como leitor crítico e avaliar a escrita do discente, abrangendo os aspectos fundamentais ligados aos gêneros discursivos, iniciando assim, um processo interativo entre ambos.

Vista sob essa perspectiva, a correção se manifesta, conforme Serafini (1994), como um conjunto de intervenções, primeiramente, para apontar erros e defeitos e, *a posteriori*, avaliar. Contudo, compreendemos que a correção vai além de apontar erros e defeitos, de ser juiz e avaliador, mas também se posicionar e estar disposto a dialogar com o sujeito-autor, assim como afirma Conceição (2004, p. 324):

O professor terá um retorno mais positivo se assumir uma postura construtiva e interativa na correção, tendo em vista que o aluno deixará de considerar a escrita do texto como tarefa escolar que se cumpre ao entregar a versão única e definitiva ao professor.

Ainda assim, considerando algumas reflexões levantadas por Serafini (1994), podemos salientar que a autora divide os tipos de correção em três aspectos: *correção indicativa*, em que o professor indica erros e, às vezes, altera algo da produção; a *resolutiva*, em que corrige o texto/enunciado, reescrevendo palavras, frases e/ou períodos; e, enfim, a *classificatória*, a qual consiste na identificação não ambígua dos erros realizados por meio de uma classificação.

Outra autora a se debruçar na questão de correção é Ruiz (2018), a qual destaca outra forma de abordagem denominada *correção textual-interativa*. Essa abordagem consiste em fazer comentários escritos em sequência da produção do aluno, como se fossem bilhetes que tratam dos problemas encontrados no texto/enunciado produzido, os quais, geralmente, têm duas funções básicas: comentar acerca da tarefa de revisão pelo aluno, sobre os problemas do texto, ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção.

Tal proposta se torna relevante por trazer uma atitude responsiva para o professor, contudo, ao escrever os bilhetes, não deve se prender às questões gramaticais e sim adentrar nas relações de sentidos. Nessa perspectiva, Conceição (2016) propõe uma correção com base em Ruiz (2018), a qual nomeia de *correção misto-discursiva*.

Sobre a correção misto-discursiva, Silva e Conceição (2019, p. 5) comentam:

Essa estratégia de correção consiste em o problema identificado ser indicado com clareza, por meio de trechos (períodos ou parágrafos), ou palavras sublinhadas, circuladas, manchadas com cores diferentes, (por exemplo, por meio do revisor de texto do Word). Após a indicação do problema, é necessário que seja oferecida uma sugestão, uma orientação ou um esclarecimento em forma de diálogo, a partir do qual o leitor ou corretor aponta o que o levou a destacar o problema. Esse apontamento deve ser feito próximo ao local onde o problema foi detectado, de forma a facilitar a localização do problema pelo escrevente durante a correção para realizar a consequente reescrita (SILVA; CONCEIÇÃO, 2019, p. 5).

Esse tipo de correção cabe a todos os textos/enunciados, mas, em se tratando de mídias virtuais ou digitais, seria mais fácil realizá-la, já que muitas plataformas oferecem mecanismos para que o professor selecione um trecho e abra um comentário discorrendo sobre ele. Ademais, salientamos que os comentários devem ser guiados por critérios que priorizem, num primeiro momento, questões discursivas relacionadas às coerências global e local da produção escrita. Dessa forma, o professor deve ter claramente explicitado aos alunos os critérios discursivos utilizados na correção.

Guedes (2009) também discorre sobre a correção e reescrita no processo de produção textual, ao destacar que o critério de reescrita se baseia em quatro qualidades discursivas: unidade temática, questionamento, objetividade e concretude; que podem ser abordadas desde o início do processo de

produção, a fim de haver uma correspondência entre o meio expressivo e o efeito de sentido que se busca produzir.

A partir das explanações sobre o processo de escrita e correção, mobilizamos, na próxima seção, esses conceitos para elaborarmos uma proposta de correção abrangendo a plataforma Redação Paraná. Assim, usamos os pressupostos de Ruiz (2018) para pensarmos uma correção com vertente dialógica voltada aos gêneros discursivos.

2 A correção na plataforma Redação Paraná: caminhos para uma correção textual-interativa

O ponto de partida de nossa reflexão é a metodologia aplicada na correção realizada e disponibilizada pela plataforma Redação Paraná. Dessa forma, nosso objetivo central é compreender como ocorre a correção prévia executada pela plataforma, bem como os campos e os critérios avaliativos disponíveis ao professor, a fim de propor uma forma de uso que priorize a concepção de linguagem interativa.

Para tornar possível a análise do método de correção, tecemos um breve detalhamento desse procedimento. Antes de mais nada, é importante indicar que, por se tratar de uma plataforma on-line/digital, os textos/enunciados dos alunos eram enviados digitados, ou seja, não eram inclusas propostas feitas em papel e enviadas por meio de imagens. Logo, a ferramenta atuou exclusivamente com textos digitados, ainda que essa não seja a modalidade pela qual o aluno produzirá texto em vestibulares e no ENEM. Tal método surgiu como solução alternativa para que as propostas fossem realizadas e corrigidas independentemente da Pandemia e das dificuldades geradas por esse momento.

Isso posto, todos os textos/enunciados eram avaliados com nota, cabendo ao professor, de acordo com as instruções de sua escola e do núcleo educacional ao qual pertence, organizar como o somatório de todas as notas de redação seria atribuído na média trimestral do aluno. Todavia, o professor não era obrigado a atribuir nota, podendo apenas usar a plataforma como forma de “treino” de produção textual, na qual o aluno produziria somente para “praticar” sua escrita.

A nota de cada produção textual, por sua vez, possuía o valor de 100,00 pontos, sendo 40,00 atribuídos automaticamente pela plataforma e 60,00 pelo professor, conforme se especificará posteriormente. Além disso, havia a análise de plágio, realizada pela plataforma em todos as produções de forma automática. Quando a cópia era identificada, a produção do aluno chegava ao professor e um aviso era colocado pelo programa, informando que o conteúdo havia sido plagiado. Contudo, não havia especificações de como essa ferramenta funcionava e, assim, pode ser que casos de plágio tenham sido passados sem serem percebidos.

O processo de correção iniciava quando, ao digitar o texto/enunciado na plataforma, o aluno recebia, inicialmente e de forma automática, o que chamamos de “revisão prévia” e é dela que surgia a primeira parte da nota, atribuída pela Redação Paraná (40,00 pontos). Tratava-se de uma verificação gerada pela própria plataforma que indicava equívocos relacionados à gramática e à ortografia. As falhas eram apontadas, indicadas por cores e classificadas em 5 categorias, sendo:

Figura 1. Print do campo em que aparecem os 5 erros identificáveis automaticamente.



Fonte: Plataforma Redação Paraná, 2021.

Como dito anteriormente, os erros eram classificados por cor, assim, usava-se o *laranja claro* para indicar erros de *acentuação*, *verde claro* para erros *ortográficos*, *azul* para *outros*⁶, *roxo* para equívocos *semânticos* e *laranja* para *sintaxe*. Tratamos, aqui, de uma correção considerada classificatória, de acordo com a nomenclatura indicada por Ruiz (2018), isto é, adota-se um grupo de símbolos para especificar o tipo de problema, que é sinalizado ao aluno, neste caso, por cores.

Assim, o aluno tem o controle, com base nessas indicações classificatórias, de alterar os erros apontados, uma vez que as palavras ou os trechos agrupados eram marcados pela cor correspondente, e enviar a versão de forma ajustada. Então, caso o educando realizasse a correção prévia, o professor não teria conhecimento dos equívocos cometidos na versão original. Partindo desse princípio, ao realizar o ajuste destacado pela plataforma, já ocorria a reescrita do texto, portanto o docente não recebia a primeira versão e, sim, outra versão.

Mesmo com os apontamentos, havia a possibilidade de o aluno não realizar a correção e enviar a versão inicial de seu texto. Contudo, cabe ressaltar que essa revisão prévia, além de ser apresentada ao estudante, também era exibida ao professor, inclusive se ele efetuou os reajustes necessários na sua produção.

⁶ Não há indicação, nem descrição de que tipos de erros a plataforma considera como “outros”.

Aliás, consideramos que existe uma probabilidade, durante a reescrita, de alguns equívocos permanecerem. Isso podia ocorrer quando o educando não compreendia o que estava sendo solicitado pela plataforma e acabava tendo dificuldade de desempenhar os comandos, tolhendo, assim, sua escrita.

Em linhas gerais, caso o aluno realizasse o ajuste com as sinalizações da plataforma, o professor não tinha conhecimento desses apontamentos, ou seja, era um texto reescrito com base nas sinalizações sem a leitura do professor. Agora, se o discente não fizesse a correção prévia com as instruções da Redação Paraná, caso os erros fossem mantidos ou novos aparecessem, essa parte gramatical aparecia corrigida para o docente, que tem acesso aos equívocos de forma automática, do mesmo modo que o aluno, por meio de cores que indicam sua classificação.

Ademais, o professor não conseguia alterar a classificação do erro sinalizado e sequer retirá-lo pela plataforma se o equívoco não fosse real⁷. Essa competência de ordem gramatical e ortográfica era avaliada de forma automática pelo programa, indicando os desvios e, na sequência, já atribuindo a nota. Logo, o professor não conseguia alterar falhas apontadas nem a nota atribuída.

No mais, o restante da nota (60,00) era dada pelo professor que possuía alguns campos avaliativos para considerar, os quais indicavam os valores que poderiam ser dispostos. A primeira etapa da avaliação consistia, então, em distribuir as notas de acordo com os critérios detalhados e uma descrição sobre o que avaliar ao atribuir a pontuação de cada critério. Desse modo, apresentamos a seguir duas imagens para que possam ser observados esses campos indicados na Redação Paraná. Para isso, ilustramos o molde de correção do texto dissertativo-argumentativo para verificar a configuração do campo e da composição das instruções para atribuição de notas:

⁷ É importante lembrar que se trata de uma nova ferramenta, que passa por ajustes e que acaba indicando equívocos de ordem indevida ou equívocos inexistentes como já se constatou na produção de poemas, nos quais a plataforma sinalava erros de pontuação por não terem pontos finais nos versos.

Figura 2 - Print dos campos de atribuição de nota ao texto do aluno

Análise de plágio

Não foram encontrados redações semelhantes até o momento.

Ferramenta de plágio em fase de testes.

Avaliar redação

Atribua uma nota para os critérios abaixo

Tema - O texto se reporta de forma pertinente ao tema do produto cultural avaliado?	0 a 5	Nota
Adequação ao gênero - Adequação discursiva O texto apresenta os estágios composicionais típicos: título; contextualização ou apresentação do produto cultural avaliado; tomada de posição quanto à questão; recomendação? O texto traz informações bibliográficas e alguns dados biográficos mais provar do autor? O texto apresenta um resumo da obra, as principais ideias de seu autor, respeitadas suas intenções e impressões? O texto traz análise bem fundamentada de aspectos relevantes do texto fonte? O autor avaliando o produto indigente positivo ou negativo? O autor se posiciona claramente em relação a sua escrita? O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores? O autor utiliza dados e informações relevantes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate? O texto se apresenta de forma objetiva?	0 a 20	Nota

Adequação ao gênero - Adequação linguística As marcas linguísticas presentes no texto permite distinguir a voz do resenhista de outra (s) voz (es)? O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (produto cultural avaliado) e os argumentos e conclusão que pretende chegar? A Exposição e a argumentação estão construídas de maneira clara e coerente para o leitor projetado? Os argumentos sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto? Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto? O texto é coeso? Os elementos de articulação são usados?	0 a 15	Nota
Marcas de autoria - O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual chamou, com um olhar próprio e peculiar sobre o produto avaliado? As ideias e fontes estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor? Ao escrever o texto, o autor considera diferentes leitores? O título da resenha motiva a leitura?	0 a 10	Nota
Convenções de escrita - O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor considerado no texto? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?	0 a 10	Nota

Nota do professor: 0,00 / 60
 Nota da plataforma: 38,80 / 40
 Nota final: 38,80 / 100

Fonte: Plataforma Redação Paraná, 2021.

Observamos que as notas eram pré-estipuladas pela plataforma, ou seja, o professor apenas atribuía a pontuação de acordo com o máximo já determinado e, ainda, o detalhamento de cada critério especificava o que deveria ser considerado pontualmente em cada item. Nesses moldes, cabia ao professor avaliar de acordo com tais diretrizes, atentando-se às competências estipuladas de acordo com a pontuação apresentada. Essa era uma etapa meramente avaliativa, sem constituição significativa, já que a nota não era esclarecedora sobre quais exatamente eram os pontos fracos e fortes da produção do aluno, apenas especificava em qual parte do texto havia algo a ser aperfeiçoado ou ajustado. Então, é possível que o educando supusesse o que deveria ser otimizado de acordo com os critérios mais penalizados em nota, mas isso não assegurava uma indicação clara do que realmente faltava ou precisava ser adequado, sequer garantia uma real compreensão e reflexão acerca do que havia sido produzido.

Por fim, era disponibilizado um campo intitulado “Devolutiva” que permitia ao professor escrever algum comentário para o aluno. Apesar de não ser obrigatório, era a parte em que se viabiliza um parecer, de forma mais detalhada, indo além da avaliação de cada item e da nota geral, oferecendo a oportunidade de se criar um diálogo sobre o texto em questão. A seguir, ilustramos a área disponibilizada:

Figura 3 - Print do campo “Devolutiva” disponível ao preenchimento do professor

A imagem mostra uma interface de usuário com um campo de texto grande e vazio, rotulado "Devolutiva" no canto superior esquerdo. Abaixo do campo, há dois botões de ação: "CANCELAR" e "SOLICITAR REESCRITA".

Fonte: Plataforma Redação Paraná, 2021.

Nesse contexto, observamos que a revisão inicial, realizada pela plataforma, tinha caráter classificatório e, ainda que desconsideremos os eventuais equívocos dessa análise automática, tratava-se de uma correção que, sozinha, sem estar atrelada a outra metodologia mais interativa, era insuficiente para uma efetiva reescrita do texto.

Apesar disso, consideramos a classificação apresentada na plataforma limitada, mesmo com as especificações mencionadas anteriormente, já que ela tenta delimitar, mas se mantém muito abrangente, impedindo uma caracterização realizada a título de melhor orientar o estudante. Uma possibilidade que poderia ser executada era tecer comentários esclarecedores no campo “Devolutiva” junto à proposta de correção textual-interativa que trazemos.

No caso, ainda sobre a correção classificatória de deslizes gramaticais/ortográficos, mesmo que tais equívocos fossem sinalizados e até mesmo compreendidos pelos alunos, o professor não possuía conhecimento da dúvida inicial deles, o que dificultava a visualização geral dos pontos de maior dificuldade. De toda forma, essa análise era interessante, pois agilizava o procedimento de correção, mas não anulava a necessidade de uma metodologia de correção textual-interativa (RUIZ, 2018), por isso sinalizamos, ainda assim, ressalvas quanto à limitação do docente em relação à análise classificatória feita pela plataforma, portanto era muito válido que o professor tivesse autonomia para realizar modificações.

Com o objetivo de aprimorar o uso da plataforma, visamos à adoção dos “bilhetes” textuais-interativos, conforme nomeia Ruiz (2018), no campo “Devolutiva”, a fim de tornar o uso da Redação Paraná efetivo, considerando a interação que deveria compor a prática de produção textual. Logo, comentários que abordam os pontos a serem aperfeiçoados no texto e elucidações sobre a composição geral (gramatical/ortográfica, estrutural, de conteúdo etc.), sem negligenciar os pontos necessários para a realização de uma reescrita, são fundamentais.

Na situação em contexto, centralizam-se, literalmente, todas as informações a serem transmitidas ao aluno sobre o texto em bilhetes pós-texto, o que antes era/poderia ser realizado de forma mais específica no corpo do texto escrito em papel, usando margens, indicando setas em comentários e afins. É necessário apontar que incentivamos o uso dessa metodologia de forma a estimular, sempre, a reescrita para que se possa constatar a real compreensão do que precisaria e/ou poderia ser melhorado. Em um cenário de correção no papel, Ruiz (2018) diz:

A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo (RUIZ, 2018, p. 52).

Trazendo para nosso contexto e situação, conforme Ruiz (2018), a correção textual-interativa surge como o método que possibilita suprir as demandas de orientação sobre os aspectos que apenas as cores (legendas da classificação dos erros) e a pontuação atribuída em cada critério avaliado não conseguem esclarecer. A aplicação dessa metodologia não exclui a presença de outras formas de correção, como a própria classificação ofertada pela plataforma, sendo possível e pertinente associar as duas formas. Entretanto, compreendemos que é imprescindível aplicar o bilhete textual-interacional, a fim de que se estimule a correção e de que o aluno possua todo o suporte necessário para que aprofunde sua prática textual. Para que essa prática seja efetiva e possível, é preciso perceber que:

Intervenções de tipo textual-interativo, que se dão no formato de “bilhete”, constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais o modo de

dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento (e que, igualmente, pode ser tematizada como objeto de discurso desse tipo de correção) (RUIZ, 2018, p. 56-57).

Em síntese, propomos que no uso da plataforma Redação Paraná o professor possa ter como objetivo o dizer do aluno, considerando não apenas aspectos gramaticais, o que acontece quando apenas a correção classificatória atua atrelada à atribuição quantitativa dos critérios avaliados. É válido refletir que tais referências apenas indicam se havia ou não pontos “tematizados” pelo conteúdo do conceito avaliado a serem ajustados, uma vez que isso não era suficientemente claro para que se realizasse a reescrita, a qual sequer era clara e viabilizada apenas por meio de indicações gramaticais e notas acerca de diretrizes pré-estabelecidas.

Ressaltamos ainda que a prática textual precisa ter uma finalidade além de se reduzir a uma prática destinada a vestibulares e ao ENEM, portanto é importante que a escola capacite o aluno não só para esses exames, mas para a vida, aplicando práticas textuais-enunciativas realmente significativas. Logo, não é condizente apenas atribuir nota, pois essa é uma competência efetivamente realizada em processos seletivos, uma vez que, ao chegar lá, conclui-se que o aluno já passou por toda a etapa de aprender e compreender como construir tal texto/enunciado, ou seja, são provas que avaliam o que deve ser ensinado, a fundo e verdadeiramente na e pela escola. Enfim, reduzir as práticas textuais a treinos não instrui, mas apenas indica como seria o desempenho no presente momento.

Considerações finais

A plataforma Redação Paraná é uma ferramenta, sem dúvidas, inovadora e que, apesar de possuir pontos a serem aprimorados, tem forte potencial para ser explorada a fundo e renderia experiência significativa a professores e a alunos. Entretanto, apontamos que, em nosso trabalho, analisamos exclusivamente a proposta de correção e como ela poderia ser interativamente aplicada, criando um uso dialógico do instrumento. Logo, não realizamos considerações aprofundadas em relação à quantidade de produções textuais que deveriam ser corrigidas pelos professores e o suporte, devido ou não, dado aos profissionais. De toda forma, é de nosso conhecimento que, por vezes, a demanda é grande e que nem sempre o amparo necessário é integralmente ofertado aos professores de Língua Portuguesa.

Um uso eficiente da plataforma envolve a compreensão de que o que foi analisado (não meramente avaliado), não era apenas o como o aluno escrevia, mas o redigir em sua totalidade. É necessário lembrar que a escola é espaço de construção de saberes e conhecimentos, portanto tudo o

que a ela se relaciona deve, por natureza, ser aplicado com o objetivo de instruir, ensinar e estabelecer um diálogo efetivo, que propicie o crescimento crítico do aluno. Com isso, averiguamos que seria possível um uso dialógico da plataforma, sobretudo quando direcionada para a escrita e para a reescrita, ações que devem caminhar juntas em busca de um efetivo desenvolvimento linguístico-textual.

Ademais, existem reflexões relevantes acerca da expansão da plataforma e para que seu uso fosse ainda mais adequado, como o fato de, atualmente, propostas direcionadas ao Ensino Médio serem aplicadas também ao Ensino Fundamental II. Há de se existir uma preocupação com a adaptação dos projetos aos respectivos níveis e, ainda, uma reflexão sobre o possível uso contínuo e repetitivo, ao longo dos anos, de um mesmo planejamento. Além disso, pode-se criar uma ferramenta/mecanismo que permita ao professor ajustar essas recomendações e editar os textos/enunciados dos alunos, mostrando, na própria produção, os pontos fortes e os que devem ser melhorados.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, O. F.; DIAS, W. M. Análise linguística e análise linguística de estatuto dialógico: relação ou oposição? In: HACKENHAAR, A. de S.; MAYER, L.; GASPAR, L. E. (Orgs.). *Educação em questão: pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas*. Itapiranga: Schreiben, 2021. p. 179-191.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trab. Ling. Aplicada*, Campinas, 43 (2): 323-344, Jul./Dez. 2004.

CONCEIÇÃO, R. I. S. *Ensino da escrita na universidade e na escola*. No prelo, 2016.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins, 2013.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares da educação básica*. Curitiba: Secretária De Educação do Estado do Paraná, 2008.

PARANÁ. Escola digital – professor. *Redação Paraná*. Disponível em: http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/redacao_parana. Publicado em 24 mar. 2021. Acesso em: 05 ago. 2021.

PARANÁ. Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020. Aprova o regime especial de aulas não presenciais. *Diário Oficial nº 10665*, Curitiba, PR, 8 abr. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PLATAFORMA Redação Paraná. Disponível em: <https://redacao.pr.gov.br/login>. Acesso em: 06 ago. 2021.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

RUIZ, E. D. *Como Corrigir Redações na Escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2018.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SILVA, C.; CONCEIÇÃO, R. I. S. A correção dialógica como proposta para o ensino do gênero abstract. *Revista The ESpecialist*, v. 40, n. 1, 2019. p. 1-16.

PARTE II
Tecnologias digitais: possibilidades pedagógicas e
formativas

LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR PARA O *MOBILE-LEARNING*: APRESENTAÇÃO DE PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA APLICATIVO MÓVEL A PARTIR DO GÊNERO RESENHA DE FILME

Cláudia Valéria Doná Hila (UEM)¹

Vinicius da Silva Zacarias (PPGEL/FAALC – UFMS)²

Resumo: Este capítulo, situado na área da Linguística Aplicada, tem por objetivo a análise da criação de um *web app* por um docente em formação no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Maringá (Profletras – UEM), sob as lentes teóricas do Letramento Digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007) e da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2009, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015), coadunada com os estudos de vertente dialógica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1981; BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2019; FRANCO; PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2020). Partimos da premissa de que o trabalho com aplicativos móveis em sala de aula, baseado no *mobile-learning*, pode ressignificar o trabalho docente, especialmente em uma época de grandes avanços tecnológicos. Para tanto, inicialmente, apresentamos e discutimos os pressupostos teóricos que iluminam nosso olhar para a prática analisada; em seguida, metodologicamente, trazemos a apresentação, as reflexões e os relatos de alterações promovidas para a criação do aplicativo intitulado Resenha de filme pelo docente em formação. Os resultados dessa prática evidenciam a possibilidade e a viabilidade de qualquer professor desenvolver o letramento digital como um saber necessário a sua formação e levam à conclusão de que as ações de formação continuada, que visem a esse propósito, se fazem necessárias.

Palavras-chave: Letramento Digital do professor. *Mobile learning*. Aplicativo móvel. Resenha de filme.

Considerações iniciais

O contexto pandêmico, provocado pelo vírus da Covid-19, ocasionou o fechamento do espaço das escolas brasileiras, no ano de 2020, pautado pelo Parecer CNE 05/2020 (BRASIL, 2020). Nesse contexto, os professores se viram obrigados a usarem as mais diferentes Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs), para organizarem suas aulas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e se comunicarem com os alunos. Dentre essas tecnologias,

¹ Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: cvdhila@uem.br

² Doutorando do Programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/FAALC. E-mail: viniciuszaca@yahoo.com.br

os *smartphones* têm sido amplamente utilizados por professores para ações que visam garantir a manutenção das atividades didáticas, tais como: comunicar avisos; divulgar leituras obrigatórias; passar listas de atividades; promover discussões; participar de reuniões e ministrar aulas síncronas.

A ampliação no uso desses dispositivos trouxe mudanças no modo de produção e de compartilhamento das informações, que, antes, estavam restritas à sala de aula física. Além disso, promoveu alterações no tempo e no espaço de aprendizagem, baseadas na própria mobilidade do usuário que pode acessar muitas dessas informações compartilhadas quando ou onde julgar necessário.

No contexto educacional, essa forma de acessibilidade é definida pelo termo *mobile learning*³, que, mais recentemente, compreende o uso de dispositivos móveis em sala de aula, laboratórios, bibliotecas, de forma a superar limitações existentes nesses espaços. Se pensarmos no ensino de Língua Portuguesa, o uso de aplicativos móveis, como ferramenta para auxiliar o professor em sua aula, a despeito de suas desvantagens, pode trazer inúmeras vantagens: compartilhar, de forma mais rápida, arquivos multimidiáticos para auxiliar as práticas de leitura e de produção textual; promover maior interatividade entre professor, aluno e conhecimento; explorar e ampliar conteúdos de uma aula síncrona; trazer diferentes metodologias para o ensino, já que os alunos, mesmo de classes sociais menos abastadas, também se incluem como usuários ativos maiores (TRAXLER, 2007; VALENTIM, 2009; ROJO, 2009).

Nesse contexto, a Organização para a Educação e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) redigiu um documento, em 2013, para promover e expandir as pesquisas que se utilizam do *mobile learning*, em diversos países. No documento, referente às Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel, que pode se dar dentro ou fora da sala de aula, os benefícios do uso de aplicativos móveis para o ensino-aprendizagem são, dentre outros: facilitar a aprendizagem personalizada; permitir a aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar, o que fornece um novo cronotopo para as atividades escolares; criar comunidades mais motivadas de aprendizes; melhorar a aprendizagem tradicional baseada na cultura livresca e no quadro-negro; auxiliar alunos com deficiências; fornecer suporte a um ensino mais contextualizado; melhorar a comunicação e a relação professor-aluno (UNESCO, 2013).

³ O termo *mobile-learning* passou a ser utilizado a partir de 1999, com a Declaração de Bolonha, documento assinado por 29 Ministros da Educação, em 19/06/1999. O documento trata de mudanças políticas e educacionais para os países signatários. (Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html> Acesso em: 10 set.2021.

Diante disso, este capítulo, no âmbito da Linguística Aplicada, tem como objetivo apresentar diretrizes práticas e acessíveis de como o professor de Língua Portuguesa pode criar um aplicativo educacional gratuito para ampliar a aprendizagem de seus alunos, que pode ser aplicado tanto no formato remoto quanto presencial de ensino. De forma específica, apresentamos o processo de construção de um protótipo didático com o gênero resenha de filme, para aplicativo móvel, desenvolvido em uma pesquisa de mestrado⁴ do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2018, no intuito de ajudar na integração de novas Tecnologias Digitais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O referencial teórico para elaboração do protótipo apoia-se nos seguintes pilares: (a) nos estudos baseados na Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvidos pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*) (CAZDEN *et al.*, 1996; KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; COPE; KALANTZIS, 2009; COPE; KALANTZIS, 2015) e, no Brasil, por pesquisadores nacionais (ROJO, 2009; 2012); (b) na concepção de linguagem de natureza interacionista e dialógica de Bakhtin e seu Círculo, bem como em pesquisadores nacionais que a estudaram (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1981; BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2019; FRANCO; PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2020). Por ser um protótipo didático e estar sujeito a atualizações, conforme Rojo (2017), a versão aqui apresentada já sofreu modificações e ajustes, adaptando-se a um novo cronotopo.

Para dar conta desse objetivo, organizamos o capítulo da seguinte forma: na primeira seção, discutimos os aportes teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino de gêneros discursivos; na segunda, refletimos sobre a formação de professores e a aprendizagem móvel; na terceira, apresentamos como o professor pode criar um protótipo didático, para aplicativo móvel, utilizando como exemplo a resenha de filme.

1 Gêneros do discurso e multiletramentos: diálogo necessário

O trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula acentuou-se desde a publicação dos documentos oficiais que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Ambos os documentos postulam a concepção enunciativo-discursiva como norteadora do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa:

⁴ O aplicativo de que trata este trabalho foi elaborado durante a pesquisa de mestrado intitulada *Projeto didático do gênero resenha de filme no contexto do campo* (ZACARIAS, 2019), orientada pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Valéria Doná Hila, do Programa do Profletras-UEM.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem “é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, numa sociedade, nos distintos momentos da história (BRASIL, 2017, p. 18).

A vertente enunciativa-discursiva da linguagem pode ser compreendida por aportes teóricos vinculados a diferentes teorias linguísticas, como a Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação e as contribuições de Bakhtin e de seu Círculo, denominado por pesquisadores nacionais de Análise Dialógica do Discurso-ADD (BRAIT, 2005). É por esta última vertente que este trabalho se baliza, concomitante à concepção interacionista de linguagem, sobretudo nos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso.

Na perspectiva da ADD, o dialogismo é o conceito-chave a ser pensado, pois constitui a natureza da própria língua, podendo ser compreendido não apenas como uma conversa entre duas pessoas, mas pelo trabalho com a leitura e a produção textual enquanto formas de produzir sentidos e discursos. Esses discursos são, por sua vez, perpassados de inúmeras vozes anteriores e se projetam a outras vozes posteriores (os chamados “já-ditos e prefigurados”), que instauram em todo texto-enunciado seu dialogismo constitutivo, manifestando-se nos mais variados gêneros do discurso.

Os “tipos relativamente estáveis” de enunciados, materializados nos mais diferentes gêneros do discurso, são infinitos, pois:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Como enunciados concretos, os gêneros discursivos, para Bakhtin (2003), só podem ser compreendidos mediante uma determinada situação social e ideológica em que surgem. Seus elementos – conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional – precisam ser analisados levando em conta a situação social mais ampla e mais imediata, a finalidade, os interactantes e suas posições axiológicas, o cronotopo, que juntos envolvem a produção, a recepção e a circulação do gênero.

Apesar do grande intervalo temporal entre as noções de letramento e a de multiletramento, podemos afirmar que existe uma correlação implícita entre esses conceitos e o de gênero discursivo. Rojo (2009) explica que as noções iniciais de letramento estavam vinculadas às práticas sociais de escrita e leitura, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, contemplando diversos campos da linguagem.

Entretanto, a noção inicial desse conceito não dá conta da multiplicidade de culturas e de linguagens a que estamos expostos, especialmente com a riqueza e a variedade de gêneros multimodais e digitais. Nesse contexto, Rojo (2012), baseada nos estudos do chamado Grupo de Nova Londres, diferencia os chamados letramentos dos letramentos múltiplos, cujas práticas envolvem o uso social da leitura e da escrita. Entretanto, o desenvolvimento das chamadas tecnologias digitais exigiu novas capacidades dos sujeitos de ler e de produzir textos-enunciados de natureza multissemiótica. Exatamente por isso, há necessidade de se desenvolver na escola uma Pedagogia dos Multiletramentos. Rojo (2013) ressalta que o conceito não envolve apenas a multiplicidade de linguagens e a variedade das práticas letradas, mas

[...] para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Quanto à multiplicidade de linguagens, por conta do desenvolvimento das Tecnologias Digitais, os textos-enunciados se configuraram em novas linguagens e novos gêneros, especialmente os digitais e os de natureza multimodal, o que confirma a ideia bakhtiniana sobre a riqueza e a variedade dos gêneros discursivos. A própria BNCC (BRASIL, 2017) reforça os letramentos digitais e os multiletramentos como necessários na escola:

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 487)

Os novos gêneros do discurso, que emergem, principalmente, do campo das mídias digitais, são fortemente marcados pelo hibridismo, pela intercalação e só podem ser compreendidos a partir de suas condições concretas de produção, de recepção e de circulação, estudadas no escopo da teoria de vertente bakhtiniana. Isso requer, por sua vez, um trabalho de

formação teórico-metodológico do professor, para que ele possa efetivamente produzir materiais digitais didáticos que sejam norteados por bases epistemológicas consistentes, em vez de apenas mostrá-los em um novo suporte com velhos problemas teóricos. Em relação ao trabalho com os gêneros discursivos, é preciso evitar que sejam usados apenas como pretexto para o ensino de modalidades retóricas ou, ainda, de conceitos gramaticais.

Nessa discussão, Rojo (2013) afirma que a multiplicidade de linguagens exige um professor atento à didatização escolar do gênero que leve em conta, sobretudo, a produção de sentidos e o novo *ethos* (ou novas formas de interação; nova ética requerida pelos gêneros em suportes digitais) (cf. KNOBEL; LANKSHEAR, 2007), envolvendo uma articulação entre teorias que expliquem o funcionamento dos gêneros discursivos e os multiletramentos. Para a autora, os gêneros digitais e multimodais são utilizados em diferentes práticas sociais, as quais, por sua vez, estão situadas histórica e culturalmente. Além disso, são definidos por: campo de circulação; papel social dos interlocutores; apreciações valorativas dos participantes; finalidades, dentre outros elementos. Os sentidos de qualquer texto-enunciado estão, portanto, na dependência da compreensão de tais elementos. Na sua ausência, o professor tenderá a gramaticalizar o gênero.

No caso específico da prática da produção textual, por muito tempo, ao trabalhar apenas com as tipologias textuais (narração, descrição e dissertação), muitos professores reduziam o trabalho com o gênero apenas a sua estrutura composicional. Bakhtin (2003) assevera que o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo são indissociáveis do gênero, o que implica um trabalho, no mínimo, articulado entre esses elementos. Assim, ao coadunarmos tais reflexões com a Pedagogia dos Multiletramentos, faz-se necessário que ampliemos a noção de estrutura composicional, incorporando, sobretudo no trabalho com os gêneros multimodais, as unidades semióticas (som, imagens estáticas ou em movimento, figuras, desenhos, fotografias, cores).

Quanto à multiplicidade de culturas, faz-se necessário considerar, não apenas os textos-enunciados da cultura letrada, mas também os não canônicos, de culturas locais e, muitas vezes, desvalorizados, pois fazem parte ou não de inúmeras práticas sociais vivenciadas pelos alunos, especialmente mediadas pela internet, em redes sociais, canais do YouTube, blogs, vlogs etc. No caso do nosso protótipo, para a sua primeira versão, o contexto inicial definido foi o de uma comunidade local do campo, sem acesso a muita tecnologia e, por isso mesmo, carente de letramento digital.

Kalantzis e Cope (2004) defendem que a vivência de uma educação coerente ao desenvolvimento tecnológico demanda a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos,

voltados ao mundo digital e às inúmeras possibilidades que ele oferece. Isso não significa trabalhar apenas com culturas marginais ou locais, mas estabelecer um diálogo entre elas e a cultura canônica, de forma a construir um leitor crítico dos mais diferentes gêneros do discurso. Na perspectiva interacionista e dialógica, o leitor e o produtor na contemporaneidade ou na atualidade devem ser capazes de acionar sua valoração aos textos-enunciados lidos, que considere os seguintes aspectos: condições de produção, recepção e circulação; interações entre autor, texto e leitor; componentes verbais (estrutura composicional e estilo do gênero) e componentes extraverbais que refletem e refratam as valorações da enunciação (BELOTI *et al.*, 2020).

2 Formação do professor para *mobile-learning* e o uso de aplicativos

Desde que se iniciou o cronotopo pandêmico, em 2020, a escola e os professores estão inseridos em um contexto de reconfiguração das formas de construção do conhecimento e de transposição didática, oferecidas, sobretudo, pelos recursos das TDICs. A reconfiguração de um novo cronotopo escolar, pela transposição das barreiras físicas e temporais proporcionadas, sobretudo pelas tecnologias móveis, que englobam os *smarthpones*, os *tablets*, *laptops* etc., obrigou os professores, de uma hora para outra, a buscarem e ressignificarem seu letramento digital em cursos oferecidos pelas secretarias de educação e pelas universidades.

Os desafios colocados aos docentes foram (e ainda são) muitos, mas destacamos dois: (a) a capacitação para lidarem com novas ferramentas digitais; (b) a apropriação teórico-metodológica da linguagem que os auxiliem a refletir sobre novas formas de ler e produzir textos enunciados digitais e multissemióticos. Por delimitação necessária ao capítulo, nosso foco recai sobre o letramento digital desse profissional, ainda em construção e/ou ressignificação, desde que se marcou o contexto pandêmico no país.

De fato, entendemos que o letramento digital do docente, desde esse cenário pandêmico, caminha ao encontro do termo *mobile-learning*, aqui considerado como uma modalidade de ensino que trabalha com dispositivos móveis, trazendo aos usuários novos processos de ensino-aprendizagem das práticas linguísticas em qualquer tempo e lugar. Traxler (2007) enfatiza que, especificamente, o uso de dispositivos móveis, seja pelo professor seja pelo aluno, tem sido responsável pela criação de novos conhecimentos e de novas formas de acesso, o que marca a flexibilidade como sua grande característica.

Sem dúvida, mais que o computador ou *notebook*, o telefone celular é o dispositivo de maior alcance social e, por isso, contribui significativamente para a formação de novos saberes ao professor. A pesquisa TIC EDUCAÇÃO 2019 (CETIC.BR, 2020) evidencia bem esse predomínio do celular como ferramenta de aprendizagem por parte dos estudantes, quando mostra que “[...] em 2019, 98% dos alunos de escolas urbanas usuários de Internet afirmaram ter utilizado o dispositivo móvel para acessar a rede” (CETIC.BR, 2021, p. 3). Sena e Burgos (2010) ressaltam que hoje, pelo uso que fazemos do celular, no *m-learning* a informação é muito mais acessível fora do que dentro da sala de aula. Os autores ressaltam ainda que é possível, por exemplo, encaminhar *podcasts* informativos e vídeos que contextualizam melhor o objeto de conhecimento e atraíam mais o aluno, recurso que provavelmente em uma sala de aula física não conseguiriam ser passados.

No caso do professor, a priori, o domínio relativo de diferentes objetos teóricos deve se constituir como parte ininterrupta de sua formação continuada, da mesma forma defendemos que o letramento digital para manusear ferramentas digitais agrega sobremaneira saberes imprescindíveis à atuação de ser professor nos tempos atuais (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007) e que, por isso mesmo, precisam ser inseridos no seu processo de formação.

Claro está que, de forma geral, os alunos possuem muito mais letramento digital que os professores, mas esses últimos possuem o domínio do objeto de conhecimento. Nesse sentido, para Colaço (2004), é fundamental que haja diálogos entre professores e alunos, a fim de que estes possam, também, exercer o papel de mediadores da aprendizagem, no que concerne ao Letramento Digital de seus professores. Essa alternância de papéis mediadores estabelece um novo contexto de trabalho, permeado pela interação entre os sujeitos que se reconhecem lacunares e, por isso mesmo, se complementam.

Os chamados saberes docentes (cf. TARDIF, 2014), no contexto do *m-learning*, necessitam ser ressignificados e ampliados, e devem atender às necessidades e aos espaços nos quais os docentes trabalham. A compreensão, portanto, de um novo espaço de aprendizagem, para além da sala de aula, não é apenas uma opção, mas condição necessária para a formação cidadã de nossos alunos e inclusão no mercado de trabalho. Dentro dessa lógica, o professor precisa incluir conhecimentos em torno da cultura digital, da variedade de ferramentas digitais disponíveis, sempre pautados em uma perspectiva crítica e reflexiva, baseadas na interlocução e no diálogo com os demais tipos de saberes envolvidos na formação inicial e continuada de professores. Dessa

forma, se faz necessário discutir que tipos de conhecimentos devem ser mobilizados para o trabalho do professor com tecnologias móveis.

No âmbito das licenciaturas em geral, esses tipos de saberes são bastante frágeis e lacunares, enquanto objetos de conhecimento. Normalmente são acionados em disciplinas práticas e contam com o próprio Letramento Digital dos alunos. Em relação à formação continuada de professores, o contexto da Pandemia obrigou que grande parte deles buscasse formação em cursos oferecidos pelas secretarias estaduais de educação, o que, sem dúvida, foi um ponto positivo, em meio ao turbilhão de novas atividades que surgiram.

A vivência do *m-learning*, portanto, tem sido já uma prática de um grande grupo de professores que mobiliza tanto os saberes técnicos e operacionais necessários ao manuseio do celular e seus aplicativos, como também metodológicos. Decorrente disso, a dimensão para uma formação que inclua o Letramento Digital dos professores se faz urgente, desde os cursos de licenciatura, já que, independentemente de contexto pandêmico, é condição necessária para o exercício do magistério, considerando os contextos sociais, culturais e tecnológicos que abrangem a atuação docente.

3 Construindo um protótipo didático em um app

Nesta seção, compartilhamos experiências de um docente no processo de criação de *web app*⁵ disponível para acesso, tanto a partir de computadores *desktop/laptop* quanto de dispositivos móveis, como é o caso dos *smartphones*. O aplicativo (*app*) em pauta se intitula Resenha de filme⁶ e foi um dos produtos oriundos dos estudos realizados durante a disciplina “Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais”, ministrada em 2018, pela Prof^a Dr^a Cláudia Valéria Doná Hila, à turma 4 do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – Profletras, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Além disso, o *app* dialoga com a dissertação de mestrado *Projeto didático de gênero resenha de filme no contexto do campo* (ZACARIAS, 2019), orientada pela docente.

Importante ressaltar que, na época, não tínhamos qualquer experiência com o uso do celular para fins educacionais, muito menos com a criação de um *app* com tal finalidade. Esse dado é significativo, pois nossa intenção, neste capítulo, é, sobretudo, expor que o processo de letramento para a criação de um *app* não é tão complexo como se imagina.

⁵ *Web apps* são aplicativos criados para funcionarem on-line na janela de um navegador de internet. Eles podem ser acessados tanto em computadores *desktop/laptop*, como nos *smartphones*.

⁶ Link para acesso ao *app*: https://app.vc/resenha_de_filme

A partir dos estudos e das leituras realizadas sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; COPE; KALANTZIS, 2009; COPE; KALANTZIS, 2015) e sobre os gêneros discursivos na perspectiva interacionista e dialógica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1981; BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2019; FRANCO; PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2020), criamos o referido *app* em atendimento a uma das propostas de avaliação da disciplina cursada.

O suporte para criação do protótipo foi o *Fábrica de Aplicativos* (FabApp)⁷ que, na ocasião, se configurava como uma plataforma gratuita para criar aplicativos e compartilhá-los por meio de links. Devido ao modo intuitivo como as ferramentas de criação do site são apresentadas aos usuários e à possibilidade de contar com uma central de ajuda⁸ para consultar dúvidas sobre procedimentos e formas de tornar as criações mais dinâmicas e atraentes, foi possível elaborar o *web app* Resenha de filme mesmo sem qualquer formação em linguagem de programação, bastando apenas os conhecimentos básicos de informática com os quais o professor contava na ocasião. Dentre as ferramentas disponíveis pelo sítio da *web*, foram empregadas na criação do aplicativo: lista de texto, inserção de links e inserção de links associados a figuras.

O interlocutor virtual (BAKHTIN, 1981) que tivemos em mente, ao elaborar o *web app*, foi o estudante do Ensino Fundamental, sobretudo aquele que cursava o nono ano na escola onde a referida pesquisa de mestrado estava sendo desenvolvida. Assim, as escolhas referentes ao estilo e à estruturação composicional (BAKHTIN, 2003) da ferramenta foram pensadas com base nesse contexto, razão pela qual não há conteúdo voltado de modo específico ao professor no *app*, embora os docentes que se interessem possam buscar na aba **Referências** textos e artigos científicos para leitura sobre resenha de filme, como as pesquisas de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), Barros (2008), Lima (2015) e Lima e Lima (2016), que balizaram teoricamente o trabalho de criação da ferramenta.

No que tange às possibilidades de uso do aplicativo, pode-se mencionar: uso pelo docente em seu processo de estudo e preparação de aulas; uso pelo docente junto aos alunos durante a aula; uso pelos estudantes como material de pesquisa e/ou leitura complementar extraclasse; e uso pelo docente como modelo para incentivar os estudantes a produzirem seu próprios *apps*. Essas são apenas algumas possibilidades que vislumbramos, mas que, de modo algum, esgotam as alternativas de emprego da ferramenta na sala de aula ou fora dela.

⁷ Disponível em: <https://fabricadeaplicativos.com.br/> Acesso em: 06 nov. 2021.

⁸ Disponível em: <https://ajuda.fabapp.com/pt-BR/> Acesso em: 06 nov. 2021.

A seguir, é possível verificar a tela inicial do *web app* Resenha de filme, que apresenta os 11 menus disponíveis aos usuários, a saber: (a) definição; (b) contexto de produção; (c) conteúdo temático; (d) estrutura composicional; (e) estilo do gênero; (f) recapitulando; (g) passos para produção; (h) exemplos de resenha; (i) quiz ; (j) referências e (k) dados sobre o autor.

Figura 1 – Tela inicial do aplicativo Resenha de Filme

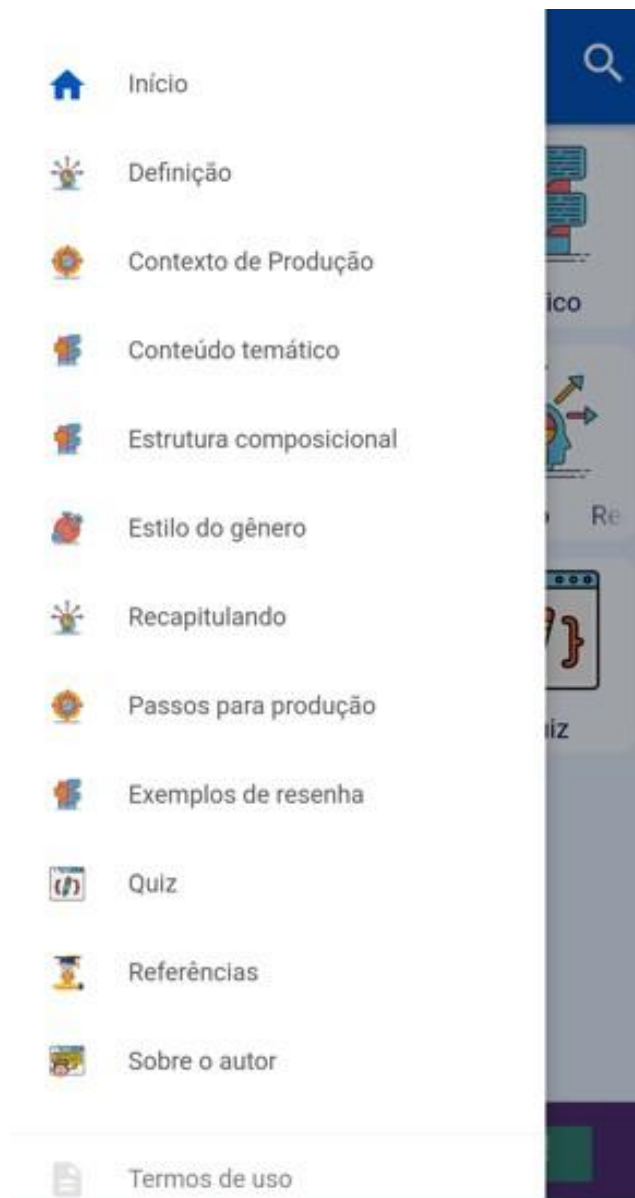


Fonte: Elaboração própria (2021).

O acesso a todo esse conteúdo também pode ser feito clicando sobre os três traços horizontais ao lado esquerdo do título, na parte superior da tela, que exibe as informações da forma como podem ser visualizadas, conforme se observa a seguir.

⁹ Os ícones da página inicial do aplicativo são provenientes do site www.flaticon.com e produzidos pelo autor Flat Icons (Disponível em: <https://flat-icons.com/>. Acesso em: 07 nov. 2021.)

Figura 2 – Forma alternativa de acesso ao conteúdo do *app*



Fonte: Elaboração própria (2021).

No quadro 1, a seguir, descrevemos, concisamente, o que o usuário pode encontrar ao acessar cada um dos menus do aplicativo.

Quadro 1 – Conteúdo do web app *Resenha de filme*

Menu	Conteúdo
Definição	Definição do gênero resenha de filme a partir dos estudos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Barros (2008).
Contexto de produção	Texto abordando campo social de circulação, suporte, interlocutores, finalidade, conteúdo temático e vozes mobilizadas pelo gênero resenha fílmica. Após o texto, são disponibilizados links de acesso a sites que apresentam diferentes tipos de resenha para leitura e apreciação, inclusive duas videorresenhas.
Conteúdo temático	Parágrafo com breve comentário sobre o tema abordado pelas resenhas de filme em geral.
Estrutura composicional	Apresentação dos elementos integrantes da estrutura composicional prototípica da resenha de filme a partir de Barros (2008).
Estilo do gênero	Enumeração de aspectos concernentes ao estilo do gênero em questão, tais como: sequências textuais predominantes; sinais de pontuação frequentemente empregados; tempos verbais recorrentes; conectivos e operadores lógico-argumentativos; além de referências anafóricas e seus efeitos de sentido.
Recapitulando	Quadro com resumo das principais informações apresentadas nas abas <i>Contexto de produção</i> , <i>Conteúdo temático</i> , <i>Estrutura composicional</i> e <i>Estilo</i> .
Passos para produção	Sequência de orientações para produção de uma resenha cinematográfica, compreendendo desde a postura diferenciada que se deve adotar ao assistir a um filme com o intuito de produzir uma resenha sobre ele até o momento da publicação do texto.
Exemplos de resenha	Links com acesso a resenhas de filme disponíveis na internet.
Quiz	Link com acesso a um quiz contendo 10 (dez) questões abordando o conteúdo apresentado pelo aplicativo.
Referências	Referências citadas nas abas do aplicativo.
Sobre o autor	Dados sobre a trajetória acadêmica do docente que criou o <i>app</i> , bem como da orientadora do trabalho. Essa aba também contém uma breve nota sobre o contexto no qual a ferramenta foi elaborada. Por fim, um formulário, criado no <i>Google Forms</i> , por meio do qual os usuários podem avaliar o conteúdo e a organização das informações, bem como relatar problemas no uso, além de enviar sugestões ao docente que criou o material.

Fonte: os autores.

Como aponta Rojo (2017), os protótipos didáticos são caracterizados por oferecerem ao docente a possibilidade de trabalhar com um acervo alternativo em relação àqueles tradicionalmente disponibilizados pelas instituições escolares. Nesse sentido, ao criar um aplicativo voltado ao ensino de Língua Portuguesa, como o apresentado, ele caminha rumo à superação da dependência do livro didático e abre espaço para a inclusão de formas não canônicas de

expressão em sua *práxis*, como ocorre ao trazer para a cena a videorresenha, na aba *Contexto de produção*.

Outra característica atribuída por Rojo (2017) aos protótipos didáticos é sua abertura para ser modificado ao longo do tempo. Essa constante atualização é um fator importante, pois permite não apenas que o material se adeque a diferentes realidades, turmas e cronotopos, mas também o constante aprimoramento e correção de rumos durante o uso da ferramenta. Com o nosso *app*, a situação não foi diferente, uma vez que passou por melhorias ao longo do tempo.

Dentre as principais melhorias, destacamos: correção de aspectos ortográficos e factuais; alterações no aspecto visual com o fito de estabelecer uma padronização dos ícones das abas – o que não ocorria nas primeiras versões; exclusão de um link para vídeo que integrava o menu *Passos para produção*, devido ao fato de o mesmo ter deixado de estar disponível na plataforma que o hospedava; criação de uma aba específica para o *quiz* que, nas primeiras versões, era apresentado como parte do menu *Exemplos de resenha*; reelaboração do *quiz* devido a problemas com a plataforma onde era hospedado; e adição do questionário elaborado *Google Forms* intitulado “Avaliação” ao campo *Sobre o autor*, conforme ilustrado a seguir:

Figura 3 – Formulário para avaliação e contribuições

The image shows a mobile application interface for a form titled "Avaliação e contribuições". At the top, there is a blue navigation bar with a back arrow and the text "Sobre o autor". Below this, the main content area has a title "Avaliação e sugestões" and a sub-title "Avaliação e contribuições". The text of the form reads: "Avalie e contribua para o aprimoramento do aplicativo Resenha de filme. Sua colaboração será de grande importância para que se disponibilize material de qualidade aos usuários da ferramenta. Desde já, manifestamos nossos sinceros agradecimentos!". Below the text, there is a blue link: "Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. Saiba mais". Underneath the link, it says "*Obrigatório". At the bottom of the form, there is a partially visible text: "Avalie a qualidade do". At the very bottom of the screen, there is a dark grey bar with a white icon and the text "você só |".

Fonte: Elaboração própria (2021).

A incorporação do questionário, que permanece constantemente aberto para coletar avaliações e sugestões dos usuários, é relevante, pois permite que estes passem a ter uma maior possibilidade de colaboração na elaboração e no constante aprimoramento do *app*. Atribui-se, assim, o caráter de protótipo didático ao aplicativo, no sentido concebido por Rojo (2017), uma vez que, dessa forma, a construção colaborativa da ferramenta se torna mais evidente e possível.

Ressaltamos, entretanto, que, embora as primeiras versões não contassem com o formulário de avaliação, os estudantes da turma na qual o projeto de pesquisa se desenvolvia foram ouvidos a respeito dos filmes pelos quais mais se interessavam e que acreditavam ser objeto de interesse de outros adolescentes. Assim a escolha dos filmes, cujas resenhas foram apresentadas como exemplos no aplicativo, foi balizada por esse diálogo com os discentes, caracterizando-se sua colaboração na criação do *app*. Optamos por agir dessa forma devido ao baixo índice de Letramento Digital dos alunos que, moradores de uma comunidade rural com pouco acesso à internet e alocados em uma escola na qual o laboratório de informática apresentava muita instabilidade na conexão, não puderam contribuir por meio do manuseio do *site* utilizado para criação do *app*.

Em relação às vantagens advindas da incorporação do *mobile learning* (TRAXLER, 2007; VALENTIM, 2009; UNESCO, 2013) às práticas de ensino, pode-se mencionar: a diversidade de semioses com as quais o estudante entra em contato ao fazer uso de um *app*; a familiaridade que eles, em geral, já possuem com o uso dos *smartphones*, o que pode contribuir para uma maior aproximação entre escola e aluno; disponibilidade e facilidade de acesso ao conteúdo, já que, desde que conectado à internet, o estudante tem acesso ao conteúdo de forma fácil e condensada em um único dispositivo, sem necessidade de baixar arquivos para a máquina.

Não deixamos de reconhecer, no entanto, que a proposta ora apresentada não é isenta de limitações, uma vez que os *web apps* apenas funcionam em aparelhos conectados à internet. Sabemos que o acesso à rede mundial de computadores em nosso país ainda não é totalmente democrático, problema evidenciado pela pesquisa TIC Educação 2019 (CETIC.BR, 2020), e que se tornou ainda mais evidente durante o período de distanciamento físico em prevenção à Covid-19, quando uma parcela dos estudantes não conseguiu dar continuidade aos estudos devido ao acesso limitado à internet.

Do ponto de vista da prática docente, é possível apresentar como aspecto positivo da criação do *web app* o fato de que, ao elaborar uma ferramenta como essa, o docente tem a

oportunidade de desenvolver seu letramento digital na medida em que, ao longo do processo de elaboração, precisa conhecer e dominar satisfatoriamente os recursos oferecidos pela plataforma usada para criação e compartilhamento do aplicativo educacional.

Oferecer aos professores a possibilidade de letrar-se digitalmente assume grande relevância no contexto atual, visto que ainda há uma parcela deles que tem pouca ou nenhuma familiaridade com os recursos digitais, caracterizando-se, assim, como profissionais com baixo nível de conhecimento nessa área. O cronotopo pandêmico, de modo forçado, levou muitos desses profissionais a darem passos a mais rumo ao letramento digital. Assim, é de fundamental importância a proposição de ações consistentes para a formação continuada dos docentes, como é o caso do Profletras, que propõe aos educadores o desafio de experimentar o novo *ethos* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) advindo dos multiletramentos, e que deem a esses profissionais o suporte para avançar nesse sentido, como ocorreu no percurso de desenvolvimento do *web app* aqui arrolado.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos um exemplo de prática para desenvolvimento do Letramento Digital (COSCARRELLI; RIBIERO, 2007), proposta por um docente em formação continuada, por meio da criação de um protótipo didático em aplicativo móvel para o trabalho no âmbito do *mobile-learning*. Como educadores, precisamos ir além dos espaços físicos da sala de aula, enveredando para outros contextos mais interativos e atraentes para os alunos, já que, com o advento das novas TICs, com a expansão da internet e, mais recentemente, com o contexto pandêmico, tal letramento se tornou um saber necessário a todo docente.

O uso de aplicativos móveis, nesse contexto, torna-se uma das opções para instaurar o *mobile-learning* e fazer com que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa seja mais dinâmico, flexível e atraente aos alunos. Isso se dá, pelo que discutimos, por meio de um contínuo trabalho colaborativo entre ensinar e aprender, que constrói, assim, aprendizagens compartilhadas.

Nesse sentido, tornam-se cruciais ações constantes de formação continuada a professores, tanto pelas Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação quanto pelas Universidades, em parceria com esses órgãos, para que a aprendizagem sobre como usar e transpor a tecnologia

para a sala de aula seja aplicada pelos docentes, e possa, assim, contribuir significativamente para um professor, de fato, letrado digitalmente.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, E. M. D. de. *A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento*. 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000129058> Acesso em: 08 nov. 2021.

BELOTI, A. *et al.* Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. *Estudos dialógicos da linguagem – reflexões teórico-metodológicas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2020, p.109-135.

BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, p.32, Brasília - DF, 1º jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 nov. 2021.

CAZDEN, C. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC.BR. *Resumo executivo: pesquisa TIC Educação 2019*. São Paulo, 23 nov.2020. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade nas crianças. *Psicologia: reflexão crítica*, v.17. n.3, 2004, p.333-340.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave Macmillan, 2015.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRANCO, N. A. de O.; PEREIRA, R. A., COSTA-HÜBES, T. da C. *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Designs for learning. *E-Learning*, v. 1, n. 1, 2004, pp. 38-93. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2004.1.1.7>. Acesso em: 08 nov. 2021.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Orgs.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

LIMA, L. de Q.; LIMA, P. da S. Ferramentas didáticas na re(escrita) de resenha de filme na sala de aula. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2016, p.199-227.

LIMA, P. da S. O gênero resenha na sala de aula: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *Revista Littera Online*. Universidade Federal do Maranhão, v.6, n.10.p.1-22, 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/3563>. Acesso em: 30 jan.2018.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos letramentos em tempos de web2. *ESpecialist*, v.38, n.01,2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 18 ago. 2021.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p.7-31.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf. Acesso em: 20 ago.2021.

SENA, D.; BURGOS, T. O computador e o telefone celular no processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar. In: 3º. Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação. *Anais...* Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Dianne-Sena-Taciana-Burgos.pdf> . Acesso em: 18 ago. 2021.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRAXLER, J. Defining, discussing and evaluating mobile learning: the moving finger writes and having write.../IRRODL: The International Review of Research in Open and Distance Learning.v.8., n.2, 2007. Disponível em: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875>. Acesso em: 20 ago.2021.

UNESCO. *UNESCO policy guidelines of mobile learning*. França: Unesco, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0021...21961e.pdf>. Acesso em 19 ago.2021.

VALENTIM, H. D. *Para uma compreensão do mobile learning: reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de e-learning). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. 2009. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 109-146.

ZACARIAS, Vinicius da Silva. *Projeto didático de gênero resenha de filme no contexto do campo*. 2019. 271f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5704>. Acesso em: 08 nov. 2021.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LEITURA CRÍTICA DE *FAKE NEWS*

Cássia Mirelli Mussolim Olivarte (Profletras/UEM)¹

Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM)²

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta pedagógico-didática de leitura de *fake news* à luz dos princípios dialógicos da linguagem. Delimitam-se, para isso, os aspectos dialógicos constitutivos do gênero em questão visíveis em sua dimensão social e verbo-visual. Pontua-se, também, que o letramento midiático é fundamental para a educação contemporânea e deve ser requisitado no plano de leitura, uma vez que as interações sociais ocorrem progressivamente em mídias virtuais e nelas se reconfiguram os gêneros discursivos. Cumpre destacar que os desafios dispostos pelo gênero vão além da identificação, pois auxiliam na construção de uma educação midiática que compare, analise e combata a propagação de notícias falsas pelo veio da empatia, do senso crítico e do letramento digital.

Palavras-chave: Prática de leitura. *Fake News*. Dialogismo.

Considerações iniciais

Atualmente não é novidade certificarmos que o perfil do estudante do século XXI mudou. Esse aluno, nativo digital, conforme Prensky (2001), é criado por um mundo tecnológico repleto de leitura, informações semióticas em redes sociais e em mídias digitais. Nesse contexto, lembramos também que as orientações em documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa incentivam a prática discursiva em campos virtuais, como exposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BRASIL, 2017, p. 61).

Inserido nessa situação, o capítulo em tela é um recorte da pesquisa de Olivarte (2021), desenvolvida no programa em rede de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras-

¹ Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: cassiamuss@gmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: lcbritter@uem.br

Capas/UEM), cujo tema tem como foco a prática de leitura dialógica a partir do gênero falsa notícia em circulação nas redes sociais, também chamado por nós de (des)notícia ou *fake news*. Desse modo, parte-se da elaboração de um protótipo didático (doravante PD) ³ direcionado a alunos do 7º ano, com vistas à promoção da leitura réplica⁴/ leitura crítica, a fim de formar um leitor responsivo diante dessa realidade e contribuir com a educação midiática, a qual é suscitada também nas discussões do projeto de lei contra *fake news* (PL 2630/20)⁵ ainda em tramitação no Congresso Nacional.

O cronotopo da pesquisa envolveu o contexto da Pandemia de Covid-19 e de estudos remotos no período de 2020 a 2021, momento histórico em que observamos uma crescente onda e disseminação de notícias falsas ⁶ em redes sociais, muito associadas ao fenômeno da “pós-verdade” (MARCHEZAN, 2019), propagando-se e envolvendo tanto alunos como educadores com muita facilidade. Assim, naquele momento em particular, evidenciamos a importância de estudos e práticas pedagógicas que estimulassem a leitura crítica sob o viés dialógico acerca dessa temática no campo das mídias digitais, pois reconhecemos uma realidade escolar carente dessas práticas de leitura. Por isso, avaliamos que o aluno-leitor deve ser estimulado à leitura crítica a partir da qual a concepção dialógica de linguagem é capaz de promover sua autonomia e promover um enfrentamento consciente diante do fenômeno da “pós-verdade”.

Assim, compreendemos ser de grande relevância o trabalho didático-pedagógico que privilegie a leitura crítica de *fake news*, bem como a reflexão sobre o sensacionalismo que envolve sua divulgação, autoria, fonte etc., permitindo ao educando nativo digital autonomia e consciência das suas ações em rede midiática.

Dessa forma, teoricamente ancoramos a pesquisa nos estudos do Círculo de Bakhtin, focando em aspectos dialógicos constitutivos desse gênero visíveis em sua dimensão social (doravante DS) e verbo-visual (doravante DVV), conforme Rodrigues (2001) e Acosta Pereira (2014). Baseados nos autores citados anteriormente e em Beloti et.al. (2020), a DS do enunciado

³ Concebemos o termo protótipo didático, conforme Rojo e Moura (2012) e Brandão e Gomes (2018, p. 5): Atividades didáticas que “possuem estrutura vazada, justamente por serem digitais e possibilitarem que tanto os professores, a depender da necessidade da turma, quanto os alunos possam complementar a composição didática desse tipo de material. Além disso, tais materiais possibilitam também a inserção de elementos multissemióticos, hipermediáticos e interativos em sua construção”.

⁴ Compreendemos por leitura réplica a leitura como manifestação de ponto de vista crítico com palavras próprias sobre o que se discute no texto. Empregamos o termo leitura réplica como sinônimo de leitura crítica, baseando-nos em Menegassi (2010).

⁵Disponível

em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DE452BBAC05FB4FB1E864FDE9C1CC861.proposicoesWebExterno2?codteor=1909983&filename=PL+2630/2020>. Acesso em: 07/09/2020.

⁶ Os termos falsas notícias, notícias falsas e *fake news* estão sendo utilizados por nós como sinônimos.

contempla as condições de (a) produção: esfera, autoria, horizonte apreciativo-ideológico, valoração; (b) circulação: esfera, interlocutor, horizonte apreciativo-ideológico do outro, meio de circulação, espaço e tempo – cronotopo; (c) recepção: modos de publicação, situação imediata de interação. Já a DVV é formada pelos aspectos: (a) enunciativo-discursivos – tema, estilo, e estrutura composicional; (b) textuais – recursos textuais balizados pelo gênero; (c) linguísticos – recursos da língua agenciados pelo gênero; (d) visuais/multimodais – correspondentes ao gênero para a produção de sentidos. Entre as duas dimensões e todos seus aspectos, as relações dialógicas permeiam e instauram unidades de sentidos axiologicamente construídas no processo de interação discursiva.

Nessa perspectiva, objetivamos, neste capítulo, apresentar uma proposta teórico-metodológica de leitura de *fake news* em perspectiva dialógica, voltada ao 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o capítulo estrutura-se em três momentos principais: no primeiro, tecemos uma breve discussão teórica a respeito do letramento midiático; no segundo, apresentamos aspectos teóricos sobre o gênero e, por último, configuramos a proposta didático-pedagógica de leitura.

1 O Letramento Midiático

A cultura contemporânea atribui novos desafios para a educação quanto ao uso de diversas linguagens e tecnologias, refazendo o significado de alfabetização no século XXI. Contudo, o termo “alfabetização” ainda está associado ao processo de aquisição do sistema alfabético do código escrito, sendo que os termos *literacy*, “letramento” e “literacia” abarcam a função social da escrita ou da condição de letrado (FANTIN, 2007).

Há diversas discussões em torno das concepções do letramento e de suas múltiplas formas na literatura científica, das quais emergem os termos como literacia, *literacy*, letramento, multiliteracias, multiletramentos, letramento midiático / informacional / visual / audiovisual / digital / estético etc. (FANTIN, 2008), tais termos convergem em alfabetização para a era da informação.

Compreendemos que isso implica adquirir habilidades que vão além do ato de ler e escrever, pois relaciona-se com a percepção da realidade e dos contextos envolvidos nesse processo. Assim, o conceito caminha por Paulo Freire (1977) acerca da ideia de que a leitura de mundo precede a da palavra. Passa por Soares (2005), que relaciona letramento à compreensão dos textos escritos; por fim amplia-se em Rojo e Moura (2012) com a noção de multiletramento.

Conforme Fantin (2008), pela ótica do letramento, as dimensões do conhecimento e da vida vão além do domínio do código escrito: precisam emergir na cultura e serem capazes de visualizar, interpretar e problematizar as imagens em diversas mídias, além de assistir a filmes, analisar as publicidades criticamente, ler e problematizar as notícias dos jornais ou em outras fontes, escutar e identificar programas de rádio, saber usar o computador, celular, *tablet*, navegar nas redes e produzir outras representações através de diversas mídias etc. Tudo isso supõe que estar alfabetizado, hoje, envolve a apropriação de diferentes linguagens em função social.

Reconhecendo a importância da apropriação das diferentes linguagens na cultura contemporânea, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2016) compreende o letramento midiático e informacional como um direito humano essencial para promover uma sociedade mais justa, equilibrada e inclusiva, sendo entendido, portanto, como domínio de habilidade e reflexão crítica como formas para a democratização do conhecimento. Livingstone (2004, p. 05) define as habilidades nesse sentido como a “capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em várias formas” em comunicação multimodal, o que pressupõe uma ampliação das competências básicas de interpretação do texto impresso para uma função social em era digital.

Consoante Coscarelli (2017, p. 64), a leitura em ambiente digital mobiliza diferentes tipos de conhecimentos prévios relacionados às “competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura”. Esses conhecimentos vão desde a seleção de *links* relevantes ao estabelecimento de conexões entre os textos e as páginas da *web* visitadas, tudo ao mesmo tempo. A professora chama esse fenômeno de “leitura de múltiplas fontes” porque requer, para que se faça uma leitura crítica e confiável, antes mesmo de acessar a informação, que se julguem os *links* (mais ou menos confiáveis), que se faça uma seleção de informações pertinentes e, somente após a leitura, que se integrem as contidas em vários textos e escolher o que é pertinente.

No caso da sala de aula, é necessário preparar os alunos para leitura de múltiplas fontes e fornecer-lhes base para expansão do letramento midiático. Nesse sentido, é de grande relevância o trabalho com *fake news* como proposta de leitura e de educação midiática, a fim de instruir os educandos a não acreditarem nem disseminarem notícias falsas que circulam na internet. Nesse sentido, é importante conhecer as características sócio-discursivas e comunicativas das *fake news*, gênero discursivo que é o tema da próxima seção deste capítulo.

2 O gênero discursivo *fake news*

Nesta seção, discutimos alguns conceitos sobre a *fake news*/notícia falsa, associados aos pressupostos dialógicos de linguagem, a fim de apresentar suas regularidades condicionantes de gênero descritas por Bakhtin (2003 [1979]) e, portanto, passíveis de análise em sua DS e DVV, para posterior proposta de leitura.

Para Menger (2019, p. 67), há uma dificuldade para distinguir *fake news* entre tema e gênero devido à própria heterogeneidade e imprecisão de ambos. O autor afirma que o uso do termo “fake news”, de acordo com os dicionários de linguagem cotidiana, está mais para “disseminação da novidade enganosa do que para uma notícia que almeja enganar” e explica, com base em postagens de sites de checagem que, embora os “pesquisadores possam utilizar ‘notícia’, como tradução literal de ‘news’, isso não quer dizer que eles não entendam as *fake news* como objeto de informação”. Tanto é que vários sites de checagens usam outros termos como sinônimos: “mensagens falsas”, “boato”, “peça de desinformação” etc., contudo, os mesmos sítios observam características que não pertencem às notícias e sabem diferir entre as duas veiculações e até propõem tutoriais que ensinam a analisar se uma informação é falsa ou não; o que para o autor é uma constatação de que a falsa notícia tem estilo próprio e esclarece:

Nesse sentido, o termo “fake news” se torna amplo e heterogêneo, pois, como fenômeno existente na língua concreta e social, é capaz de se construir sob vários aspectos, emancipando-se como material único e organizado, com determinadas estruturas-tipo definidas, que faz retomar a concepção de gêneros como “enunciados relativamente estáveis” (MENGER, 2019, p. 72).

Dada a abrangência do termo, Menger (2019, p.66) afirma que, para conceber as *fake news* como um conjunto de enunciados, é preciso compará-las com a notícia, no entanto, a comparação não serve para equiparação, mas distinção, “uma vez que seus elementos constituintes – tema, estilo e estrutura – sua projeção enunciativa e a construção de seus enunciados com relativa estabilidade apresentam características próprias e diferentes entre si”. De algum modo elas se apropriam, dos alicerces inerentes ao jornalismo ético, da estrutura narrativa e até mesmo dos valores-notícia para ganhar o *status* de acontecimento real. Os valores notícias não estão dispostos nesse quadro apenas com propósitos ideológicos de crença, cultura ou política, mas com objetivos capitais (obter lucro e curtidas através da visibilidade). Cogita-se a existência de empresas especializadas na produção e divulgação de falsas notícias com propósitos mercadológicos, o que extrapola a finalidade da notícia.

A fim de observar alguns aspectos da composição discursiva das *fake news*, lembramos que os pensadores do Círculo consideram a linguagem como produto da interação (VOLÓCHINOV, 2018). Portanto, a palavra não carrega um significante monológico e um signo, ou vários signos ideológicos expressos na língua como elementos de valoração ressignificados ininterruptamente. Esse conceito é crucial para análise das cargas ideológicas que acompanham as *fake* por apresentar a “sensação do conjunto do discurso” na etapa da recepção (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283). Conforme o Círculo, o autor é orientado pelo conteúdo e pela tensão ético - cognitiva com que se relaciona com este, a expressividade, à qual ele dá forma e acabamento por meio de um material linguístico determinado ao enunciado.

No caso das falsas notícias, podemos dizer que a iminência dos conteúdos temáticos de valores da notícia gera a vontade de dizer e de informar, num locutor comum, sob viés ideológico pessoal, seja por intenções escusas seja por “ingenuidade”. Uma vez que o falante tem ao seu dispor os novos meios – as plataformas digitais – tem contato amplo e rápido com seu “auditório social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 210), assim realiza a comunicação discursiva no campo dos discursos cotidianos, deixando as marcas expressivas ideológicas, tom valorativo de parcialidade nas opiniões, informação relativa e superficial, ausência de fontes autorizadas, dentre outros, que podem tipificar uma falsa notícia.

Bakhtin (2003 [1979], p. 285) afirma que os gêneros do discurso “são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele” nas diversas situações comunicativas. Aplicando esse conceito ao gênero em questão, podemos dizer que é uma flexibilização da notícia marcada pela expressividade da vontade discursiva do falante comum, em uma situação comunicacional nova. As plataformas digitais da Web 2.0 – “termo utilizado para nomear uma segunda geração de serviços e comunidades oferecidos na internet, [...], retirou usuários da condição de passividade passando estes a agir de modo ativo nas interações” – conforme Nascimento *et al.* (2020, p. 20.), e isso permitiu o contato rápido com seu auditório social e ampliou seu campo de interação para as esferas do cotidiano.

Consideramos que o contexto multimidiático ampliou suporte, espaço e campo, reformulando gêneros e ampliando a discursividade das *fake news* em que as informações passam a ter enunciados de diversas fontes (autorizadas ou não), sendo perceptível sua finalidade (informar ou desinformar) apenas pelos elementos de expressividade e estilo.

Por “expressividade” entendemos (BAKHTIN, 2003[1979] p. 289-290) como elemento da entonação que confere a todo discurso a carga emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala. O autor explica que quando uma palavra é dita dessa forma já não é mais palavra isolada, é enunciado; portanto, a entonação é um traço do enunciado. Para o autor, o elemento expressivo – “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (p. 290) – determina a composição e o estilo. No caso, a expressividade com acentuada carga emocional valorativa ideológica é facilmente identificada pelo intuito/finalidade discursivo do produtor em expor o seu ponto de vista/sua verdade sobre o fato, e não o fato em si, para isso mobiliza recursos expressivos que diferem da notícia.

Bakhtin (2003 [1979], p.292-293) afirma que, quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, costumamos tirá-las de outros enunciados, sobretudo dos congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos palavras de acordo com as especificidades dos gêneros. Tais especificidades conferem às palavras expressões típicas ou "auréola estilística", que funcionam como eco da totalidade do gênero. Em vista disso, a expressividade do enunciado não se limita apenas à relação valorativa com o conteúdo semântico objetual, mas contrapõe ou enfatiza enunciados que tratam do mesmo tema. Nesse sentido, as *fake news* apresentam expressividade interlocutiva ao responder a outros enunciados dos quais discordam ou que desejam reafirmar, assumindo o tom de releitura de uma notícia, e, por conseguinte, distinguindo-se de uma notícia propriamente. Destarte, evidencia-se o que o Círculo diz sobre “os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação;” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 297) principalmente em contexto sociocomunicativo da pós-modernidade, em que as *fake news* estão inseridas.

Para esclarecer, Acosta Pereira e Rodrigues (2014, p. 183) afirmam que um enunciado absolutamente neutro é impossível e que “ser expressivo é uma das marcas da posição valorativa dos participantes da comunicação discursiva face ao tema do enunciado e a eles próprios”. Os autores ressaltam que o elemento expressivo determina o estilo e a composicionalidade do enunciado, assim, a expressividade ou orientação valorativa do falante com seu objeto de discurso e com os outros (já-ditos, pré-figurados) condicionam à escolha dos recursos lexicais, gramaticais (estilo) e composicionais. Dessa forma, ao observar o gênero em questão, no que tange à expressividade ou orientação valorativa, percebemos que são impregnadas de ressonâncias dialógicas, abusam de retóricas inflamadas de contato direto com seu interlocutor, não tentam mascarar sua neutralidade ou parcialidade com o tema exposto, não omitem seu posicionamento

ideológico, nem evitam exageros linguísticos para realçar seu ponto de vista, etc., estabelecendo verificáveis no estilo e na composição dos quais Bakhtin (2003 [1979], p. 268) é claro: “Onde há estilo há gênero”.

Sobre isso, Menger (2019) acentua que

[...] o que designa o gênero é seu projeto enunciativo, determinado pela construção do enunciado, [...] A cadeia de enunciados que conduz as fake news a transforma em gênero e por tentar imitar o fato da informatividade é que muitas vezes acontece a imprecisão em distinguir entre verdade e mentira (MENGER, 2019, p. 78).

Diante do exposto, passamos a observar algumas regularidades das falsas notícias na constituição de sua DS. Para tanto observamos aspectos da condição de produção delas, no que tange à circulação e ao intuito discursivo, e percebemos que migrou do campo jornalístico midiático para o do cotidiano, com intuito de informar a própria verdade via redes sociais. Por isso perde as marcações ideológicas do campo jornalístico, mas evidencia expressividade própria na aproximação ideológica com o interlocutor e a entonação valorativa apelativa de ideologias que ressoam nos discursos do senso comum.

Podemos afirmar que o contexto midiático e a cultura da hipermodernidade (ROJO; BARBOSA, 2015) favorecem a criação e disseminação das *fake news*, pois reformulam as relações sociais pelo prefixo “hiper”: hipercomplexidade, hiperconsumismo, hiperindividualismo, destacando a informação contínua como um bem de consumo impulsionado por fenômenos de redistribuição ou apropriação anônima de fontes informativas. Dessa forma, as novas tecnologias e a internet em rede propiciam um ambiente fecundo para esse gênero, tendo em vista a facilidade de circulação e interlocução.

Outro fator crucial para produção das notícias falsas é a influência do fenômeno da pós-verdade. Conforme Menger (2019), no contexto ideológico da pós-verdade, os fatos perdem lugar para o ponto de vista ao nível de criar uma desconexão entre o senso crítico e a realidade. Isso se deve à compreensão e à tolerância de que não existe fato objetivo, pois quem dá as nuances da interpretação da realidade são as percepções subjetivas do ser humano. Para o autor, a pós-verdade não é sinônimo de falsa verdade, mas uma reelaboração da verdade real e as *fake news*, enquanto pós-verdade, são expressões de que o verídico está em segundo plano. Assim, ambos os conceitos se completam, mas não são sinônimos.

Nesse sentido, fica difícil saber quem está influenciando quem, pois ambos os fenômenos se alimentam um do outro e se assentam na crise de confiança nas instituições oficiais. Sobre isso,

Freitas Filho e Teixeira (2018) apontam para a crescente onda das *fake news* devido à influência da chamada “crise de confiança” em relação à imprensa e a outras instituições públicas, incluindo os discursos políticos. Os cidadãos têm se mostrado relativamente céticos quanto às informações que circulam nos espaços públicos e são publicadas pela imprensa tradicional.

Segundo D’Ancona (2017), a *web* também é culpada por essa relação superficial com as informações, porque observa nossa interação apenas por algoritmos e nos conecta com o que gostamos ou poderemos gostar. Nesse contexto, se faz a recepção do gênero discursivo alvo desta pesquisa, como momento favorável à segregação ideológica, a qual Ferrari (2018) explica como o compartilhamento de ideologias semelhantes que envolve os sujeitos numa espécie de “bolha social”, em que pode cristalizar-se tanto a mentira como a verdade, reforçada pela *web* que vê as relações sociais apenas como algoritmo. Nesse panorama, as *fake news* são potencializadas pela própria *web* que direciona as informações para o interlocutor, orientada, apenas, por seu histórico de navegação.

Nesse contexto de revolução tecnológica e relativismo cultural, instaura-se o horizonte apreciativo-valorativo da informação pelo escopo pessoal e subjetivo em detrimento dos fatos concretos, criando “circunstâncias típicas” para “expressões típicas” (BAKHTIN, 2003 [1979], p.293) verificáveis no discurso na falsa notícia.

Para Fante *et al.* (2018), o fenômeno de produção e disseminação/circulação das notícias falsas está relacionado aos novos aparelhos de comunicação: *smartphones* que permitem mobilidade e conexão com as mídias caracterizadas pela ubiquidade. Essa abundância de plataformas digitais, as quais deveriam promover a informação, replicam a falsa notícia e ampliam a desinformação. Os meios de circulação das *fake news* são veiculados, majoritariamente, nos suportes digitais de mídias sociais e corroboram para efeitos imediatos tanto na agilidade da disseminação quanto na interação entre os parceiros do discurso. Assim, elas tornam-se fontes extraoficiais de informação plausível entre os interlocutores que comungam de seus dizeres.

Nesse sentido, ao observar a sócio-história das falsas notícias, podemos depreender sua origem congênere com a fofoca, boatos etc., gêneros considerados primários (BAKHTIN, 2003 [1979]) com especificidades em um campo da comunicação discursiva de intuito informativo extraoficial, cuja vontade discursiva imediata de informar se sobrepõe à ética e à veracidade. Assim, a função social no tempo e no espaço delas, seu cronotopo (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020), aponta-as como oriundas da fofoca e do boato em um contexto sócio-histórico digital, cujas informações podem ser replicadas rapidamente, por isso ganham prestígio e atingem

o horizonte valorativo da pós-verdade (seus pares na visão ideológica) semelhante à rapidez com que boatos se espalham.

Para alavancar a persuasão no discurso *fake*, a posição social do autor, geralmente, apresenta-se como suposta autoridade no assunto para defesa de uma informação sustentada por pós-verdade. A posição de autoria reflete uma voz nitidamente ideológica; alguém que defende uma verdade sob sua ótica valorativa no grupo social e assume a defesa das informações de forma apelativa e inconsistente, porém próxima do objeto e do interlocutor, estimulando este à replicação e responsividade imediata.

Devido a isso, é comum haver um perfil falso em nome de jornalistas e de autoridades responsáveis pela informação, para agregar-lhe valor e autenticidade. Contudo, mesmo sem saber se o perfil é falso, ao longo da discursividade, percebe-se a defesa ou a difamação de uma corrente ideológica ou de uma pessoa em ressonância com outros discursos, feita em tom caloroso e tendencioso, de modo a evidenciar apreciação valorativa parcial do falante em relação ao assunto discutido, levantando dúvidas sobre a veracidade da informação. Menger (2019, p.75) afirma que “no fenômeno da desinformação as ideologias particulares vão ter mais vozes, inutilizando os fatos, parecendo deixar em primeiro plano o viés subjetivo de quem cria e pretende disseminar fake news”.

Nesse sentido, a posição de autoria é compartilhada (ROJO; MELO, 2017), tanto por quem produz a notícia falsa como por quem replica, pois, à medida que o interlocutor a compartilha, também assume o posicionamento valorativo-axiológico do grupo frente ao conteúdo veiculado, tornando-se responsável por esse conteúdo. É possível observar o horizonte apreciativo-valorativo do produtor da falsa notícia, pois o autor leva em conta o fundo aperceptível do discurso pelo interlocutor e até que ponto está a par da situação, descrito por Volóchinov/Bakhtin (2012 [1926], p. 5) como horizonte espacial comum dos interlocutores. Dessa relação dialógica de horizonte contextual entre os falantes, evidenciam-se concepções e convicções, bem como preconceitos, simpatias e antipatias recorrentes entre as ideologias do cotidiano cristalizadas como discurso de pós-verdade⁷ em contexto histórico-cultural de hipermodernidade. Por conseguinte, é comum o locutor assumir uma voz que representa a defesa do senso comum potencializada pela discursividade da linguagem semiótica típica da internet.

⁷ Consideramos *fake news* e Pós-verdade termos distintos, mas com condições e práticas afins, segundo Marchezan (2019).

Das condições de recepção, no aspecto da posição social do interlocutor presumido, as *fakes news* estabelecem um elo próximo/íntimo do locutor por pressupor que comungue das mesmas “verdades” apreciadas nas falsas notícias e faça parte da mesma bolha ideológica que desejam preservar. Elas têm destinatário certo: aqueles que compartilham de suas ideologias e são adeptos da pós-verdade e os que são contrários a elas, pois o enunciado se direciona tanto para reforçar informações falsas quanto para quem delas discorda, uma vez que o destinatário responde/interage com o enunciado. Com isso, as *fake* ficam em cena constantemente, alcançando seus propósitos de serem assunto em larga escala.

Com relação à DVV da *fake news*, observamos, conforme Menger (2019), que nos aspectos enunciativo-discursivos, concernentes ao conteúdo semântico objetal, circulam os “valores notícia”, contudo não se trata de informação comum, mas polêmica, sensacionalista, de cunho ideológico (político, sanitário, religioso, cultural do senso comum etc.) que suscita uma responsividade imediata ocasionada pelo exagero com que trata o assunto, resultando em “temas típicos” (BAKHTIN, 2003 [1979], p.293).

Com base nos teóricos do Círculo, Menger analisa a questão da “exotopia” dentro das *fake news* como propulsora de conteúdo temático, pois, no projeto de enunciação, é necessário que o locutor se coloque no lugar do interlocutor com empatia e depois se distancie para uma devida apreciação ética e responsiva sobre o tema que, no caso das falsas notícias, será engendrado para “acariciar suas crenças” (MENGER, 2019, p.80). Dessa forma, o locutor será capaz de produzir um discurso falacioso que envolva os ideais de seu interlocutor para aproximar-lhe de sua bolha ideológica, atingindo visualização e disseminação rápidas.

Sobre o estilo, Menger (2019) ressalta que nas falsas notícias a crença sempre prevalecerá em primeira instância perante à realidade objetiva dos fatos, assim, a narração será orientada por um ponto de vista mais subjetivo ou intersubjetivo, mais opinativo que narrativo, abrindo espaço para se aproximar daqueles a quem se dirige, na tentativa de construir um diálogo com seu possível auditório, o qual espera certa atitude responsiva imediata. Esse gênero emprega corriqueiramente o modo coloquial que retoma o tom emotivo, íntimo e familiar com que se compartilha uma verdade, uma fofoca aos seus pares de confiança, sobre um fato, em um conjunto de recursos semióticos e multimodais que acentuam a presença de subentendidos. À vista disso, pode-se afirmar que a linguagem/expressividade da *fake news* é orientada pela opinião em detrimento da informação do fato em si.

Dessa forma, verifica-se a “expressão típica em situações típicas da comunicação” (BAKHTIN, 2003 [1979], p.293) no campo jornalístico midiático em meio virtual como: a) linguagem coloquial despreocupada com os aspectos normativos da língua – às vezes com erros ortográficos e gramaticais – próxima do auditório social popular, uma vez que não dispõe de uma organização editorial para revisão de texto; b) presença marcante de pontos de exclamação e interrogação; c) linguagem conotativa, sensacionalista com uso de advérbios e adjetivos para evidenciar a entonação do eu intersubjetivo, com posicionamento de suas ideologias e busca por responsividade; d) indução do interlocutor aos subentendidos com imagens e retórica apelativa para conclusão das informações vagas e genéricas que correspondam aos sentimentos de pós-verdade do auditório presumido; e) uso de pseudoautoridades para sustentar alguns pontos de vista etc.

Temos como exemplos de expressões típicas de gênero (BAKHTIN, 2003 [1979]) frases como: “Mande esse texto para todos os seus contatos” e “Faça esta mensagem chegar ao maior número de pessoas” divulgada no *site Fato ou Fake*⁸ do grupo G1 de notícias, no tutorial em vídeo “Como identificar se uma mensagem é falsa” como expressões recorrentes em *fake news*. Para ampliar a discussão, Menger (2019, p.79) afirma que tais expressões comuns em situações corriqueiras de comunicação (meio virtual) não refletem apenas o estilo individual do locutor “mas também, o estilo plural, entrelaçado ao eco dos estilos alheios” que estão se cristalizando como enunciado relativamente estável.

Menger (2019) aponta na estrutura composicional da falsa notícia como o discurso não linear amparado em enunciação multimodal, cuja narração do fato mais ao menos importante é disposta com a mesma carga de relevância, devido à suposta origem da oralidade em gêneros primários (boatos, fofocas etc.). A disposição das imagens, associadas à parte verbalizada, complementa-se para pressupor subentendidos, uma vez que as informações são vagas e genéricas. Por ser um projeto enunciativo multimodal, em que o texto verbal será completado pelo verbo-visual, há abuso de cores, vinhetas, fonte de letras em destaque, imagens descontextualizadas, editadas ou forjadas (*deep fake*) etc.

A preocupação estrutural reside em chamar a atenção do interlocutor, por isso o locutor escolhe o foco do fato que deseja evidenciar e não sua ordem em si, pois não há preocupação com a precisão que as informações chegarão ao seu leitor, mas como contribuirá para a valoração e a disseminação do falso discurso. Assim, na “des” notícia não há organização em *lead* como a

⁸ Disponível em <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/> . Acesso em: 24 jan. 2021

notícia, mas uma ordenação não linear dos fatos com intuito de impactar o interlocutor e levá-lo a produzir suas próprias conclusões a respeito da informação veiculada.

Outro aspecto estrutural da “des” notícia se refere à marca do discurso por assinatura ilegítima ou anonimato, porque ninguém quer se responsabilizar pelos efeitos negativos da desinformação propagada. Verifica-se também ausência de datas de publicação e preferência por advérbios genéricos como: ontem, hoje, amanhã etc., como marcadores de tempo. É comum que a *fake news* se apresente em estrutura de manchete, sem o texto completo, com imagem, título em dissonância da informação do texto, circulando em meios virtuais fora dos veículos profissionais de imprensa.

Em suma, podemos resumir a *fake news* pela percepção na etapa da recepção descrita por Bakhtin (2003 [1979], p. 283) como toda “sensação do conjunto do discurso” disposta em informação duvidosa vinculada a temas polêmicos, com estilo intersubjetivo em estrutura, geralmente, multimodal e não linear. Isso não significa que todo conteúdo com a estrutura típica nessas características será falso, contudo, perde credibilidade, uma vez que uma notícia que se preze não se engendrará pelos percalços da imprecisão e da opinião em que se sustenta a falsa notícia. Dessa forma, há necessidade de investigação da informação em outros meios de divulgação para verificação do conteúdo.

Assim, levantamos os principais aspectos caracterizadores de uma *fake news* em dimensão social e verbo-visual para posterior análise de nosso protótipo didático, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1: Síntese da DS e da DVV das *fake news*.

<p>Aspectos da dimensão social:</p> <p>Aspectos relacionados às condições de produção, recepção e circulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Campo de circulação e intuito discursivo: Circulação na <i>web</i> e em redes sociais. Intuito discursivo relacionado à defesa de valores ideológicos sustentados por pós-verdade; ● Sócio-história: Origem congênere à fofoca etc. ● Posição social do autor: Suposta autoridade no assunto; ● Horizonte apreciativo valorativo do produtor: Ideologias do cotidiano que encontram respaldo nos valores de pós-verdade; ● Posição social do interlocutor: Íntimo, próximo e companheiro dos valores ideológicos do produtor. Torna-se aliciado e cooperador na etapa de comentários e compartilhamentos instantâneos.
<p>Aspectos da dimensão verbo-visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conteúdo temático: assuntos polêmicos com valor de notícia.

- Estilo: Narração orientada por um ponto de vista subjetivo, emprego de linguagem coloquial, excesso de pontos de interrogação, exclamação, adjetivos, advérbios e linguagem conativa. Retórica discursiva opinativa e persuasiva. Presença de linguagem verbal e não verbal que corroboram para os subentendidos. Recurso de autoria de pseudoautoridade ou anonimato. Apelo para disseminação da informação.
- Estrutura composicional: discurso não linear associado à linguagem verbal e não-verbal que completam os subentendidos, manchete em destaque e, por vezes, distante do conteúdo, *lead* incompleto, proposital, uma vez que a informação não se sustenta no fato, mas na crença.

Fonte: as autoras.

Após essa síntese encerramos as considerações sobre *fake news* e passamos à apresentação da proposta pedagógica de leitura.

3 A proposta pedagógica de leitura de *fake news*

Para este capítulo, como dito anteriormente, o recorte da proposta ampara-se na leitura de três *fake news* com o mesmo tema: vacinas contra Covid-19, dispostas em três módulos, assegurando-se no mínimo duas aulas por análise de cada falsa notícia. A proposta visa começar cada bloco de aula com a projeção da notícia em *datashow* e a condução da leitura via perguntas e respostas orais, estimulando o debate e a participação dos alunos nas análises coletivas⁹ dos textos, bem como compartilhar diferentes interpretações sobre os enunciados, tendo em vista a colaboração de diversos leitores com vivências e experiências únicas que enriqueçam a cognição.

Cabe ao educador o papel preponderante da ação, a mediação da leitura, os ajustes nas questões para compreensão dos estudantes, buscando instigar o olhar investigativo deles para as minúcias das entrelinhas fornecidas pelas escolhas axiológicas e o contexto de produção, mesmo porque merecem compreender como se dá a construção discursiva (MENEGASSI et al., 2020). Deixamos à escolha do professor selecionar algumas questões para serem realizadas por escrito como registro memorial do conteúdo ou não.

Observamos que a ordem das questões estipuladas pode ser adaptada e reutilizada em outras *fake news* mais atuais, pois a proposta no formato de um PD (ROJO; MOURA, 2012) prevê

⁹ Consideramos por análise coletiva a participação oral dos alunos nas respostas ao encaminhamento didático das questões dos textos, com mediação do professor instigando e ampliando as justificativas para cada pergunta.

essa adequação contextual e progressiva, visto que em respostas e discussão de leituras coletivas, às vezes, se pulam ou avançam etapas instantaneamente ou atualizam-se os enunciados, contudo, cabe ao docente conduzir a mediação pelas reflexões sobre todos os níveis possíveis de análise dos aspectos social e verbo-visual que compõem o texto, uma vez que a leitura dialógica consiste no entrelaçado entre o escrito e o presumido da avaliação/valorização comum (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 2012 [1926]), dada a dinâmica da interação do discurso como unidade viva da língua.

Módulo 1

O módulo 1 está previsto para duas horas-aula e tem o objetivo de ativar os conhecimentos prévios do aluno, apresentando-lhe a sequência e os propósitos do PD, bem como comparar *fake news* com o gênero notícia, observando suas singularidades. As três etapas deste módulo priorizam a discussão oral mediada pelo professor, num primeiro momento, com a leitura da *fake* “Vacinação encenada em Quixadá CE”¹⁰ sem mencionar que é falsa, tendo em vista que ela não se apresenta como tal, mas deve ser identificada. Na sequência, para a segunda aula, o aluno fará a leitura da notícia “Prefeitura de Quixadá diz que vídeo de seringa vazia utilizada em vacinação contra Covid-19 foi editado”¹¹ que comenta a falsa notícia da primeira aula. Após a leitura e discussão dos dois enunciados, propomos a comparação da discursividade de ambos os enunciados para expor a informação e elaborar coletivamente um quadro com as principais características observadas na *fake* em contraposição à notícia e solicitar que o aluno registre no caderno a síntese do conteúdo estudado. As perguntas de leitura para esse momento do módulo podem ser respondidas oralmente e são apresentadas na sequência:

Quais os meios de comunicação que vocês utilizam para ficarem informados?

Quais assuntos chamam sua atenção para leitura?

Você acredita em tudo que lê/assiste/escuta na web?

Tais perguntas visam explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema “Vacinas contra Covid-19” e *fake News*, no intuito de identificar o perfil social do leitor concreto daquele momento, ou seja, o estudante do 7º ano (adolescente entre 11 a 13 anos de idade). Na

¹⁰ Disponível em: <https://twitter.com/GAZETAdeBRASIL1/status/1352667362219192320> . Acesso em: 16 fev.2021 (Sem acesso nos meses seguintes).

¹¹ Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/prefeitura-de-quixada-diz-que-video-com-seringa-vazia-usada-em-vacinacao-contracovid-foi-editado-1.3035893> Acesso: 16 fev. 2021.

sequência, sugerimos a leitura do texto “Vacinação encenada em Quixadá CE” – é muito importante que o aluno visualize nele a configuração original, garantindo a visualização dos detalhes midiáticos de suporte da falsa-notícia como os aspectos da barra de ferramentas (quando acessado via computador), os recursos das redes sociais e o aplicativo mensageiro em que se propagam, os comentários do compartilhador etc. Entendemos, conforme Beloti *et al* (2020, p.130), “que durante a seleção de textos, na medida do possível, deixá-lo na sua configuração original de produção, circulação e recepção”, já que essa configuração faz parte do contexto e composição do enunciado e deve ser considerada na leitura dialógica e educação midiática. Eis a *fake news* em tela:

Figura 1: Texto 1 – Print da Fake News 1 “Vacinação encenada em Quixadá CE.”



Fonte: Twitter e WhatsApp.¹²

Dessa forma, é importante solicitar a leitura silenciosa com atenção à totalidade das dimensões extraverbais e verbais do texto-enunciado. Para melhor organização do encaminhamento didático, propomos o bloco de perguntas do texto 1 em duas etapas. –Na primeira sugerimos a leitura do enunciado sem a visualização do vídeo e na segunda, com a visualização do vídeo. Esta última se justifica porque o vídeo torna o enunciado mais persuasivo e difícil de ser questionado sem análise do contexto proposto na etapa anterior. As perguntas da leitura do enunciado sem a visualização do vídeo podem ser as seguintes:

¹² Disponível em: <https://twitter.com/GAZETAdoBRASIL1/status/1352667362219192320> Acesso em: 16/ fev 2021. (Sem acesso nos meses seguintes). Vídeo disponível em : https://www.focus.jor.br/wp-content/uploads/2021/01/WhatsApp-Video-2021-01-20-at-14.48.16-1.mp4?_u=1 - Acesso em: 26 jun 2021.

O que vocês sabem sobre o assunto do texto?
Vocês já receberam mensagens parecidas com essa?
Qual é o contexto (o momento) sócio-histórico do texto?

A seguir, evocam-se perguntas que suscitem respostas do contexto de produção e conteúdo temático, o que contribui para atender a necessidade imediata de responder a compreensão textual e inferencial do enunciado, a fim de expandir a leitura ao nível de interpretação (MENEGASSI, 2010). As perguntas a seguir suscitam reflexões da DS, em particular, das condições de circulação e recepção do texto:

Onde o texto foi divulgado?
O que você sabe sobre essa rede social: como funciona? Para que serve? Quem pode utilizar?
Quais os tipos de informações que circulam nessa plataforma?
Você confia nas informações via Twitter e WhatsApp? Por quê?

Essas questões de DS visam despertar o aluno-leitor a perceber que um enunciado não diz apenas pelo que está escrito no modo verbal, mas também pela escolha de suporte para sua propagação, pois evidencia, conforme Volóchinov (2018), finalidade e auditório social que se quer atingir. Tal compreensão, associada às respostas de meio de circulação, contribui para que o aluno-leitor perceba a força líquida da *fake news*, ou seja, o propósito de se disseminar rápido, alcançar o maior número de leitores e replicadores possível, pelo impacto da informação, mais do que pela seguridade do que se informa.

As próximas perguntas se prestam a reflexões sobre relações dialógicas que permeiam as posições autorais no momento enunciativo em questão. O propósito é levar o leitor a observar o perfil do locutor, a exemplo de quem fala conosco e como fala, para se entender contextos e prováveis intenções do discurso:

Quem produziu essa informação?
O que é possível saber, inferir (pensar) sobre ela?
Qual é o possível perfil (papel social) do locutor?
Qual o objetivo do locutor com essa mensagem?

Na leitura dialógica há que se pensar sobre o papel social do interlocutor presumido (BELOTI *et al.*, 2020), pois a palavra é um ato bilateral (VOLÓCHINOV, 2018), empregada em

função do interlocutor idealizado. A próxima questão objetiva direcionar o aluno-leitor a reconhecer que todo enunciado é feito para alguém, concreto ou idealizado, com quem se deseja ter um diálogo para cumprir a finalidade discursiva e reconhecer algumas características do interlocutor pressuposto. Portanto, essa reflexão auxilia na compreensão do texto por meio dos elos discursivos entre os falantes:

Para quem é destinada essa informação?

Descreva as possíveis características do interlocutor dessa mensagem: ele pode ser considerado próximo do locutor ou distante do locutor? De que forma o interlocutor contribui com a mensagem desse texto?

Para responder, pense no meio de veiculação da mensagem (meio virtual) e o tipo de linguagem (formal, informal etc.). Explique com base em sua percepção de vivência social.

A seguir, propomos uma pergunta que pretende levantar reflexões sobre a finalidade do enunciado em detrimento de cada campo da comunicação:

Para que serve esse texto? Qual é o possível gênero desse texto?

Pensar sobre a função sociocomunicativa do enunciado corrobora com a análise crítica da compreensão do conteúdo temático, pois enseja pensar sobre *o que* foi dito e *com qual finalidade* ele pode ter sido produzido, fator este que valoriza o discurso produzido.

Na segunda etapa – Leitura do enunciado com a visualização do vídeo – o aluno é provocado a refletir sobre suas apreciações ideológicas e o conteúdo do enunciado, de forma a se aproximar do conteúdo do texto e refletir sobre a suposta carga persuasiva comum na *fake news*. As perguntas apresentadas na sequência são exemplos a serem utilizados:

Você gostou do texto? Por quê?

Quem iria gostar desse texto? Explique.

O que o texto “diz” para você? Você confia na informação do texto? Explique.

Essas perguntas objetivam levar o aluno-leitor a pensar no impacto persuasivo da falsa notícia sobre o interlocutor por meio da veiculação de informações polêmicas. Ademais permitem verificar, conforme Bakhtin (2003[1979]), que a relativa estabilidade do gênero se organiza no conteúdo semântico objetual, ou seja, no tema. No caso do gênero em estudo, temas polêmicos de curiosidade social, em harmonia com a expressividade no estilo persuasivo seduzem o interlocutor

no emaranhado da linguagem multimodal para dar conta da ausência de informação concreta e sobrepor como verdades os discursos de pós-verdade. Contudo, composições linguísticas como esta devem ser recebidas com desconfiança e verificação pelo leitor.

Como próximas questões, sugerimos a seguinte:

Identifique o ponto de vista do locutor sobre o assunto, observando as palavras que ele emprega no texto e explique como conseguiu fazer essa percepção.

Essa pergunta propõe o diálogo entre a dimensão social – quando presume o locutor – e a dimensão verbo-visual – quando investiga o estilo no enunciado – conforme Beloti *et al* (2020). Para Volóchinov/Bakhtin (2012 [1926]), a entoação expressiva, organizada pelo julgamento de valor dispostos no estilo linguístico do texto, evidencia a conexão do enunciado com o contexto e permite a possível compreensão do sentido do discurso. Com essa questão se consegue instigar o leitor a se pôr no lugar do locutor e presumir o que ele estava tentando inferir quando escolhe determinadas palavras em detrimento de outras, e também quais valores expressivos tais palavras carregam, a fim de produzir a refração com réplica ativa no estudante.

Para finalizar a etapa de leitura do texto 1, conscientes de que poderíamos propor inúmeras outras questões, sugerimos solicitar ao aluno que verifique a informação do texto lido por meio de pesquisa na internet, na sala de aula ou na sala de informática. Para isso, é necessário que ele disponha de aparelho celular ou computador conectado à *web* e faça buscas, a partir do comando:

Pesquise no próprio twitter (caso tenha uma conta) ou em seu navegador informações sobre: #vacina, #Quixadá, #secretaria de saúde etc. Vamos discutir as informações pesquisadas sob o seu ponto de vista. Concorda ou discorda das informações veiculadas e por quê?

Nesse momento, abrimos espaço para o que se denomina “letramento midiático”, que é a capacidade de pesquisar e selecionar o que realmente importa para a aula, definido por Coscarelli (2017) como o conjunto de competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura pela capacidade de selecionar múltiplas fontes. Para isso, vale a explicação do uso da *hashtag* como instrumento de refinamento e busca no navegador, inserindo também uma reflexão sobre finalidades e propósitos de cada rede social como *Twitter*, *WhatsApp*, *Facebook*, dentre outras. Após a pesquisa direcionada anteriormente, presumimos que os alunos encontrarão mais *fakes*

news sobre o assunto e também notícias que as desmentem. Em seguida, escolhemos uma das matérias que comentam a falsa notícia sobre a vacinação da Covid-19 em Quixadá (CE)¹³.

O professor pode fazer a mediação de uma leitura coletiva no projetor com o propósito de observar a estrutura e o estilo da *fake* em contraposição à notícia e, assim, iniciar a terceira etapa deste módulo, cujo objetivo é acessar e comparar notícias oficiais que informem o ocorrido em Quixadá-Ceará, com a vacinação da secretaria de saúde do município.

Depois da leitura do texto 2, da visualização do vídeo disponível e do tempo para supostos comentários espontâneos dos alunos sobre o fato, sugerimos direcionar a aula a partir de questões que suscitem comparações com a notícia do texto 1, a começar pelo conteúdo temático comum de valor (FANTE et al, 2018), como:

Qual é o assunto tratado nessa notícia?

Em que essa notícia se relaciona com a fake news e em que elas são diferentes?

Como é a linguagem da informação do texto 2 em contraposição ao texto 1: formal, informal, mais opinativa, mais descritiva etc. Explique.

Tais perguntas facilitam a percepção de que o assunto dos enunciados em estudo (a *fake* e a notícia) é o mesmo, mas a abordagem estilístico-composicional, não. Conforme Menger (2019), a informatividade presente na *fake* advém de gêneros primários, de boatos do dia a dia, que convencem pela persuasão da linguagem híbrida (multimodal), enquanto que a informação tratada na notícia procura respaldo em dados verificáveis e na organização linear tradicional do gênero jornalístico. Almejamos que o aluno de 7º ano perceba que o trato estilístico-composicional com a informação se difere na *fake news* da notícia pela informalidade linguística e pelo teor apelativo-opinativo com que trata os fatos.

As últimas questões desta etapa objetivam fazer o aluno pensar na estrutura linear do texto 2 e dispor credibilidade para veículos profissionais de informação em detrimento de outros que se amparam nas falsas notícias, consolidando o letramento midiático pela capacidade de discernir e problematizar informações em diversas mídias:

Qual é o meio de divulgação dessa informação, redes sociais ou site autorizado?

Responda de acordo com o lead: Quem? Como? Onde? Quando? Por quê?

Qual das informações você dá mais crédito, a do texto 1 ou do texto 2? Por quê?

¹³ Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/prefeitura-de-quixada-diz-que-video-com-seringa-vazia-usada-em-vacinacao-contra-covid-foi-editado-1.3035893>>. Acesso: 26 jul 2021.

Quadro 2: Comparação entre *Fake News* X Notícia.

Elementos observados	Notícia	<i>Fake news</i>
Campo de circulação/divulgação	Produzida para circular no meio jornalístico e midiático; Divulgada em <i>sítes</i> ou meios de suporte profissionais da imprensa.	Produzida para circular nas redes sociais e <i>web</i> ; Divulgada por cidadãos comuns que questionam a imprensa oficial.
Tipo de linguagem	Linguagem objetiva e impessoal; Relata o fato com detalhes e indica as fontes da informação.	Linguagem subjetiva, apelativa; Relata o fato de forma bem generalizada, sem indicação das fontes da informação; apenas traz a informação com opinião.
Estrutura	Estrutura-se em manchete, subtítulo, lide (<i>lead</i>), corpo da notícia.	Estrutura não linear, da informação bombástica à narração apelativa e multimodal.
Finalidade	Informar.	Denunciar e afirmar uma verdade em que se acredita; opinar.
Identificação do autor	Traz a identificação do autor.	Não indica a autoria.

Fonte: as autoras.

Módulo 2

O objetivo deste módulo é produzir a leitura réplica pelo viés dialógico, perpassando a dimensão social e verbo-visual dos enunciados configurados como *fake news* e promover o reconhecimento desse gênero como forma de auxiliar no desenvolvimento da educação midiática.

Salientamos que, em uma postura de leitura dialógica, os elementos constituintes da DS são indissociáveis dos da dimensão verbo-visual DVV, no entanto, para fins didáticos, conduzimos o PD pelo enfoque primeiro da DS e, posteriormente pela DVV. Contudo, na prática em sala de aula, essas dimensões devem ser simultaneamente consideradas e entrelaçadas, pois a leitura em perspectiva dialógica observa todas as possibilidades do contexto para construção de sentidos.

Entendemos que o estudante deve desenvolver a associação entre o que está no verbal como decorrente do extraverbal, pois ler dialogicamente é produzir refração com réplica ativa, de modo a reconhecer a composição do texto organizado em função do julgamento de valor do autor-criador e de seu interlocutor, os quais são inseridos num contexto e orientados por uma finalidade disposta em determinado campo e meio de circulação. Isso posto, apresentamos a seguir o texto 3:

Figura 2: Texto 3 – Print de *Fake News*



Fonte: Web¹⁴.

Sugerimos que o professor exponha o texto no projetor, pedir a leitura silenciosa e após inicie o questionamento acerca da matéria:

Vocês ouviram falar sobre a notícia de Tiffany Dover?
O que vocês sabem sobre o caso Tiffany Dover?

Muito provavelmente os estudantes de 7º ano desconheçam o caso citado no texto, pois foi veiculado poucas vezes na imprensa profissional, contudo o intuito da pergunta é levantar seus conhecimentos prévios e produzir interesse pela busca de informação que auxilie a compreensão

¹⁴ Disponível em: <<https://observador.pt/factchecks/fact-check-morreu-a-enfermeira-que-desmaiou-apos-receber-a-vacina-contr-a-covid-19/>>. Acesso em: 15 fev 2021.

do enunciado em discussão. Após essa etapa, propomos questões para aprofundamento voltadas ao contexto da falsa notícia:

O texto é um discurso em reação a quais fatos anteriores?

Pesquise em sites de imprensa oficial e responda: Qual é o contexto partilhado pelo locutor e interlocutor para que esse texto seja compreensível?

Para quem é esse enunciado?

Quem vai gostar desse texto? Com quem o texto estabelece um diálogo?

Com essas perguntas engendramos no aluno-leitor os elos dialógicos relacionados com o horizonte espacial comum: o conhecimento e a compreensão comum da situação e a avaliação comum (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 2012 [1926]), visto que todo enunciado se volta a um interlocutor — real ou presumido, pessoa física ou grupo social — com quem se estabelece um diálogo num território de conhecimento partilhado por atos sociais regulares que suscitam avaliação comum. Dessa forma, as questões feitas desencadeiam reflexões e refrações que analisam o contexto da constituição da informação veiculada no texto com o movimento antivacinas Covid-19 e seu auditório social simpatizante de teorias conspiratórias ou negacionistas, as quais fizeram do desmaio da enfermeira Tiffany Dover um óbito para atender as expectativas daqueles que são contrários à vacina como em um processo de co-participação ou co-produção, evidenciados nos comentários do replicador do enunciado, também denominado de “co-criador” por Rojo e Melo (2017), explícito no topo da página da rede social nos termos “Os jornais não irão mostrar ou a TV! Para quem está em euforia com a vacina”.

É provável que os termos “antivacinas” e “negacionistas” tenham que ser suggestionados pelo mediador da leitura e postos em discussão entre os estudantes para complementação do contexto da leitura. Observamos que, possivelmente, somente as perguntas de leitura dialógica que explicitamos não darão conta do aprofundamento que os conceitos dialógicos oferecidos pelo Círculo podem trazer. Tendo isso em vista, é fundamental a interação real entre professor e educandos para percepção da conduta da aula de leitura e ampliação, a fim de relacionar todos os elos do discurso que são possíveis na produção de sentidos. Para isso, é imprescindível que o educador tenha se apropriado da concepção interacionista da linguagem (GERALDI, 2011) e instigue a leitura dialógica dentro do contexto de sua sala de aula tal como esboçam autores como Ritter (2012).

Nas próximas questões, a reflexão recai sobre os elos de posição de autoria ou voz social instaurada no discurso:

Releia a frase: “Merecemos um esclarecimento” e responda: quem pode ser considerado como o “nós”? Qual é o papel social assumido pelo autor do texto? Explique.
É possível saber quem publicou o texto pela primeira vez e como isso colabora com o propósito desse texto? Explique.

Pensar sobre o papel social do autor e com quem ele dialoga permite vislumbrar possíveis intenções do falante e produzir interpretação com respaldo crítico. O aluno-leitor é levado a pensar sobre a ausência de autor, aquele que assina o texto, como finalidade estratégica do discurso em questão, assim não é possível responsabilizá-lo pela mentira. Contudo, a voz social está lá e atende ideologicamente a um grande público (VOLÓCHINOV, 2018). Desse modo, não se lê somente as palavras do texto, mas até a ausência delas e a omissão de dados do texto, tudo é investigado nos elos dialógicos como possibilidade de leitura.

As questões propostas a seguir ensejam desencadear a observação sobre o campo de circulação e suporte midiático do texto como parte do projeto discursivo:

Como esse texto chega até o interlocutor? A plataforma de circulação é confiável? Explique.
Qual é a finalidade do site que hospeda a notícia original?
Pesquise a página inicial, pesquise sobre o site e levante informações sobre seu criador e seus propósitos e escreva brevemente aqui: Como essas informações colaboram para o seu posicionamento diante da mensagem do texto? Explique.
É possível considerar esse texto como uma fonte segura de informação? Justifique.

Intentamos que os estudantes do 7º ano percebam que a relação entre o campo do discurso e a circulação em meio digital nas redes sociais favorece as finalidades discursivas das *fake news*. Queremos que o aluno-leitor perceba que a página que hospeda a notícia original não está comprometida com verdades, mas associada às polêmicas, pois quaisquer que forem as motivações da “des” notícia, seja pela defesa de uma ideologia ou por propósitos mercadológicos, ela alavanca visualização pela temática bombástica e gera ganho em publicidade.

Nesta etapa, sugerimos promover a leitura crítica *on-line*, definida por Bratten e Stromso (*apud* COSCARELLI, 2017) pelas estratégias requeridas na comparação do conteúdo lido em diferentes textos e *links*, como o citado “A sociedade política worpress” e similares, como o “Coletividade Evolutiva”¹⁵ suscitados na busca com hashtags “Tiffany Dover, enfermeira, vacina”

¹⁵ Disponível em: <<https://www.coletividade-evolutiva.com.br/2021/01/a-enfermeira-tiffany-dover-evidencias-indicam-que-ela-morreu.html>>. Acesso em: 15 fev 2021.

etc. A leitura também pode ser promovida na observação de divergências nas informações contidas nos textos (publicado em rede e na versão original), pois a fonte citada na *fake news* não informa exatamente a morte da enfermeira, apenas a pressupõe, sem mais detalhes.

Na sequência, apresentamos sugestões de perguntas que contemplam o conteúdo temático do texto-enunciado:

Qual é o assunto tratado no enunciado?

O assunto chama a atenção do leitor? Explique.

Esse assunto poderia ser divulgado em outro gênero textual: notícia, reportagem, artigo de opinião etc.? Explique.

O conteúdo do texto colabora com seu objetivo? Justifique.

A intenção, nesse momento, é recolher informações dos educandos que propiciem a associação da *fake news* a temáticas que atingissem ibope social e possíveis notícias, se fossem verdadeiras. Também é favorecida a reflexão sobre o fato de que, na ausência de um conteúdo chamativo ou polêmico, esse enunciado se desfaz, portanto fica explícito, conforme explica Bakhtin (2003 [1979]), que a vontade discursiva do falante – no caso do texto 2 – a vontade de embasar a desconfiança sobre as vacinas, alavanca considerações semântico-objetais (temáticas) polêmicas e bombásticas, como a suposta morte da enfermeira após ser vacinada. Esse assunto se organiza em torno das especificidades do campo da comunicação, nesse caso, o campo do cotidiano em redes sociais vai ao encontro da composição pessoal dos seus interlocutores, pessoas que compartilham os mesmos posicionamentos de pós-verdade.

Os educandos devem perceber que o texto não carrega somente um assunto/tema, mas o conteúdo temático do produtor escolhe em qual gênero quer se manifestar, pois a forma do enunciado atende à finalidade e ao propósito discursivo da vontade de se expressar do locutor (BAKHTIN, 2003 [1979]). Essa forma de ver e analisar um enunciado só pode ser alcançada se houver mediação docente adequada para transpor as questões ao nível de entendimento dos alunos para aquilo que se quer atingir com a atividade de interpretação.

Após discussão e investigação do conteúdo temático específico do enunciado, propomos a verificação da fonte da falsa notícia com a questão:

Pesquise a fonte da notícia. Acesse link do site: <https://asociedadepolitica.com/tiffany-dover-enfermeira-que-passou-mal-ao-tomar-a-vacina-ao-vivo-nos-eua-veio-a-obito/>.

O título no site é igual ao título da notícia no post?

Os links de informações complementares sobre Tiffany Dover estão abertos para pesquisa e correspondem ao fato noticiado?

Após verificação do link apresentado como fonte da notícia, reflita e explique: qual a utilidade do link para o conteúdo do texto?

Essa questão pretende levantar considerações específicas da origem do enunciado como marca de expressividade das falsas notícias e levar o aluno ao hábito de verificação da fonte como um dos requisitos para promoção do letramento midiático, uma vez que as informações na fonte “asociedadepolítica.word.press” estão incompletas e se diferem da veiculada em rede social (texto 2). A investigação da fonte é necessária para que o estudante vá além de respostas mecânicas como: o título na fonte é diferente do apresentado no texto 2, os *links* de informações complementares não estão abertos para verificação ou direcionam para outras páginas que não acrescentam nada à informação. O propósito da leitura dialógica é refletir sobre as intenções na composição dos discursos, dessa maneira, instigamos o estudante a considerar qual o possível objetivo de uso de uma fonte que não ampara o conteúdo relatado e faça associação com a finalidade estratégica do discurso falso para suscitar confiabilidade naqueles leitores que não se propõem a ir além dessa informação.

Para o trabalho com alguns aspectos concernentes ao estilo modelado pela expressividade e valoração como denunciante do gênero, segundo Bakthin (2003 [1979]), elaboramos as seguintes questões:

Quais elementos de linguagem verbal e visual do enunciado nos remetem ao gênero notícia?

Qual o efeito de sentido que essa associação pode produzir no interlocutor? Explique.

O autor emprega a linguagem formal ou informal? Explique.

Como o emprego desse tipo de linguagem pode influenciar você e outros tipos de leitores em relação ao conteúdo do texto?

Tais perguntas solicitam que o aluno-leitor faça comparações entre os gêneros notícia e (des)notícia que suscitam a distinção entre ambas elencadas por Menger (2019), pela apropriação de alguns aspectos do jornalístico tradicional como os valores-notícia (FANTE et al. 2018), em contraposição à linguagem persuasiva enviesada mais por opinião do que por fato, desencadeada pela *fake news*. A aparente estrutura formal da notícia é percebida no emprego da manchete “Tiffany Dover, enfermeira que passou mal ao tomar a vacina ao vivo nos EUA veio a óbito”, com

verbos no presente do indicativo e complemento da informação por imagens reais que perpassaram veículos de imprensa oficial e *site* para consulta da informação com suposta finalidade comprovativa em (Asociedadepolítica.wordpress.com). Esses recursos colaboram para uma espécie de “roupagem” da informação, contudo, sua divulgação em rede social, articulada com a oração inicial “Merecemos um esclarecimento... vítima da vacina morre após toma-la”, em primeira pessoa, linguagem informal e com ausência de acentuação no verbo “toma-la”, evidenciam valoração e estilo que fogem aos padrões jornalísticos tradicionais e expõem expressividades que despertam dúvidas severas sobre a veracidade da informação. Além disso imprimem marcas do discurso *fake*, uma vez que este não se ampara em fatos comprováveis, assim parte para estratégia da argumentatividade e suposições construídas na linguagem multimodal/híbrida para a defesa do ponto de vista creditado em pós-verdade.

Na sequência, sugerimos questões que aprofundem a análise na estratégia valorativa com o emprego de algumas palavras em detrimento de outras, a fim de reconhecer o posicionamento ideológico do locutor pelos “ecos” já-ditos e pré-figurados valorados (BAKHTIN, 2003 [1979]) que podem ser percebidos no texto, a partir da provocação das perguntas:

Qual efeito de sentido é produzido no texto com o uso da 1ª pessoa do plural em “Merecemos um esclarecimento...”?

Qual efeito de sentido é obtido pelo uso do termo “vítima da vacina”: o que o emprego desse vocábulo (vítima) revela sobre o posicionamento do autor em relação à vacina?

Qual outro termo você colocaria na oração para substituir “vítima” e tornar a oração mais impessoal?

A mudança de vocábulo feita colabora mais com o objetivo informativo do texto? Explique.

Essas perguntas estimulam os estudantes a pensarem sobre o emprego do verbo na primeira pessoa plural em “merecemos” como instrumento discursivo para intimidar um suposto defraudador – aquele que esconde a informação questionada – e abarcar vozes no discurso como sendo a vontade de muitos, inclusive do leitor atual, de conhecer a “verdade” pressuposta – que a enfermeira faleceu devido à vacina – e demonstrar um suposto interesse e apoio coletivo nessa afirmação.

Além disso, são desencadeadas reflexões pelo emprego do vocábulo “vítima” da vacina como marcador de ideologia de grupos antivacinas esboçados em já-ditos no contexto pandêmico Covid-19 e também para aferir a percepção do estudante sobre o valor das palavras em cada situação, tendo em vista que o discurso não reflete a situação extra-verbal como um espelho, mas

analisa a situação produzindo e proferindo uma avaliação sobre ela (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 2012 [1926]). Dessa compreensão, o aluno-leitor pode reconhecer a valoração como marca de regularidade estilística que pode evidenciar uma *fake news* devido à constância com que esse gênero usa vocábulos apelativos na composição dos seus discursos. Dessa forma, almejamos que o aluno leitor não apenas responda ao que lhe foi questionado, mas analise e expresse seu ponto de vista/sua avaliação a respeito, sobre o texto e apresente uma réplica, conforme Menegassi (2010).

Dando continuidade, é preciso também refletir sobre elos com a co-autoria, dada a observação de Rojo e Melo (2017, p. 1286) que levam a questão para o contexto midiático com o termo cocriador, ou seja, “o contemplador – que se apropria do texto/enunciado – torna-se co/recriador e curte, comenta [...] ressignificando as valorações axiológicas” que intensificam apreciações ideológicas evidenciadas verbalmente na conta e no discurso do compartilhador do texto 2. Para tanto, sugerimos:

A conta que hospeda e divulga o texto principal faz comentários que reforçam os posicionamentos materializados nesse enunciado?
Como eles se complementam?

As respostas, nesse caso, incidem sobre o papel do compartilhador como aquele que colabora para o discurso central do texto 2, tendo em vista que a significação não pertence às palavras ou ao recorte dele, mas ao contexto, desde os elementos da DS aos elementos que integram a DVV. Dessa forma, o aluno-leitor olha o conjunto do discurso e percebe que a maioria das falsas notícias não circula em veículos oficiais de imprensa que poderiam legitimar sua procedência, mas se vale das redes sociais e da autoridade colaborativa do perfil do compartilhador para apoiar e sustentar sua argumentatividade.

Na próxima questão, focamos a estrutura composicional do texto como discurso não linear e persuasivo, contendo informações que se completam pelos efeitos da linguagem multimodal, fonte e circulação ilegítima para contexto de informações confiáveis (MENGER, 2019):

Descreva a estrutura do texto e explique de que forma ela contribui para expor o modo de dizer do autor.

Além da caracterização estrutural do enunciado, pressupomos que o aluno-leitor reflita sobre a associação entre a vontade discursiva do produtor (BAKHTIN, 2003 [1979]) e a forma do seu dizer como aspectos da intenção do locutor.

Terminamos essa etapa de análise do texto 2 com uma pergunta que suscita uma réplica prática no estudante:

A partir da observação do tema de curiosidade social, da estrutura do texto com poucas palavras e muitas insinuações, ancorado em informação pressuposta de site de notícias sobre imagens de episódio real, com linguagem que apela para que você acredite e compartilhe a informação, responda: como você reagiria em resposta a esse enunciado?

Propiciamos esse momento final para verificação da conduta pessoal dos alunos frente à *fake news*, espaço para a réplica e oportunidade de o estudante compartilhar sua compreensão por seus aspectos de seleção valorativa.

Módulo 3

O objetivo desta seção é requerer a responsividade crítica do estudante aos dizeres do texto enunciado, após instrumentalização da leitura dialógica, em específico à identificação de *fake news*. A proposta é possibilitar um momento de manifestação da contrapalavra, no intuito de desenvolver a leitura réplica, compreendendo o termo, conforme Ângelo e Menegassi (2011, p.210), como evidência da “palavra minha”, resultado da resignificação da palavra “outro”. Para isso, solicitamos aos estudantes o estabelecimento de critérios de checagem e desconstrução de falsas notícias. O tempo estimado para desenvolver este módulo é de quatro aulas.

Sugerimos, como recurso dessa verificação, a indicação da *fake* “Bebê de dois anos de idade MORRE durante os experimentos da vacina Covid-19 da Pfizer em crianças”, por estar alinhada ao contexto das falsas notícias abordadas anteriormente em nosso PD.

Figura 3: Texto 4 – Print da Fake News 3.



Fonte: Web¹⁶.

Quadro 2: Transcrição do Texto 4.

“Bebê de dois anos de idade MORRE durante os experimentos da vacina Covid-19 da Pfizer em crianças.

Sexta-feira, 30 de abril de 2021 por Ethan Huff

(Natural News) Seis dias depois de receber uma segunda dose da vacina experimental contra o coronavírus Wuhan (Covid-19) da Pfizer, um bebê de dois anos faleceu nos testes clínicos da empresa para criança, indicam novos relatórios.

Os testes em andamento incluem mais de 10.000 crianças com idades entre cinco e 11 anos em um dos grupos e outras 10.000 crianças com até seis meses”

Fonte: Própria.

¹⁶ Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/05/07/verificamos-bebe-morreu-teste-pfizer/>>. Acesso em: 12 set 2021.

Propomos que o professor entregue aos alunos a transcrição do texto e a versão em seu suporte original, bem como apresente o seguinte comando:

Você reconheceu o texto como uma falsa notícia e decide explicar para seu amigo, via WhatsApp e por escrito de que se trata de uma fake news. Considerando as características das fake news estudadas, eleja critérios que sustentem sua análise e convença seu amigo de que realmente se trata de uma falsa notícia. Você pode sugerir alguns questionamentos que orientem seu amigo na checagem de notícias veiculadas na web.

Essa atividade incentiva uma discussão coletiva em sala de aula, a fim de se apontar critérios de investigação do enunciado duvidoso recebido hipoteticamente no aplicativo mensageiro. Após essa análise, propomos a produção de um *post* editado sobre a mesma *fake news*, em que os estudantes indiquem os aspectos fraudulentos da mensagem. O propósito do *post* é promover a síntese dos conceitos trabalhados anteriormente, confrontar falsos enunciados e conscientizar sobre os impactos negativos da desinformação. Após a produção do *post* editado sobre a *fake*, ele pode ser divulgado nas redes sociais do colégio e para a comunidade escolar.

Salientamos que a proposta didática neste módulo abre espaço para a contrapalavra oral e escrita, promove o letramento midiático por meio da pesquisa de verificação da mensagem e edição de texto, além de possibilitar espaço para a criatividade na elaboração do *post*, tendo em vista que existem diversos conteúdos que podem ser divulgados nesse formato. Para isso, prevemos pesquisa na internet e em aplicativos como Canva¹⁷, que auxiliam nessa jornada, na ciência de que a mediação do professor e os recursos tecnológicos da escola são de suma importância nesse processo.

Considerações finais

Nossas últimas reflexões, para este momento, retomam a ideia da proposta pedagógica de leitura elaborada: esperamos que o Protótipo Didático (PD) de leitura dialógica alinhado ao gênero *fake news* possa, de alguma forma, promover a leitura crítica em sala de aula e contribuir socialmente para movimentos contra os embaraços informativos vinculados às novas mídias de comunicação.

¹⁷ Disponível em: <https://www.canva.com/> Acesso em: 16 nov. 2021.

Portanto, a proposta apresentada não procura sedimentar um caminho teórico-metodológico modelizador para a prática de leitura dos textos-enunciados, mas sim partir de questionamentos que podem ser levantados em torno da constituição e do funcionamento dos textos.

Referências

ACOSTA PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. In: TAFFARELLO, M.C.M. (Org.). *Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais*. São Paulo, v.14, n.3, p.4-29, nov., 2014.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. de. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HUBES, T. da C. (Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 89-108.

ANGELO, C. M.P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BELOTI, A. et al. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica pra a prática da leitura. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R.A.; COSTA-HUBES, T. da C. (Orgs.) *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 109-135.

BRANDÃO, D. de A.; GOMES, R. Tecnologias digitais para o ensino: elaboração de um protótipo digital com o gênero notícia. *Redin: Revista Educacional Interdisciplinar*, São Paulo, v.7, nº 2, 2018, p.1-13.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2017, p. 61-80.

- D'ANCONA, M. *Post-truth: the new war on truth and how to fight back*. Londres: Ebury Press, 2017.
- FANTE, A.; SILVA, T. M. da; GRAÇA, V. Fake news e Bakhtin: gênero discursivo e a (des) apropriação da notícia . In: REIS, A. I.; JERONIMO, P.; ZAMITH, F.; BASTOS, H. (Orgs.). *Ameaças ao Ciberjornalismo*. Porto: Universidade do Porto, 2019, p. 106-119.
- FANTIN, M. Alfabetização midiática na escola. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil COLE, 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007.
- FANTIN, M. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *Comunicação e Sociedade*, vol.13, 2008, p.69-85.
- FERRARI, P. *Como sair das bolhas*. São Paulo: Armazém da Cultura, 2018.
- FREITAS FILHO, A. R.; TEIXEIRA, P.F. Guerra da pós-verdade: a batalha político-midiática do Movimento Brasil Livre. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 22, n. 45, 2018, p. 163-178.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- LIVINGSTONE, S. *Media Literacy and the challenge of new information and communication Technologies*. London: LSE Research Online, 2004.
- MARCHEZAN, R. Pós-verdade e “fake news”: uma abordagem bakhtiniana. In: XIV Abralin em Cena: Fake news e Linguagem, 2019, Araraquara. *Anais...* Araraquara: UNESP, 2019.
- MENEGASSI, J. R. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). *Leitura: Aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010, p.35-59.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C.M.P.; POLATO, A.D.M.; GASPAROTTO, D.M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R.A.; COSTA-HUBES, T. da C. (Orgs.) *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 187-212.
- MENGER, J. B. *O impacto da desinformação em discursos de pós-verdade: as fake News como gênero discursivo à luz de estudos dialógicos do círculo de Bakhtin*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- NASCIMENTO, I. O. do; BEZERRA, V. da C; LIMA-NETO, V. de. Como identificar fake news: ensino do gênero notícia através do twitter. *Grau Zero — Revista de Crítica Cultural*, v. 8, n. 1, 2020, p. 15-40.

OLIVARTE, C. M. M. *Fake News: leitura em perspectiva dialógica com o gênero (des)notícia para o 7º ano*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *De On the Horizon* – NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

RITTER, L. C. B. *Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MELO, R. de. Letramentos contemporâneos e a arquitetônica Bakhtiniana. *D.E.L.T.A.*, 33, 2017, p.1271-1289.

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

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNESCO, Yearbook. *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering, Radicalization and Extremism*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2ª Edição, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 2012 [1926].

LETRAMENTO DIGITAL: A LITERATURA EM FOCO

Rosimeiri Darc Cardoso (UNESPAR)¹

Resumo: Discutir as questões relacionadas aos Letramentos tem ocupado muitos pesquisadores e educadores, considerando que recai sobre a escola a responsabilidade de colocar os estudantes em contato com a diversidade de textos, em seus diferentes suportes. Todavia, é importante lembrar que estamos diante de conceitos recentes, tendo em vista que as primeiras discussões acerca do assunto surgiram por volta de 1980. Além das questões teóricas que embasam a argumentação para falarmos em Letramento, também precisamos considerar o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que acabou alterando também as formas de escrita e de leitura. Nesse sentido, propomos um percurso para entender de que forma esses conceitos estão atrelados à presença da Literatura Digital, ou Literatura em Rede – para diferenciá-la da Digitalizada –, e as formas de lê-la, quando pensamos que faz parte do universo de textos possíveis de serem veiculados pelas TDICs. Assim, abordamos brevemente alguns conceitos de Letramento e Letramento Digital, para fundamentarmos a compreensão de que a literatura eletrônica trouxe novas formas de produção e recepção.

Palavras-chave: Letramento Digital. Literatura Digital. Leitura.

Considerações iniciais

As primeiras considerações a respeito do termo “letramento” surgiram na década de 1980, fruto de investigações que buscavam identificar as causas para os problemas encontrados ao final do processo de alfabetização, evidenciados pelos variados testes nacionais e internacionais sobre a aquisição da leitura e da escrita. Ao buscar as causas, foram questionados os métodos de alfabetização, seus pressupostos e objetivos que estão diretamente ligados ao domínio do sistema da escrita.

Como forma de problematizar a questão, surgiu a expressão “analfabetismo funcional”, para indicar os indivíduos que dominavam tal sistema, mas não eram capazes de fazer uso dele nas práticas sociais, imperativas de uma cultura letrada. A partir de então, foram levantadas novas possibilidades de se tratar a questão, com destaque para os modos de ler e escrever empregados pelo indivíduo nas diferentes interações sociais.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). E-mail: rosidarc@gmail.com

Como fruto de vários estudos, o termo “letramento”, derivado do vocábulo *Literacy* (língua inglesa), tem, por sua vez, origem no latim *littera*, que significa “letra”; o termo acrescido do sufixo -*cy* indica qualidade, condição, estado. Assim, na língua inglesa, o termo significa “a condição de ser letrado” (SOARES, 2002a, p. 35) e se refere à capacidade de colocar em prática as habilidades de leitura e escrita.

Assim, convém mencionar que o conceito de Letramento está vinculado ao processo de alfabetização, uma vez que esta pode ser entendida como o processo de “aquisição do sistema convencional de escrita” e aquele refere-se ao “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97). Portanto, ambos estão interligados, isto é, para a obtenção dos efeitos esperados, é necessário dominar o sistema de escrita.

Feitos os devidos apontamentos acerca dos termos “alfabetização” e “letramento” e suas relações ou inter-relações, podemos tratar de outro aspecto que diz respeito aos inúmeros adjetivos que têm sido usados, particularizando (ou não). Por isso, falamos em letramentos, no plural.

Cosson (2015) apresenta várias possibilidades dessa adjetivação que abrangem áreas de conhecimento distintas, muitas das quais estão distantes das habilidades de leitura e escrita, ponto fulcral do conceito de Letramento. Para o autor, importa discutir as implicações que tal concepção traz quando buscamos ampliar as possibilidades nesse sentido, especialmente em uma sociedade em constante transformação, impulsionada pela tecnologia e pelos meios de comunicação.

Para Rojo (2009, p. 19), o Letramento recobre “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. Desse modo, compreendemos que o Letramento traz, de forma intrínseca, a necessidade de dominar outras habilidades, além das já mencionados, considerando que acontecem dentro de um contexto.

Segue nessa mesma linha de argumentação, o conceito de Kleiman (2005, p. 18), para quem “[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura”. Todavia, a autora esclarece que a preocupação da escola tem sido oferecer ao estudante condições de participar de eventos dessa natureza de forma efetiva.

Percebemos que, embora haja distinções entre os conceitos aqui apresentados, é possível observar pontos de aproximação entre eles, se considerarmos a leitura e a escrita, e o uso social que fazemos delas, como base para os conceitos de Letramento. Nesse cenário, este texto busca refletir sobre as implicações do conceito de Letramento para o campo literário, mais especificamente, a literatura eletrônica, um objeto produzido em meio tecnológico, para ser consumido em um suporte diferente do livro impresso, com o qual até há pouco tempo, estávamos familiarizados. Para isso, construímos o texto em duas partes: na primeira, centramos as discussões no letramento digital, destacando suas especificidades; na segunda, procuramos destacar o tratamento dado ao letramento voltado à literatura digital e à compreensão das novas formas de recepção da literatura no suporte digital.

1 O Letramento Digital

Quando falamos em Letramento Digital, logo pensamos no adjetivo que compõe a expressão, neste caso, tomamos como ponto de referência as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs). Não podemos fugir ao fato de que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade são mediadas por tecnologias e que, por essa razão, tais práticas também apresentam alterações importantes.

Contribuem com esse pensamento as afirmações de Rezende (2016, p. 96), ao destacar a complexidade de conceituação de Letramento, o que pode ser aplicado na compreensão do Letramento Digital:

Não há como negar que as práticas de leitura e de escrita demandam habilidades individuais que, ao mesmo tempo, não podem ser dissociadas de seus contextos de uso. Além disso, as capacidades individuais são distintas e os contextos de uso da leitura e da escrita também diferem de um indivíduo para outro e de uma sociedade para outra (e de uma classe social para outra). Esse panorama aponta para a dimensão da complexidade em se estabelecer um conceito padrão para letramento, ou seja, as pessoas, em diferentes lugares e em diferentes contextos políticos e culturais participarão de diferentes eventos de letramento, e, portanto, terão de questionar diferentes valores, tradições e formas de distribuição de poder e utilizarão a linguagem de formas diversas (REZENDE, 2016, p. 96).

Levando em conta as reflexões acima, é preciso ter em vista que o processo de escrita e leitura deve considerar muitos fatores, os quais determinam o perfil de leitores que temos; o que já é sabido no uso da língua.

Ademais, é importante retomar o que Cavallo e Chartier (2002, p. 6) apontam para a influência que o suporte tem sobre a produção de sentido na leitura:

As formas produzem sentido e um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os suportes que o propõem à leitura. Toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras (CAVALLO; CHARTIER, 2022, p. 6).

Por essa razão, segundo os autores, os objetos escritos têm muito a dizer sobre o percurso de significação de um texto, de modo que a mudança no suporte – do impresso ao digital – indica também uma mudança de perfil dos leitores, que vai desde a postura física diante do texto às estratégias de abordagem. Assim, esse novo perfil não diz respeito apenas ao acesso, mas também ao conhecimento acerca dos dispositivos tecnológicos e das habilidades para acessá-los.

Avançando em busca de um conceito para o Letramento Digital, algumas questões se destacam: a primeira delas está na compreensão de que estamos diante de novos formatos, como os hipertextos, os quais oferecem ao leitor diferentes possibilidades de leitura, assim, ao escolher percursos de significação, a partir de uma variedade de associações possíveis, o leitor tem liberdade de escolher os caminhos que vai tomar para construí-la.

Uma outra questão, decorrente da primeira, é o lugar onde encontramos os textos. O ciberespaço oferece oportunidades de acesso a informações, em formatos distintos, o que possibilita uma ampliação nas experiências de escrita e de leitura. É nesse contexto que Coscarelli (2009) afirma que as tecnologias também levam o leitor a uma busca de elos de significados, propostos pela rede hipertextual, que contempla uma diversidade de linguagens.

Estamos diante dos textos multimodais, os quais utilizam mais de um código semiótico; os *links* presentes no hipertexto levam a outros textos com códigos distintos, exigindo do leitor novas formas de ler e de estabelecer sentido. Desse modo, podemos afirmar, fundamentados em Kleiman (1995, p. 19), que o Letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O terceiro aspecto a ser pontuado está na compreensão de que nem tudo que se apresenta na tela do computador atende ao que denominamos “digital”. A afirmação toma como base um texto digitalizado, visto que não há alteração na forma de ler, uma vez que não se faz presente a rede de hipertextos ou diferentes códigos semióticos. Ou seja, um texto digitalizado

continuará apresentando uma leitura linear e hierarquizada, não havendo, portanto, mudança em sua práxis.

O ciberespaço trouxe consigo uma liberdade para produção e divulgação de textos literários, tendo em vista que não tem custos significativos e não há regulação ou controle para publicação de uma obra, como em blogs ou sites. Observamos ainda que existem aplicativos utilizados para esse fim, bastando apenas um cadastro; ou ainda, identificamos narrativas construídas ao longo de publicações em redes sociais, a exemplo de *Instagram* ou *Facebook*. Dessa maneira, já podemos perceber uma diferença entre o mercado editorial e o que acontece no ambiente virtual; enquanto este oferece ampla liberdade ao autor, o primeiro é regulado por agentes e práticas de controle, comuns ao campo literário, como editores e críticos.

Como tentativa para não perder espaço e o foco em seu público-alvo, o mercado editorial passou a oferecer versões digitalizadas dos livros impressos, levando-se em conta os avanços tecnológicos alcançados em *Tablets* e *Smartphones*, que seduzem os novos leitores, ou os leitores mais jovens, familiarizados com a tecnologia. Além da facilidade para digitalizar os textos já existentes em outro suporte, a Tecnologia Digital possibilita a produção de obras a partir de programas/plataformas, que mesclam os diferentes recursos que oferecem, tais como: links, hiperlinks, hipermídia, interatividade, introdução de sons, movimentos, ou ainda, múltiplas plataformas.

Tomando como referência as variáveis apontadas anteriormente, é importante adotar um conceito para o Letramento Digital que se paute não apenas no suporte ou nas diferentes possibilidades de escrita e leitura de um texto no ciberespaço, mas também a complexidade de relações que o envolvem, em suma:

Compreender, portanto, o letramento digital como prática social, cultural e histórica é pensar a sua pluralidade. Cada esfera social e seus discursos específicos estão interligados com uma rede complexa de letramentos. É necessário superar dicotomias ou hierarquias. Não há uma regra geral a ser aplicada, não há como medir ou julgar os tipos de letramentos, desconsiderando o contexto social. Sendo assim, “os LD são inevitavelmente instáveis” (BUZATO, 2009b, p. 22). Em cada grupo socialmente organizado diferentes práticas de leitura e escrita se fazem presentes. O letramento não é o mesmo em contextos diferentes. Diferentes espaços geram, nas práticas de letramentos, uma constante (re)construção (RIBEIRO; FREITAS, 2011, p. 67).

Fica posto que, em se tratando de Letramento Digital, é preciso refletir sobre aspectos históricos, sociais e culturais que influenciam/afetam diretamente os sujeitos leitores, que tomam para si a responsabilidade de atribuir significado a um texto. Em suma, o leitor não está sozinho,

ele é o resultado de todos os embates que se fazem presentes no seu cotidiano, sendo, pois, formado/constituído no social, uma vez que está em contato com outros sujeitos.

Corroborando com os conceitos apresentados para Letramento Digital, Soares (2002b, p.151) define-o como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. A autora reforça o fato de que é necessário apropriar-se desse novo formato de escrita e de leitura, uma vez que o leitor é também autor quando assume seus percursos de significação.

Da mesma forma, Buzato (2006, p. 9) destaca que os letramentos digitais são “fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas”. E ainda reforça a ideia de que não sejam mais vistos:

[...] como tipos de letramento contrapostos aos tradicionais, mas como redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC (BUZATO, 2009, p. 22).

Depreendemos que, para além de usar uma tecnologia, cabe a compreensão daquilo que ela traz como aparato para a construção do texto e de sua significação. Afinal, não estamos diante de um simples texto, mas de uma complexidade de relações agenciadas pela tecnologia.

Nesse sentido, convém mencionar os deslocamentos apontados por Kress (2003) em relação aos letramentos na cultura digital: o primeiro refere-se ao deslocamento do domínio da escrita para o da imagem; o segundo diz respeito ao do livro para a tela. Para o autor, tais deslocamentos produzem mudanças significativas quanto aos usos e efeitos do Letramento, porque atuam diretamente na representação e na significação. Isso posto, é necessário pensar que as alterações produzidas pelo universo digital demandam investimento em múltiplos letramentos que envolvam variadas práticas para a formação de leitores.

Tendo em vista todos os conceitos discutidos até aqui, compreendemos que oferecem suporte para a compreensão do que se inscreve na seção seguinte, a partir da qual vários pontos são retomados e reforçam a compreensão de que estamos diante de novas formas de escrita e de leitura, que vão além da simples mudança de suporte ou de uma leitura mediada pela tecnologia.

2 Letramento Literário e a Literatura Digital

Antes de tratarmos da Literatura Digital, convém falarmos um pouco sobre o Letramento Literário. Para tanto, partimos de uma concepção de texto literário. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 86),

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra.

É importante pensarmos o Letramento Literário a partir da perspectiva apontada pelas autoras, visto que o texto literário não se esgota na escrita, uma vez que seu sentido só estará completo diante da significação atribuída pelo leitor. Dessa maneira, estamos tratando da tríade autor-obra-leitor, cujas relações se estabelecem diante do texto literário, construindo uma rede de significados e interlocuções.

Defendendo também a ideia de que tal Letramento deve partir da concepção de literatura, assim como Zappone (2007) ressalta a ficcionalidade como característica principal, a partir da qual apresenta seu conceito: “letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida [...]” (ZAPPONE, 2007, p. 54).

Outra questão a ser levada em conta é o caráter social da literatura, conforme destaca Lajolo (1994), pois os sentidos, ou a rede de significados e interlocuções, está diretamente ligada aos sentimentos, valores e comportamentos, levados ao texto pelo leitor; que, por sua vez, reflete temores, problemas, anseios e utopias de uma sociedade. Assim, a literatura vincula-se à formação do cidadão, sendo mediadora na construção de cidadãos críticos, competentes, em condições de atuar socialmente, isto é, exercer seu direito de cidadania; sendo importante lembrar que todas essas questões giram em torno do uso da linguagem literária, que é plurissignificativa.

A peculiaridade da linguagem literária de se metamorfosear em diferentes formas discursivas, compreendida como uma experiência em potencial, possibilita experiências inovadoras, ainda que o texto já seja conhecido. Daí podermos afirmar que o Letramento Literário se realiza no processo de construção de sentidos, quando o leitor se apropria da literatura para significar o mundo, ou seja, seria visto “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de

ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96).

Nesse sentido, podemos afirmar que a literatura diz respeito ao contato direto que o leitor tem com o texto em suas práticas sociais, seja no ambiente escolar, familiar ou em outro. A diversidade de obras literárias e suas especificidades possibilitam ao leitor a ampliação das experiências de leitura, promovendo maior compreensão de novas formas textuais, bem como o entendimento de seu lugar no contexto social.

Por essa razão, tem sido comum a oferta de cursos sobre essa temática, com o objetivo de contribuir para que leitores incipientes possam compreender melhor as tessituras do texto literário, as particularidades da linguagem estética que o envolvem, que, muitas vezes, não evidencia seus significados; razão pela qual Cosson (2007, p. 30) afirma que: “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”.

Segundo Cosson (2007), conhecer mais profundamente o funcionamento da expressão literária proporciona ao leitor, além do prazer de vivenciar uma experiência estética, a possibilidade de ser proficiente também em um mundo que é feito em linguagem. Assim, o conhecimento sobre tal funcionamento capacita o leitor a participar de outras práticas sociais que ele, enquanto leitor incipiente, estava à margem, até mesmo de outros letramentos legitimados por meio da linguagem.

Podemos afirmar que a escola tem sido o lugar cuja preocupação com o Letramento Literário se apresenta mais evidente, todavia não podemos desconsiderar o fato de que as atividades propostas nesse sentido na escola seguem um “roteiro” que acaba limitando os efeitos do Letramento para além do ambiente escolar. Significa dizer que é preciso que os professores reflitam sobre o papel da literatura dentro e fora dela, de forma que se possibilite, de fato, o uso social da literatura (PAULINO, 2010).

Para Paulino (2010), o Letramento Literário deve dar condições ao leitor de escolher suas leituras, saber fazer uso das estratégias de significação das obras, reconhecer as marcas de ficcionalidade e de subjetividade característicos da literatura, sem desconsiderar as marcas que evidenciam seu momento histórico de produção. Além disso, é preciso levar em conta que tal conceito considera não só os textos estabelecidos culturalmente pela crítica, mas aqueles que apresentam a ficcionalidade como traço característico. Dessa forma, os filmes, os seriados de televisão, os gibis, e as narrativas presentes na internet são importantes formas de promover o Letramento, visto que contemplam contextos mais amplos de interação social.

Para Paulino e Cosson (2009), o Letramento Literário considera duas questões singulares: a primeira diz respeito à linguagem particular utilizada, a qual transpõe a literalidade dos termos para transformar sua materialidade em sentimentos, ou seja, expressões em formas sensíveis aos leitores. Nesse aspecto, convém destacar o papel importante que a escola desempenha quando disponibiliza aos alunos diferentes materialidades de textos, com o objetivo de torná-los leitores proficientes.

A segunda questão reside no fato de que a literatura possibilita o conhecimento de si e o reconhecimento do outro, o que leva a um movimento de construção e desconstrução do mundo. Isso porque, ao relacionar-se com o outro por meio do texto literário, os leitores são transformados, quer pela identificação ou não da situação revelada pela obra. Agindo assim, eles não só se modificam, como também alteram e transformam sua comunidade. Nesse ponto, Paulino e Cosson (2009, p. 69-70) afirmam que:

[...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. O mesmo acontece com a nossa compreensão do que vivemos e da comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, mais intensa do que o vivido (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69-70).

Por isso, é interessante notar que não existe uma simples leitura descontextualizada, mas uma que parte do que foi ensinado, razão pela qual nossa capacidade de ler depende da forma como aprendemos. Quando nos deparamos com a literatura na era da cultura digital, veiculada em nova materialidade, percebemos que são necessárias novas formas de ler. Formas que consideram não apenas os textos impressos, mas também aqueles veiculados pela rede, em diferentes formatos, nem sempre consagrados pela crítica, mas que possibilitam variadas formas de leitura.

Nessa era, é preciso pensar também nas diferentes redes de conexões e interconexões, formadas entre texto, hipertexto e contexto, considerando que os ambientes interativos alteram os contextos de produção do texto literário, tornando necessário também alterar as formas de acesso a eles. Enquanto a escola emprega suas energias pensando o Letramento Literário a partir do que é impresso, os leitores estão navegando nas diferentes mídias, buscando novas formas de ler. Por isso, é imperativo que a escola se preocupe também com o Letramento a partir do ciberespaço.

Outro ponto a ser analisado é que, em tempos de Literatura Digital, a discursividade, isto é, a especificidade da linguagem estético-literária deve ser estudada. Tal afirmação toma por base a ambiguidade característica da expressão literária, aberta a significações, própria de um sistema de expectativas enunciadas a partir de um código, requerendo do leitor um alto grau de cooperação para ativar sentidos. Na transposição da literatura impressa para a digital, vemos que esta apresenta características peculiares, que a diferencia daquela.

Para Hayles (2009), a literatura eletrônica é criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis, “[...] ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica” (HAYLES, 2009, p. 21). Por isso, não deve ser confundida com a literatura digitalizada, isto é, aquela impressa, formatada e disponibilizada em sites, blogs e aplicativos, mas a que é produzida no ambiente digital, para ser lida no mesmo suporte. Para se estabelecer as diferenças necessárias, a Literatura Digital tem recebido outras denominações, tais como: literatura eletrônica ou literatura em rede, hiperficção, ciberliteratura e poesia digital, enfatizando, dessa forma, a materialidade que a comporta.

Santos, Gross e Spalding (2017, p.124) defendem que “a literatura digital transpõe as bordas da literatura impressa, pois rompe com o caráter estático do texto literário ao apresentar produções dinâmicas, atrativas e interativas”. Ao buscarmos alguns exemplos, como os hipercontos, entendemos que há muitos aspectos que chamam a atenção do leitor, considerando a multissensibilidade que apresentam e as possibilidades de inserção dele como autor, para citar apenas alguns deles.

Percebemos que a presença de multimodalidades na configuração de um único texto no universo digital oportuniza ao leitor estabelecer um leque de significados que, muitas vezes, o impresso não proporciona, e isso contribui de forma efetiva para a formação do leitor, considerando a ludicidade presente na simbiose de formas, cores, sons, imagens (estáticas ou em movimento). Diante de tantas possibilidades, cabe ao leitor escolher o percurso de sentido possível e, ainda que demande um esforço maior, torna-se mais prazeroso, envolvente, uma vez que ele tem opções para tecer o texto, alternando seu papel entre leitor/autor.

Diante das considerações apresentadas, como dissemos no início desta seção, ao considerarmos a literatura, estamos tratando da tríade autor-obra-leitor. Não cabe nesta proposta discutir sobre o papel do autor, estamos propondo, portanto, a obra como aberta à participação do leitor, que se faz também coautor, ao escolher os percursos de sentido emanados da obra.

Levando em conta as características apresentadas sobre a literatura, o Letramento Literário e a Literatura Digital, torna-se necessário fazermos alguns apontamentos a respeito da condição do leitor, em relação às mudanças que até aqui apresentamos.

Para tanto, trazemos a proposta de Santaella (2004, 2013) acerca de uma classificação de leitor em tipos distintos, mas que se complementam. Desde já, lembramos que nenhuma classificação é suficiente para esgotar as diferentes possibilidades que se colocam diante dos argumentos acima apresentados, pois estão abertas para serem ampliadas/complementadas por outras características.

O primeiro tipo de leitor apresentado por Santaella (2004, 2013) é o contemplativo/meditativo, que se relaciona diretamente com o livro impresso e os manuscritos, acostumado à leitura individual, silenciosa, marcada pela concentração. Predominante a partir do século XVI, o “leitor contemplativo” pode ser exemplificado por aquele tipo de sujeito que gosta de ler na biblioteca, num lugar reservado e silencioso que contribua com a concentração.

Todavia, a evolução da sociedade também alterou o perfil do leitor que se depara com novas necessidades, promovidas pela Revolução Industrial. Surge, assim, o “leitor movente/fragmentado” que se distancia do silêncio, da concentração e se depara com um contexto em que o visual e o sonoro estão em toda parte, o que vai exigir dele outras habilidades de leitura. Por esse motivo, Santaella (2013, p. 270) destaca que “[...] esse segundo tipo de leitor – o movente – preparou a sensibilidade perceptiva humana para o surgimento do leitor imersivo, que navega entre os nós e conexões alineares dos espaços informacionais da internet”.

Esse tipo incorpora diferentes formas de ler, e isso é feito também ao mesmo tempo: andando pelas ruas, lendo as fachadas das lojas, os *outdoors*, os jornais enquanto se dirige ao trabalho; uma leitura interrompida por diversas vezes, porém não existe uma preocupação com o prazer de ler. Inicia-se o processo sem considerar uma lógica para a leitura, desde que seja assimilado o maior número possível de informações.

Com os avanços tecnológicos, advindos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, novamente há uma ampliação desse perfil do leitor. Além dos produtos impressos à sua disposição, a internet oferece uma multiplicidade de textos, formatos, simbioses, diferentes dos impressos com os quais ele estava acostumado, e que o impelem a um novo modelo de leitura.

Surge, de acordo com Santaella (2004, 2013), o leitor imersivo/virtual que rompe com a linearidade espaço-temporal, exigindo práticas de leitura atreladas ao Letramento Digital. A esse

tipo – que pode estar ao mesmo tempo em vários lugares sem sair de onde está – denomina-se como “leitor ubíquo”, uma vez que a tecnologia permite sua duplicação ou multiplicação. Dessa forma, ele é capaz de ler um texto, ouvindo uma trilha sonora, enquanto navega por hiperlinks que o fazem conhecer fatos com os quais não tem familiaridade.

Com tantas habilidades, o leitor da atualidade entende que não há problema em manter também características dos outros dois perfis apresentados anteriormente. O que irá determinar as habilidades a serem colocadas em ação é o contexto de leitura, trata-se de um sujeito que sabe adequar sua leitura a diferentes situações: no quarto, em silêncio, no ônibus em uma viagem ou ainda navegando por diferentes páginas da internet. Nesse ponto, podemos dizer que temos alcançado o Letramento Digital, pois estamos diante de um leitor que é capaz de selecionar textos, escolher estratégias para lê-los, definir percursos de significação, de acordo com o contexto e o suporte que deseja.

Portanto, falar em Letramento Literário e Literatura Digital deve levar em conta as diversas oportunidades de leitura a que expomos crianças e jovens durante seu processo de formação, em especial nas escolas. Nesse ínterim, certamente as famílias têm responsabilidades, porém a instituição de ensino ainda se coloca como local privilegiado para o contato com a diversidade de textos que circulam socialmente.

Considerações Finais

Ao apresentarmos o percurso que estabelecemos para compreender como estão atrelados os conceitos de Letramento, em especial o Letramento Digital, a Literatura Digital a diferentes formas de ler, pensamos em questões amplas que se evidenciaram ao longo deste capítulo.

O conceito de Letramento, ou Letramentos, continua em discussão, visto que envolve aspectos que se modificam por se tratar de práticas sociais atreladas à própria evolução da sociedade. Uma dessas mudanças centra-se nas tecnologias que trouxeram novas formas de escrever e de ler.

Observamos também que, por meio da tecnologia, um texto não segue uma linearidade, mas possibilita ao leitor fazer escolhas, criar novos textos, buscar sentidos fora deles, interligados por meio de links, sons, cores e imagens. Diferentes linguagens se alternam, exigindo assim novas formas de ler, que fogem da tradicional leitura silenciosa, individual do impresso.

Esse movimento potencializou o Letramento Digital, do qual a Literatura Digital faz parte, como expressão artística importante para a formação do indivíduo, considerando sua linguagem

plurissignificativa, fluidez, presença da subjetividade, ficcionalidade e outros pontos que convergem para a presença de um leitor imersivo. Precisamos também destacar o papel fundamental da literatura enquanto linguagem que transborda do texto para atuar diretamente no leitor, dada sua característica social e formadora.

Verificamos que todos os pontos abordados convergem para a importância de colocar o leitor em contato com uma variedade de textos, os quais permitem ativar as habilidades necessárias para considerá-lo proficiente em leitura. E, a partir do conjunto dessas observações, concluímos que o Letramento Digital exige o desenvolvimento das habilidades para a leitura no ambiente digital, sem desconsiderar as estratégias necessárias para ler outros tipos de texto como os literários e os impressos. A escola, portanto, surge como espaço privilegiado para isso.

Referências

- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BUZATO, M. El K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: São Paulo. *III Congresso Ibero-Americano EducaRede*, 3., 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BUZATO, M. El K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. (v.1)
- COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, Santa Catarina: PPGCL / UNISUL. vol 9, n. 3, set. / dez., 2009 ISSN 1982-4017 (online); ISSN 1518-7632 (impressa) p. 549-564.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras, [S. l.]*, v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- HAYLES, N. K. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Universidade de Passo Fundo, 2009.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

- KLEIMAN, Â. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. São Paulo: Unicamp, 2005.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media age*. New York: Routledge, 2003.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Ática, 1994.
- PAULINO, G. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. In: PAULINO, G. *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEL, 2010.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. *Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- REZENDE, M. V. de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, vol. 9, núm. 1, p. 94-107, 2016.
- RIBEIRO, M. H.; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. *Educ. Tecnol.* Belo Horizonte, v. 16, n. 3, set./dez. 2011, p.59-73.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, L. *Comunicação Ubíqua: representação na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, Á. M. B.; GROSS, L. G.; SPALDING, M. Conexões entre letramento digital e literatura digital. In: *Linguagem em Foco. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*. Ceará: v. 9, n. 1, p. 117-129, 2017.
- SILVA, A. M. de O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol. 01, nº 01, *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, 2013, p. 92-101.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302002008100008&lng=pt&nrm=iso.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. *Revista Pedagógica*, 29 fev. Rio Grande do Sul: Artmed, 2004.
- ZAPPONE, M. H. Y. *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas*. Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47-62, 2007.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM LETRAS: PERSPECTIVAS PARA MULTILETRAMENTOS

Marly Fernandes (UNESPAR)¹

Resumo: Considerando os estudos do campo aplicado da linguagem e com base nos relativos à enunciação e alguns pressupostos das concepções dos gêneros do discurso, além das relações dialógicas de linguagem e de compreensão ativa responsiva postulados por Bakhtin e seu Círculo, nas teorias dos Multiletramentos, discutidas por Rojo (2016), buscamos compreender e expandir olhares discursivos quanto à trajetória docente em curso de Letras Português e à formação continuada de professores, no sentido de favorecer o desenvolvimento de um professor crítico e responsivo sobre seu fazer acadêmico e como profissional das Letras. Além disso, trazemos alguns dos conceitos essenciais sobre Multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), dentre outros, que podem contribuir para reflexões mais amplas acerca do assunto, na tentativa de compreender o processo de ensino/aprendizagem de conteúdos acadêmicos a partir de outros modelos (*designs*) que podem ser associados a Projetos de Pesquisa e de Extensão, favorecendo a atuação docente para replicar em contextos sociais diversos, extrapolando, assim, o contexto acadêmico.

Palavras-chave: Pesquisa. Extensão. Letras. Multiletramentos. Gêneros Discursivos.

Considerações iniciais

Nossa proposta trazida a este texto é a de compartilhar, no campo aplicado de estudos da linguagem, os modos e as possibilidades de pensar, dizer e agir tanto no processo de desenvolvimento formativo inicial dos alunos de Letras como no continuado de professores de Língua Portuguesa.

Consideramos que há ainda caminhos a percorrer e que podem ser objetos de discussões mais amplas, principalmente em relação às questões de ensino dos graduandos no referido curso, para que possam extrapolar a sala de aula e incorporar, mais consistentemente, seus aprendizados em projetos de Pesquisa e de Extensão atrelados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das respectivas instituições de ensino superior.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: myanandes@gmail.com

Vivemos em cenários moventes em que a multiplicidade de mídias, tecnologias e linguagens – permeadas de signos e semioses, carregadas de valores ideológicos tanto em sua materialidade quanto em sua discursividade – acentuam a necessidade de se tentar compreender mais atentamente as relações dialógicas (no sentido bakhtiniano do termo) que perpassam as interações que as configuram em distintos contextos de produção e de circulação de discursos. Tais configurações contemporâneas orquestram as atividades humanas determinando seu funcionamento e as ações de seus participantes.

Nesse sentido, o ambiente acadêmico torna-se um espaço significativo para otimizar os estudos voltados aos aprendizados de leitura, escrita e oralidade nesse mesmo contexto ou no escolar e que estão também associados à pesquisa e à extensão, no sentido de tentar compreender outras formas de aproximar as aprendizagens docentes, objetivando a mudança de postura dos sujeitos envolvidos e das realidades que vivenciam dentro e fora da universidade para ressignificar e replicar ativamente seu fazer docente, seus modos de dizer, de significar e de fazer sentido, não só na sala de aula mas também junto à comunidade a que pertencem.

Enfim, procuramos trazer às nossas reflexões algumas teorias que possam contribuir para incorporar formas de pensar o fazer docente em situações concretas da vida social da linguagem, buscando continuamente associar teoria e prática no enfrentamento de desafios cotidianos na universidade, seja na pesquisa ou na extensão, que tenham relação com o emprego diário das linguagens, ininterruptamente em processo de transformação e significação da sociedade.

1 Multiletramentos, novos letramentos, ensino e aprendizagem

A disseminação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que aproximam com maior rapidez o leitor e produtor de textos de novos gêneros discursivos, tem despertado sobremaneira o interesse em discussões mais aprofundadas e consistentes a respeito do impacto dessas novas possibilidades de acesso aos distintos modos de ler e de escrever um texto, mesmo à própria natureza desses conteúdos postos à leitura e que são produzidos nos inúmeros espaços nos quais as modalidades de dizer se fazem presentes.

Mesmo diante desse quadro de ampliação e de diversidade genérica /textual que se apresenta – notadamente no âmbito acadêmico e no escolar, que passam por constantes mudanças a cada ciclo de inovações institucionais e pedagógicas – não há, ainda, a necessária

clareza, tanto das maneiras de ler e de escrever como da natureza de textos que circulam em cenários variados.

Nesse aspecto, pode-se igualmente considerar que o movimento de avaliar os processos de leitura e escrita como práticas sociais e culturais deve voltar-se não somente para uma situação de interação, mas também para um processo discursivo e para a construção de sentidos, enquanto ato de réplica e compreensão ativa e responsiva, conforme os pressupostos de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929/1930]). Isso porque não há enunciados neutros, pois os enunciados concretos que circulam na vida social dos indivíduos em seus diferentes sistemas semióticos, isso é, em processos de significação, a partir de qualquer ação ou influência para buscar sentidos nas relações entre signos em dada interação, podem ser objeto de leitura e escrita, exigindo, desse modo, novas formas de se relacionar com gêneros discursivos, tecnologias, mídias e modalidades de linguagem, exigindo nova mentalidade, novo *ethos* (novos olhares) para dar conta da busca de sentidos em diferentes sistemas semióticos, imbuídos de significação.

A partir dessa ótica, devemos considerar que as interações sociais e dialógicas que envolvem a busca e a troca de sentidos nas formas de dizer materializadas em gêneros discursivos, relativamente estáveis e em processos contínuos de reconfiguração, devem estar abertas à contínua reconfiguração ou remodelagem, pois “têm que ser capazes de responder ao novo e à mudança” (FARACO, 2003, p. 112). Para o autor, nesse processo de significação, devemos situar todos e quaisquer signos (verbal e não verbal) em “processos sociais globais que lhes dão significação” (FARACO, 2003, p. 48).

Em complemento a essa visão, Cope e Kalantzis (2006 [2000]; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) consideram o fato de que os alunos possuem diversas experiências de leitura e de escrita fora do contexto escolar ou acadêmico que precisam ser levadas em conta, logo, não podem ser ignoradas pela escola tampouco pela universidade.

Os autores adotam a concepção de que as antigas formas de desenvolver conhecimento nesses espaços educacionais podem levar à concepção de um indivíduo passivo que adquire conhecimentos mais restritos, cuja aplicação em diferentes contextos pode ser insuficiente.

Para eles, os Multiletramentos levam em conta dois aspectos: (1) o crescimento acelerado de diversidades culturais e linguísticas à integração marcante de multiculturalismos, migrações e diversidade de linguagens, acentuando os processos de mudanças na comunicação globalizada e no mercado de trabalho; (2) a presença das TDICs, pois os modos de significar podem extrapolar a linguagem escrita, cujos sentidos são buscados em consonância com os aspectos visuais,

auditivos e espaciais, dentre tantos outros modos de representação e de ressignificação de sentidos. De modo que

A capacidade de trabalhar através dos letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24).

Em linhas gerais, segundo os mesmos autores, para que isso se concretize de maneira significativa, deve-se levar em conta: a capacidade pessoal e o acesso aos recursos culturais disponíveis; a participação ativa no trabalho junto à comunidade da qual faz parte; a possibilidade de acesso à educação formal e a recursos sociais e materiais.

Para tanto, é importante considerar o fato de que novos gêneros discursivos surgem constantemente e, dessa forma, novos e Multiletramentos são necessários para ler e significá-los, uma vez que a leitura dos textos verbais escritos deve ser associada a “um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2016 [2013], p. 21).

Sendo assim, deve-se dar acesso aos alunos em situações distintas, seus estudos iniciais, o contato com a diversidade textual e genérica, pois, para Rojo (2016 [2013]), há distintos modos de significação de linguagem em suas respectivas modalidades e, conseqüentemente, deve-se pensar também nos temas presentes em cada uma delas e suas relações entre as formas ou contextos de produção e de circulação para buscar sentidos específicos.

Ao refletir sobre práticas em Multiletramentos e, conseqüentemente, em suas dimensões pedagógicas e curriculares, Cope e Kalantzis (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propõem que as aprendizagens devam ser planejadas segundo finalidades previamente estipuladas e configuradas em seus respectivos *designs* (modelos) objetivando distintas formas de aprender, ou seja, os processos de aprendizagens precisam ser antecipadamente planejados por um determinado *design* pedagógico a partir de diversas diretrizes curriculares que podem estruturá-los.

Dentre os existentes e/ou desejados modelos ou *designs* de aprendizagem, tais autores assinalam três específicos: (1) *Mimesis*: aprendizagem por assimilação de conteúdos, em que os conhecimentos são hierarquizados e adquiridos pela memorização de conteúdos e não construídos pelos alunos de diferentes níveis de ensino-aprendizagem; (2) *Synthesis*: aprendizagem por observação e avaliação dos conteúdos apreendidos, em que a construção do conhecimento passa por etapas de desconstrução e de reconstrução de conteúdos previamente estabelecidos pelo

professor e pelos materiais didáticos; (3) *Reflexivity*: aprendizagem por construção de conhecimentos que podem ir além da esfera escolar e acadêmica, a partir da qual é reconfigurada em diferentes processos dinâmicos e práticas que conectam conteúdos à realidade dos alunos.

A proposta com base em *designs* de aprendizagem em distintos segmentos e áreas pode ainda não incluir consistentemente alguns aspectos relativos aos usos das TDICs nas práticas pedagógicas, pois há que se considerar o aspecto mais abrangente das diversidades culturais vinculadas a novas mentalidades nas relações sociais e ao consumo de outros objetos que circulam dentro e fora dos ambientes educacionais.

No caso da leitura e da escrita, por exemplo, há outros tipos de operações e práticas sociais em função de novas mediações midiáticas. Isso não significa, todavia, que não existam outras práticas de letramentos, que também emergem na atualidade, independentemente de seus vínculos às mídias digitais.

Em tese, isso pode nortear o ensino e a aprendizagem de alunos de diferentes níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior (graduação e pós-graduação), incluindo as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão nas quais esses atores devem ser atuantes, coparticipativos e devem assumir posturas dialógicas diante das diversidades que os cercam. Esse aspecto torna-se relevante na contemporaneidade, pois “Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem mediadas semioticamente. Vivemos, de fato, num mundo da linguagem, signos e significações” (FARACO, 2003, p. 48).

Muitas vezes, aquilo que usualmente pode ser observado como novas percepções (*ethos*) em práticas contemporâneas circunscreve-se em modos de atuar socialmente e em comportamentos Web 1.0 e/ou Web 2.0 para configurar as atividades em diferentes esferas de relacionamentos humanos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), incluindo-se os contextos escolar e acadêmico. Assim, temos que considerar o novo perfil de nosso alunado de graduação e esses futuros professores devem considerar a possibilidade de encontrarem em sala de aula igualmente um novo aluno da Educação Básica em diferentes níveis de ensino que não pode ser desconsiderado desde seu processo de formação.

Desse modo, todas as aprendizagens devem ter significados em seu processo de construção e as perspectivas dos Multiletramentos levam isso em conta quando propõem uma pedagogia em que os processos de aquisição conhecimento sejam construídos pelos já conhecidos e pela experiência com novos a partir da conceitualização, da experimentação, da

análise e da aplicação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Isso significa que tais perspectivas estão associadas sempre a ações pedagógicas que considerem o envolvimento dos participantes nos processos de ensinar e de aprender por um viés teórico-prático, considerando a aprendizagem pela compreensão de como os diferentes objetos de estudo operam, sejam eles textos materializados em dado gênero discursivo ou mesmo as tecnologias que o permeiam em contextos de produção e de circulação para a compreensão de sentidos.

Esses são aspectos que podem ser levados em conta quando pensamos na relevância da articulação do Ensino, da Pesquisa e da Extensão que podem, principalmente, oportunizar a troca de experiências e a formação docente (inicial e continuada), pois suas aprendizagens devem fazer sentido desde o início e continuar ao longo de sua atuação como professor, assim, todas as formas de significação, incluindo a aprendizagem de língua e de linguagens em processos de leitura e de produção oral e escrita, são consideradas como processos dinâmicos de transformação e não de reprodução (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Sem síntese, o ensino/aprendizagem acadêmico somente pode não dar conta desses processos dinâmicos e, em decorrência disso, necessitar de aplicabilidade para ampliar sua compreensão, o que pode ser realizado com as atividades de Pesquisa e de Extensão para fazer sentido ao futuro docente.

1.1 Pesquisa e a Extensão em Multiletramentos

O papel da Pesquisa e da Extensão tem sido alvo de discussões e visto como alternativa para que os alunos envolvidos possam ir além da realização dos protocolos universitários para o cumprimento de carga horária. Se pensarmos atentamente no escopo de atuação de ambas, poderemos perceber que têm interesse e objetivos confluentes, pois oportunizam, primeiramente, a reflexão sobre vivências acadêmicas, principalmente a possibilidade de experienciar e refletir sobre questões sociais que envolvem estudos e objetivos profissionais, além de permitir a integração necessária entre os eixos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Soma-se a isso o fato de que as propostas dos Multiletramentos oferecem possibilidades de construção de conhecimento significativo a partir das experiências individuais dos alunos, aliadas à construção de conhecimento teórico a partir de análises críticas, visando sempre a sua relação com o mundo, em que as diferentes formas de dizer, significar e fazer sentido possam

ampliar as práticas acadêmicas e de formação docente aos alunos de Letras e aos professores em serviços, atuando, enfim, de maneira mais reflexiva e crítica na contemporaneidade.

Na concepção dos Multiletramentos, deve-se formar alunos para atuarem em sociedade que sejam: (a) **Usuários funcionais**, aliando suas competências técnicas ao conhecimento prático; (b) **Criadores de sentidos**, entendendo como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam; (c) **Analistas críticos**, isto é, compreendendo que o estudo é fruto de seleção prévia; (d) **Transformadores**, usando o que foi aprendido a partir de novos modos de significar e fazer sentido.

Em sua base teórica, Kalantzis e Cope (2006 [2000]) já destacavam a necessidade de se incorporar, em diferentes níveis (escolares e acadêmicos), os “projetos (*designs*) de futuro” que consideram três dimensões: a da diversidade produtiva – no âmbito do trabalho –, a do pluralismo cívico – no âmbito da cidadania – e a das identidades multifacetadas –no âmbito da vida pessoal – (KALANTZIS; COPE, 2006).

Isso nos leva a considerar, nas propostas para os letramentos contemporâneos, aquelas que conduzam a posturas mais reflexivas e críticas frente ao que se lê e se escreve, ou seja, as que podem ser associadas à noção de pluralismo cívico, proposta pelos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]); o que implica também na observação dos contextos que envolvem as questões de cidadania, de uma cultura participativa, atuante e ética nas distintas comunidades de práticas sociais, pois entendemos que os Letramentos, que levem a posicionamentos mais críticos, devem fazer parte da triangulação entre a linguagem, as práticas sociais e a participação cidadã (pluralismo cívico).

Esse olhar de criticidade para os Letramentos pode também levar a práticas de produção, além de leitura de diferentes objetos culturais (animações, áudios, imagens em movimento etc.), pois o conhecimento e os objetos produzidos devem levar em conta a natureza ideológica da linguagem, ou seja, a concepção desta como conjunto de discursos que permeiam o cotidiano das pessoas em distintas modalidades, semioses e ambientes em que circulam.

Esse fazer discente e de futuros docentes (em nossa percepção) não só pode como deve ser adotado ao longo da trajetória acadêmica nos estágios supervisionados, na participação em projetos de pesquisa e de extensão, pois ensinar a aprender em todas as áreas de conhecimento nos obriga a conhecer e compreender os processos distintos envolvidos na representação e na comunicação e suas naturezas sobrepostas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 168). Na percepção dos autores, aquilo que aprendemos efetivamente associado ao que vivenciamos

sustenta nossas aprendizagens para entender o mundo, pois Multiletramentos podem ser ferramentas para construir significados em nossas vivências por meio de diversas linguagens.

Nessa linha, os discentes em Letras podem incorporar, em seus aprendizados teóricos e práticos em seu campo de análise, algumas práticas de Multiletramentos que possibilitem ações, práticas e relações dialógicas de produção e de circulação de sentidos compartilhados. A exemplo das atividades de estágio (elaboração de aulas, observação de aulas nas escolas em que estagiam), das pesquisas ou mesmo da participação em oficinas, que elaborem em suas ações extensionistas, junto a professores da Educação Básica.

Todos os aspectos que essas habilidades contemplam podem estar conjugados às atividades desenvolvidas ao longo da vida acadêmica, pois deve-se levar em conta que o trabalho docente é um processo contínuo de (re)construção a partir do engajamento junto aos alunos e que os levem a assumir maior responsabilidade pelos próprios aprendizados.

Nessa direção, Bakhtin/Volochinov (2004 [1929/1930], p. 124) afirmam que a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Isso implica um juízo de valor, uma apreciação valorativa que pode levar a uma réplica do participante de uma dada esfera em dado tempo, espaço de interação verbal, que deve sustentar os modos de dizer do aluno de Letras em suas aprendizagens continuamente amplas e múltiplas, como objetivam as teorias dos Multiletramentos.

Se o futuro professor mantiver essa perspectiva em mente, o espaço destinado às aulas de Língua Portuguesa pode ser transformado em um verdadeiro laboratório de experimentos sobre o conhecimento que envolve o uso da língua, a compreensão de leitura, bem como a produção oral e escrita.

Considerações finais

Podemos refletir sobre a necessária interlocução entre os eixos de Ensino, Pesquisa e Extensão a partir da perspectiva aplicada de usos das linguagens e igualmente sob o olhar das teorias dialógicas, associadas às dos Multiletramentos, continuamente novos e plurais, principalmente em função das sempre constantes e múltiplas inserções de modos de dizer que se fazem presentes nas inúmeras esferas de atividades humanas que são heterogêneas e dinâmicas como a própria vida das linguagens, pois “o mundo só adquire sentido para nós seres humanos,

quando semiotizados" (FARACO, 2003, p.48), isto é, representados e reconfigurados em signos de natureza diversa, historicamente constituídos.

Nesse sentido, é fundamental trabalhar desde a graduação com projetos que objetivem a formação plena de nossos alunos para que sejam também pesquisadores e construtores de conhecimento, que venham a ser replicados nos segmentos sociais em que participam como profissionais das Letras.

Os Multiletramentos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento expressivo dos alunos em sua trajetória docente, desde que sejam efetivas algumas mudanças de posturas (novo *ethos*) e incorporem-se diferentes mentalidades (*mindset*) por parte dos atores participantes dos segmentos acadêmicos, especialmente quanto à atuação mais proativa e efetiva na elaboração, implantação e execução de projetos que atendam às necessidades mais imediatas dos segmentos externos à universidade, principalmente das comunidades da qual a instituição de Ensino Superior faça parte.

Nessa ótica, uma possibilidade a considerar é a integração do Ensino, da Pesquisa e da Extensão desde o início e em sua continuidade como professores em serviço, visando aliar teoria e prática em que a réplica ativa e de autonomia na compreensão do contexto em que estão envolvidos possa ampliar a reflexão ou mesmo a criticidade frente ao papel social que ocupam.

No âmbito da Linguística Aplicada, em que a linguagem deve ser vista em práticas da vida social, Signorini (2012, p. 9) registra que o ensino de línguas deve ser recontextualizado a partir das necessidades e possibilidades que se apresentam na escola e nos cursos de formação, trazendo um desafio que "nem sempre está tematizado nos discursos oficiais de renovação do ensino de línguas".

Tal recontextualização pode ser aliada à compreensão dos eixos de Ensino, Pesquisa e de Extensão a partir dos Multiletramentos, pois os graduandos podem compreender as realidades e os desafios da sociedade em que atuarão profissionalmente já em seu processo de estudos. Ao mesmo tempo, a universidade pode desenvolver um olhar mais atento ao seu entorno, conhecendo mais a fundo as necessidades e as carências da comunidade da qual faz parte e, também, retroalimentar o Ensino e a Pesquisa considerando possíveis alterações curriculares.

Multiletramentos relacionam transformações a partir de aprendizagens que levem em conta alunos, futuros docentes, engajados nas questões sociais, a assumirem responsabilidades em sua própria formação e que se tornem fontes de conhecimentos significativos, construtores de significados relevantes à sociedade em que atuam e que avaliam, consecutivamente a

aprendizagem e o progresso de seus alunos, usando informações e conhecimentos para criar outras experiências mais apropriadas em distintos contextos.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28-29), “em vez de fecharem as portas de sua sala e elaborarem seu trabalho de forma individual, ‘novos professores’ serão profissionais colaborativos” [...]. Assim, os “novos professores, assumirão um maior grau de controle sobre suas próprias vidas profissionais”.

As pesquisas recentes no campo aplicado têm buscado percursos transdisciplinares de investigação para dar conta do cenário contemporâneo das práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna, cujas perspectivas sinalizam para os Multiletramentos, ou seja, aqueles que podem integrar e colocar em diálogo as culturas locais e as valorizadas e, dessa forma, podem contemplar o contexto multicultural presente no espaço escolar e acadêmico.

Tendo a convicção de que “todos os livros continuam além” (CALVINO, 2000), podemos depreender e pensar na necessária interlocução dos eixos de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar conta de outras demandas em salas de aula heterogêneas, ou seja, trabalhar com os Multiletramentos a partir de leituras múltiplas de mundo – “a leitura na vida e a leitura na escola” (ROJO, 2009, p. 118). Enfim, acreditamos que essas são outras futuras leituras e escrituras que ainda estão por vir.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003 [1953-53]. p.261-306.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 91-109.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 110-127.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. Tema e Significação na Língua. In: BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 128-136.

CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000]. p. 203-234.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. Criar Edições, 2003, Curitiba-PR. 134p.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the roles of schools. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York, NY: Routledge, 2006[2000]. p. 121-148.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. In: *E-Learning*, v.4, n. 3, 2007, p.224-240. Disponível em: <http://www.worlds.co.uk/ELEA>. Acesso em: 14 jan. 2022.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New Literacies: technologies and values. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. New York, NY: Mac Graw Hill Open University Press, 2011 [2007]. p. 112-190.

ROJO, R. H. R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.) *Escol@conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016 [2013]. p. 13-36.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, P. J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SIGNORINI, I.; FIAD, R, (Org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

SOBRE OS AUTORES

CÁSSIA MIRELLI MUSSOLIM OLIVARTE

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Maringá. Professora efetiva da rede pública de ensino do estado do Paraná-SEED.

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA

Possui mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (1999), onde investigou a concepção de linguagem presente nas tarefas de casa. No curso de doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2011) investigou o processo de transposição didática de gêneros discursivos na formação inicial, por meio de projetos de ensino na Educação Básica. Atua na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas com ênfase nos temas: práticas da leitura e da produção de textos na escola; gêneros discursivos e ensino; projetos didáticos e formação do professor. É professora Associada da UEM, onde atua na graduação e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

ÉRICA DANIELLE SILVA

É docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Maringá – Paraná, integrante do Grupo de Estudos do Discurso da UEM (GEDUEM/CNPq) e Coordenadora Adjunta do projeto de Extensão Laboratório de ensino e aprendizagem de língua (LEAL/DLP-UEM). Licenciada em Letras, habilitação Português-Ingês, pela UEM, obteve os títulos de mestre e de doutora em Letras pela mesma universidade, com participação no programa de doutorado sanduíche da Capes pela Sorbonne Nouvelle, Paris 3. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental, Médio e Superior em instituições privadas e públicas. Em sua atuação docente na graduação e na pós-graduação, tem experiência com as áreas de Linguística e de Língua Portuguesa, com ênfase, respectivamente, na Análise do Discurso de linha foucaultiana e na Formação Docente.

FRANCIELA SILVA ZAMARIAM

É doutoranda em Estudos da Linguagem e Mestre na mesma área, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui Especialização em Educação, graduação em Letras Vernáculas e uma segunda graduação, em Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol, também pela UEL. Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa/CNPQ "Formação e Ensino em Língua Portuguesa" (FELIP-UEL) e, há quinze anos, professora da rede pública de educação do Paraná, Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Dentre seus trabalhos, destaca-se o livro de sua autoria, *Literatura em jogo: a formação de leitores através do RPG* (Pontes, 2020), além de haicais publicados em obras como *Antologia de haicaiístas brasileiros* (Napoleão Valadares, Editora André Quicé, 2003), *Caleidoscópio* (Vários autores, Andross, 2006) e no livro didático *Gramática Reflexiva 9º ano* (William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna, Saraiva, 2020). A área de interesse e concentração de sua pesquisa atual é Linguagem e Educação, com foco em ensino de leitura.

LILIAN CRISTINA BUZATO RITTER

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora associada do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá, atuando na graduação e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

MARLY APARECIDA FERNANDES *(in memoriam)*

Graduação em Letras (Português-Inglês) e Especialização em Estudos da Linguagem na UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Atuação Profissional: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas: professora no Curso Lato Sensu-Língua Portuguesa em parceria com a SEE-SP (Secretaria de Educação do Estado); UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba: professora na graduação e na pós-graduação; FUMEP-Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba: professora na graduação em Leitura e Produção Escrita; Rede Salesiana de Ensino: professora de Língua Portuguesa em cursos diversos; Editora FTD: trabalhos de editoria e de assessoria pedagógica de materiais didáticos; UNESPAR-Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana: professora no Letras – Português. Interesses Pesquisa: Ensino de Leitura em modalidades e contextos diversos; Formação de Professores e de Leitores, Objetos de Aprendizagem e Materiais Didáticos na perspectiva dos Gêneros Discursivos e dos Multiletramentos. Grupos de Pesquisa: Properfil (UNICAMP) e Multiletramentos (UNICAMP); Coordenadora de Projetos (UNESPAR): Projeto de Pesquisa: Análise Linguística e Leitura e Projeto de Extensão: Paripassu – Diálogos na Universidade.

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

Graduada em Letras Português e Línguas Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina (2004); especialização em Língua Portuguesa (2006) pela mesma instituição de ensino; mestrado (2011) e doutorado (2015) em Estudos da Linguagem também pela Universidade Estadual de Londrina. Experiência na Educação Infantil e Educação Básica. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – campus Apucarana). Desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada, com enfoque no ensino e aprendizagem de língua materna e na formação docente. Membro do Grupo de Estudos em Língua, Literatura e Ensino – GELLE e integrante do Projeto Interinstitucional Estudos dialógicos da linguagem: contribuições para pesquisas em linguística aplicada nos contextos escolares e não- escolares.

PATRICIA ORMASTRONI IAGALLO

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pelo PPG da FCL de Araraquara (UNESP / 2015), bolsista CAPES. Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pelo PPG da FCL de Araraquara (UNESP / 2010) Bolsista CNPq. Graduada em Letras (Latim/Português / 2007) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Área de interesse: Língua Portuguesa: morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, estilística; Linguística Cognitiva. É Professora Colaboradora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Apucarana.

ROSIMEIRI DARC CARDOSO

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1999), Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá (2002), Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). Atualmente é Professora Adjunta do Curso de Letras Português, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Apucarana. Desenvolve pesquisa na área de Literatura Infantil e Juvenil, com ênfase nas questões relacionadas ao ensino de Literatura, bem como à Literatura digital. É coordenadora do Grupo de Estudo em Língua, Literatura e Ensino – GELLE.

SHEILA OLIVEIRA LIMA

É mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada e doutora em Linguagem e Educação, ambos os títulos conferidos pela Universidade de São Paulo, onde também se licenciou em Letras Português/Russo. Professora da área de Metodologia do Ensino do curso de Letras – Português da UEL, é membro do corpo docente permanente do Profletras (Mestrado Profissional em Letras) e do PPGEL (Programa de Estudos da Linguagem) da UEL. Realiza pesquisas no campo da leitura e da formação de leitores de literatura. É líder do Grupo de Pesquisa Felip – Formação e Ensino em Língua Portuguesa desde 2020.

OTÁVIO FELIPE CARNEIRO

Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), com especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é mestrando em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, sendo bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, é editor-adjunto da revista Entretextos (UEL/CNPq) e membro do grupo de pesquisa "Formação e Ensino em Língua Portuguesa" (FELIP/UEL/CNPq).

TATIELE JESUS FARIA

É mestre pela Mestrado Profissional em Letras – PROFletras, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-graduada em Estudos linguísticos e literários pela Universidade Estadual do Norte do Paraná –UENP, Pós-graduada em Educação Especial: atendimento às necessidades pela Faculdade Integradas do Vale do Ivaí. Graduada e licenciada em Letras / Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho. Atualmente é colaboradora dos Grupos de Pesquisa "Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores" e "Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas", ambos pela UEL. Professora da rede pública de educação do Paraná desde 2008, Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

THAYSA GABRIELLA GONÇALVES

Professora em instituições privadas do Ensino Fundamental I e II, coordenadora do Ensino Fundamental I em instituição privada. Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *Campus* de Apucarana). Especializada em Língua Portuguesa, Gramática e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em Literatura Brasileira pela Faculdade Unina. Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do projeto de pesquisa “Gêneros Discursivos em sala de aula: propostas de estudo e de didatização em sala de aula para os anos finais do ensino fundamental” da UNESPAR (*Campus* de Apucarana).

WESLEY MATEUS DIAS

Professor substituto na Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR). Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *Campus* de Apucarana). Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutorando na mesma universidade e área. Membro do projeto de pesquisa “Gêneros Discursivos em sala de aula: propostas de estudo e de didatização em sala de aula para os anos finais do ensino fundamental” da UNESPAR (*Campus* de Apucarana) e do Projeto de Pesquisa intitulado “Linguagem, mídia e novas tecnologias” do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

VINICIUS DA SILVA ZACARIAS

Possui graduação em Letras (Português – Inglês) pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba – UNESPAR/FAFIPA (2011), especialização em Ensino de Língua Inglesa e uso de novas tecnologias pela Universidade Gama Filho – UGF (2013) e mestrado profissional em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2019). Atualmente, é professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS – Campus Coxim e doutorando do Programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/FAALC. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação – Geple (UFMS/CNPq)

VIRGINIA MARIA NUSS

Professora colaboradora da UEM e da UNESPAR. Doutora em Análises Linguísticas pela UNESP – Campus de São José do Rio Preto /SP (programa conceito CAPES 6). Linha de pesquisa: descrição e análise funcional de língua falada e escrita. Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) / UEM (programa conceito 5 no CAPES). Linha de pesquisa: descrição linguística. Pós-graduada em Sociologia e Filosofia; Docência em Letras e Práticas e Pedagógicas e Psicopedagogia. Graduada em Letras – Habilitação Única (Português e Literaturas correspondentes) – pela Universidade Estadual de Maringá -UEM; estado do Paraná/2014, tendo concluído o curso com láurea acadêmica e em Pedagogia pela Facibra. Desenvolveu projetos de iniciação científica

financiados pela Fundação Araucária e CNPq, ambos na área de Linguística durante a graduação em Letras. Foi coordenadora de Estágio no Curso de Letras da UNESPAR de Apucarana nos anos de 2021 e 2022. Atuou como Professora Formadora pela SEED em 2021. Coordenou o Projeto “Português para estrangeiros: a língua além das fronteiras”, na UNESPAR de Apucarana, nos anos de 2019 a 2021. Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Projeto de Extensão “Português para falantes de outras línguas”, PFOL, da UNESPAR de Campo Mourão. É integrante do grupo de pesquisa FUNCPAR - Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná (UEM), desde 2012 e do GEPON (UNESP), de 2017 a 2022.