



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JANAINA PEDROSA DA SILVA

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:
uso das TIC na formação do escritor**

Recife
2018

JANAINA PEDROSA DA SILVA

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:
uso das TIC na formação do escritor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Dilma Tavares Luciano

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S586p Silva, Janaina Pedrosa da
Produção de textos na escola: uso das TIC na formação do escritor /
Janaina Pedrosa da Silva. – Recife, 2018.
179f.: il.

Orientadora: Dilma Tavares Luciano.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras,
2018.

Inclui referências e anexos.

1. Ensino e Aprendizagem da Escrita. 2. TIC e Produção textual. 3.
Cibercultura. 4. *Blog* educativo. I. Luciano, Dilma Tavares (Orientadora). II.
Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-106)

JANAINA PEDROSA DA SILVA

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:
uso das TIC na formação do escritor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 10/07/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dilma Tavares Luciano (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria Clara Catanho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Morgana Soares da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

A Deus, a minha família, aos meus amigos, em especial, aos novos amigos que o mestrado me concedeu.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e sabedoria para realização deste trabalho de conclusão de curso. Sem a condução Dele, eu jamais teria chegado até aqui.

Aos meus pais, Reginaldo e Ivanise, aos meus irmãos, Jacqueline, Júnior, Neto e Vanessa. Vocês são minha fonte de amor e meu refúgio. Minha maior alegria é tê-los.

Aos amigos que considero irmãos, Albérico, Cicília, Natália, Nivânia e Nivaneide, pela valiosa amizade e incentivo de sempre.

As queridas companheiras de trabalho e amigas, Adriana Toledo, Ida Flávia, Greezy Duque, Cláudia Lima, Íris Britto, Gisele Silva e Roseane Pereira, pelo encorajamento diário, pelo apoio incondicional, pela confiança e pela compreensão. Vocês fazem parte desta conquista.

A todos os professores e funcionários da Escola Municipal Mundo Esperança, pelo acolhimento e pela contribuição.

À Professora Dilma Luciano, responsável pela orientação deste trabalho. Agradeço pelo direcionamento docente, pela confiança e pelas palavras de apoio.

Às professoras Maria Clara Catanho e Morgana Soares, por aceitaram generosamente compor a banca examinadora de defesa desta dissertação de mestrado.

Aos docentes e funcionários que fazem parte do programa de mestrado PROFLETRAS/UFPE, por contribuírem com minha formação.

Um agradecimento especial aos colegas de turma, Cláudia Ferreira, Cristiane Dutra, Cátia Cardoso, Elisângela Martins, Eva Carla, Gilles Villeneuve, Goretti Nunes, Liliane Lopes, Welitânia Renata e Yanna Rocha. Nosso encontro foi a melhor parte desta caminhada. Com vocês, descobri que a formação mais importante da vida é a formação humana. Sem ela, não nos resta nada além de títulos, pois estes não preenchem os vazios da alma, somente pessoas o fazem.

Duas vezes foi criado o mundo: quando passou do nada para o existente; e quando, alçado a um plano mais sutil, fez-se palavra. O caos, portanto, não cessou com o aparecimento do universo; mas quando a consciência do homem, nomeando o criado, recriando-o, portanto, separou, ordenou, uniu. A palavra, porém, não é o símbolo ou reflexo do que significa, função servil, e sim o seu espírito, o sopro na argila. Uma coisa não existe realmente enquanto não nomeada: então, investe-se da palavra que a ilumina e, logrando identidade, adquire igualmente estabilidade. (LINS, OSMAN, 1994, p.98).

RESUMO

Esta pesquisa-ação surgiu da constatação da deficiência nas práticas de produções escritas apresentadas pelos estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mundo Esperança, localizada no Recife - PE. Neste sentido, elaboramos um plano de ação para abordarmos o problema de modo a contribuir para sua compreensão e equacionamento, colaborando, assim, com a melhoria de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na dimensão da escrita. Para tanto, consideramos favorável a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na construção de novas práticas de escrita situadas em um contexto da cibercultura. Nosso objetivo foi o de aprimorar as competências textual-discursivas dos estudantes a partir do desenvolvimento de uma sequência didática. Por meio dessa atividade, mediamos a produção de textos colaborativos e cooperativos através do *Blog*, promovendo, inclusive, a ampliação do letramento digital, tão importante para a sociedade atual. Apresentamos como norteadores teóricos as considerações sobre língua enquanto elemento de interação social trazidas por Bakhtin (2006, 2014), Marcuschi (2008), Antunes (2009) e Fiorin (2008); as concepções de texto e ensino da produção escrita apresentadas por Koch e Elias (2010) e Geraldi (2011), Antunes (2009); o trabalho com a sequência didática baseado nas propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); a integração da tecnologia ao ensino a partir das concepções de Lévy (1999), Kenski (2014), Xavier (2013), Coscarelli (2012), Cani, Coscarelli & Kerch (2016), Dudley, Hockly & Pegrum (2016), Colello (2017); os princípios de letramento e multiletramento a partir de Soares (2002, 2009), Kleiman (1995), Rojo (2012, 2013) e Rojo & Barbosa (2015). O *corpus* da pesquisa foi constituído por questionário estruturado aplicado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, produções textuais de dezesseis alunos participantes (a partir das produções textuais desenvolvidas e compartilhadas no *Blog*) e uma entrevista semiestruturada (coletiva) com os estudantes informantes a respeito da intervenção realizada. A análise dos dados evidenciou que os professores, apesar de considerarem importante a integração dos recursos tecnológicos ao ensino de língua, ainda não se sentem preparados para transformar esse conhecimento tecnológico em recurso pedagógico. Isso se reflete

no histórico escolar dos alunos que são privados de experiências de aprendizagem com auxílio das TIC. Com relação à intervenção, foi possível verificar que os alunos tiveram mais facilidade em reconhecer os papéis dos agentes envolvidos no processo comunicativo, a esfera de circulação e a funcionalidade do texto. Na entrevista semiestruturada com os alunos, percebemos que o trabalho subsidiado pelos recursos tecnológicos acentuou o interesse deles em participar da elaboração das reportagens e da criação do *blog*. Consideramos que esse maior engajamento dos estudantes se deve também à escolha de uma temática que faz parte do seu contexto social, o próprio bairro. A integração das TIC ao ensino de língua ampliou as possibilidades de aprendizagem significativa fundamentada numa perspectiva dialógica.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem da escrita. TIC e produção textual. Cibercultura. *Blog* educativo.

RESUMEN

Esta investigación-acción surgió de la constatación de la deficiencia en las prácticas de producciones escritas presentadas por los estudiantes del 5º Año de la Enseñanza Fundamental de la Escuela Municipal Mundo Esperança, ubicada en Recife - PE. En este sentido, hemos preparado un plan de acción para abordar el problema con el fin de contribuir con la comprensión y el planteamiento, colaborando así con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del idioma portugués en la dimensión de la escritura. Para ello, consideramos favorable la implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la construcción de nuevas prácticas de escritura situadas en un contexto de la cibercultura. Nuestro objetivo fue el de mejorar las competencias textual-discursivas de los estudiantes a partir del desarrollo de una secuencia didáctica. Por medio de esta actividad mediamos la producción de textos colaborativos y cooperativos a través del Blog, promoviendo, inclusive, la ampliación del letramento digital, tan importante para la sociedad actual. Presentamos como fundamentación teórica las consideraciones de lo que es lengua en cuanto elemento de interacción social en la concepción de Bakhtin (2006, 2014), Marcuschi (2008), Antunes (2009) y Fiorin (2008); las concepciones de texto y enseñanza de producción escrita presentadas por Koch y Elias (2010), Geraldi (2011) y Antunes (2009) el trabajo con la secuencia didáctica basada en las propuestas de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004); la integración de la tecnología a la enseñanza a partir de las concepciones de Lévy (1999), Kenski (2014), Xavier (2013), Coscarelli (2012), Cani, Coscarelli y Kerch (2016), Dudney, Hockly & Pegrum (2016), Colello (2017); los principios de letramiento y multiletramiento a partir de Soares (2002, 2009), Kleiman (1995), Rojo (2012, 2013) y Rojo & Barbosa (2015). El corpus de la investigación fue constituido por cuestionario estructurado aplicado a profesores de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, producciones textuales de dieciséis alumnos participantes (a partir de las producciones textuales desarrolladas y compartidas en el Blog) y una entrevista semiestructurada (colectiva) con los estudiantes informantes al respecto de la intervención realizada. El análisis de los datos evidenció que los profesores, a pesar de considerar importante la integración de los recursos tecnológicos a la enseñanza de lengua, todavía no se

sienten preparados para transformar ese conocimiento tecnológico en recurso pedagógico. Esto se refleja en el historial escolar de los alumnos que están privados de experiencias de aprendizaje con ayuda de las TIC. Con respecto a la intervención, fue posible verificar que los alumnos tuvieron más facilidad en reconocer los papeles de los agentes involucrados en el proceso comunicativo, la esfera de circulación y la funcionalidad del texto. En la entrevista semiestructurada con los alumnos percibimos que el trabajo subsidiado por los recursos tecnológicos acentuó su interés en participar en la elaboración de los reportajes y la creación del Blog. Consideramos que ese mayor compromiso de los estudiantes se debe también a la elección de una temática que forma parte de su contexto social, el propio barrio. La integración de las TIC en la enseñanza de idiomas amplió las posibilidades de aprendizaje significativo fundamentada en una perspectiva dialógica.

Palabras-Clave: Enseñanza y aprendizaje de la escritura. TIC y producción textual. Cibercultura. Blog educativo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Redação do ENEM, quadro evolutivo de notas	20
Figura 2 –	Cronologia da Tecnologia na Rede Municipal de Ensino do Recife	35
Figura 3 –	Critérios gerais de textualidade	45
Figura 4 –	Currículo de Língua Portuguesa RMER (1º ano/Ensino Fundamental)	77
Figura 5 –	Currículo de Língua Portuguesa RMER (2º ano/Ensino Fundamental)	78
Figura 6 –	Esquema da sequência didática	88
Figura 7 –	Primeira reportagem “Bairros do Recife”	92
Figura 8 –	Segunda reportagem “Turismo em Pernambuco”	92
Figura 9 –	Terceira reportagem “Bairro de Casa Amarela”	93
Figura 10 –	Propaganda da exposição “Natureza e Cidadania em Sítio dos Pintos”	93
Figura 11 –	Criação do <i>blog</i> I	95
Figura 12 –	Criação do <i>blog</i> II	95
Figura 13 –	Criação do <i>blog</i> III	96
Figura 14 –	Criação do <i>blog</i> IV	96
Figura 15 –	Divulgação do <i>blog</i> “Nossas Histórias” na FUNDAJ	98
Figura 16 –	Divulgação do <i>blog</i> “Nossas Histórias” para comunidade .	98
Figura 17 –	Aquisição de habilidades referentes ao uso de computador e internet	103
Figura 18 –	Participação em curso de formação em tecnologia	104
Figura 19 –	Formação em tecnologia no Ensino Superior	106
Figura 20 –	Formação para uso de TIC em educação	108
Figura 21 –	Motivação para integração das TIC na prática docente	110
Figura 22 –	Recursos de busca na internet	111
Figura 23 –	Plataformas de pesquisa	112
Figura 24 –	Acesso ao computador na escola	114

Figura 25 –	Atividades realizadas com uso das TIC	115
Figura 26 –	Avaliação do uso das TIC para o ensino	117
Figura 27 –	Contribuição de formação (inicial e continuada) para uso das TIC no ensino	118
Figura 28 –	Comentário A	121
Figura 29 –	Comentário B	122
Figura 30 –	Comentário C	122
Figura 31 –	Edição da reportagem: Escola Municipal Mundo Esperança	123
Figura 32 –	Edição da reportagem: Nosso bairro ... nossas histórias A	126
Figura 33 –	Edição da reportagem: Nosso bairro ... nossas histórias B	127
Figura 34 –	Site da Prefeitura do Recife	127
Figura 35 –	Edição da reportagem: Associação do bairro	128
Figura 36 –	Site da ANE	129
Figura 37 –	Edição da reportagem: Nosso bairro... nossas histórias C	131
Figura 38 –	Edição da reportagem: Nosso bairro... nossas histórias D	132
Figura 39 –	Formas de coesão referencial	133
Figura 40 –	Formas de coesão sequencial	133
Figura 41 –	Projeção em sala para exibição do <i>blog</i> A	140
Figura 42 –	Projeção em sala para exibição do <i>blog</i> B	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos critérios de textualidade (MARCUSCHI, 2008)	45
Quadro 2 – Etapas evolutivas do desenvolvimento da escrita (KATO,1995) .	48
Quadro 3 – Caracterização do hipertexto	63
Quadro 4 – Padrões de competência em TIC para professores	71
Quadro 5 – Eixo produção de textos escritos	80
Quadro 6 – Questões introdutórias sobre a temática do bairro Sítio dos Pintos	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DGTEC	Diretoria Geral de Tecnologia na Educação para Cidadania
DITE	Diretoria de Tecnologia na Educação
DTE	Departamento de Tecnologia na Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
NUPI	Núcleos profissionalizantes de Informática
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
SEI	Secretaria Especial de Informática
SETE	Secretaria Executiva de Tecnologia na Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTEC	Unidade de Tecnologia na Educação para Cidadania

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	APRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE TECNOLOGIA	23
2.1	Mas o que é mesmo tecnologia?	23
2.2	As tecnologias de informação e comunicação – TIC	28
2.3	As tecnologias na escola	29
2.4	A tecnologia na educação: panorama nacional e municipal	32
3	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E TEXTO: A MODALIDADE ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM AS TIC	38
3.1	Linguagem e interação	38
3.2	A linguagem escrita	47
3.3	Novas práticas de escrita	50
4	NOVAS HABILIDADES TEXTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	56
4.1	A produção do texto escrito na contemporaneidade	56
4.2	Tecnologias na escrita e implicações para o ensino	64
4.3	O professor como mediador da aprendizagem e a TIC como mediadora cognitiva	66
4.4	<i>Blog</i>: colaboração e cooperação na produção escrita em esfera digital	73
4.5	O <i>blog</i> e a produção de texto	76
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
5.1	O conceito de sequência didática	87
5.1.1	Situação inicial de produção textual	88
5.1.2	Desenvolvimento da sequência didática: os módulos	90
5.2	Procedimentos de análises dos textos e da integração das TIC na produção escrita	99
6	ANÁLISE DE DADOS	102
6.1	A análise do questionário dos professores	102
6.1.1	Formação docente referentes às habilidades para uso das TIC	102
6.1.2	Integração das TIC no exercício docente	107

6.1.3	A opinião dos docentes sobre a importância das TIC para o ensino .	116
6.2	Análise dos textos dos estudantes: critérios de textualidade	119
6.2.1	A situacionalidade	119
6.2.2	A informatividade	124
6.2.3	A coesão e a coerência	129
6.3	A avaliação da sequência didática pelos estudantes	138
6.3.1	As primeiras impressões dos estudantes sobre a aprendizagem com integração das TIC enquanto recursos pedagógicos	141
6.3.2	Implicações para o ensino: a produção de texto em ambiente virtual	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	151
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - RESOLUÇÃO 466/12)	156
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO ESCRITO TIC E ENSINO	160
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - RESOLUÇÃO 466/12)	172
	ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO	176

1 INTRODUÇÃO

Os avanços nos estudos linguísticos desde a década de 80 contribuíram para mudanças no cenário educacional, uma nova perspectiva sobre o ensino de língua materna construía-se através das inovações da Linguística, Sociolinguística e Linguística Textual, entre outras ciências. No Brasil, a ascensão do texto como unidade básica para o ensino de língua ganhava força com a divulgação de propostas de reformulação dos currículos, em documentos oficiais, como os PCNs, além de publicações especializadas sobre o tema. A necessidade de formar sujeitos capazes de interagir no mundo utilizando as diversas linguagens para atender as diferentes demandas sociais sinalizou a necessidade de uma releitura dos paradigmas de ensino de língua.

É indispensável que, no processo de ensino de Língua Portuguesa, sejam desenvolvidas as competências textual-discursivas do sujeito, isso significa que as condições de uso da linguagem devem ser ampliadas ao ponto de que esta seja empregada enquanto sistema eficaz nas práticas sociais comunicativas, atendendo às necessidades de cada indivíduo de maneira personalizada, situada e contextual. “A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento” (BRASIL, 1998, p.23). Assim, como as transformações inevitáveis a toda organização social, as exigências de domínio linguístico também foram se modificando e tornando-se mais complexas, desse modo, de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa,

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. [...]. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidade básica do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frase – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, **a unidade básica do ensino só pode ser o texto.** (BRASIL, 1998, p.23, grifo nosso).

O reconhecimento dos limites reducionistas do estudo da palavra, dos

sintagmas e das frases descontextualizadas instaurou novas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, de tal maneira que a legitimação do texto como unidade básica para aprendizagem confirmava-se nos discursos teóricos de especialistas e em publicações de documentos oficiais responsáveis por conduzir a educação no país. “Em relação aos PCNs, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento, já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua.” (ANTUNES, 2003. p.21-22). Ora, apenas através do texto podemos empreender a interação, é na manifestação do texto que se estabelecem as relações de comunicação. É pelo texto e com o texto que o sujeito se torna alguém no mundo.

Conceber o texto como base do ensino de língua e reconhecer sua face social não significa apenas um trabalho de contemplação dessa estrutura articulada de palavras. Consideramos que é necessária, sobretudo, uma ação reflexiva-analítica por parte de docentes e estudantes sobre essas composições linguísticas para que, desse modo, as competências textuais-discursivas possam ser desenvolvidas. Não basta conhecer o texto, lê-lo e interpretá-lo, é imprescindível ter a capacidade de criá-lo.

Em 2014, o Plano Nacional da Educação – PNE, destacou a necessidade de criar e estabelecer diretrizes pedagógicas para educação básica e de elaborar uma base nacional que orientasse os currículos de todas as unidades da federação. Assim, temos, hoje, a defesa por um programa de ensino de língua que valoriza o texto considerando-o como parte fundamental e basilar para os outros conteúdos curriculares.

O documento de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, construído com a participação de educadores e da sociedade a partir de debates realizados em todas as regiões do país teve a versão final entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017 e será discutida em cinco audiências públicas. Homologada pelo MEC, a base norteará os currículos dos sistemas e redes de ensino além das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas responsáveis pela Educação Básica, conforme a LDB – Lei nº 9.399/96. Para a etapa do Ensino Fundamental, com relação a área de Linguagens – Língua Portuguesa, a BNCC apresenta a importância do trabalho com o texto sem

deixar de considerar suas inúmeras modalidades, visando o desenvolvimento dos conteúdos, habilidades e competências linguísticas a partir de um ensino contextualizado,

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, 2017, p. 63, grifo nosso)

A BNCC de Língua Portuguesa está organizada em cinco eixos comuns para o Ensino Fundamental: *Oralidade, Leitura, Produção textual e Análise Linguística e Educação Literária*. A produção do texto escrito corresponde ao nosso interesse de pesquisa. A preocupação com a formação de escritores tem incentivado muitos pesquisadores na busca de melhores práticas pedagógicas para uma formação mais eficiente do aluno enquanto produtor textual.

Embora muitas ações tenham sido realizadas através de políticas públicas para melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa (aqui não estamos fazendo uma apreciação de qualidade, mas de quantidade), balizadas inclusive, pelo impacto dos estudos recentes sobre o trabalho com o texto, ainda há um longo caminho para se percorrer até que alcancemos um sistema com formação apropriada, com nível satisfatório de qualidade. A realidade é que até o momento, o insucesso na formação de estudantes produtores textuais pode ser verificado objetivamente através dos resultados de avaliações de grande escala, como o ENEM, por exemplo.

O trabalho com o texto no Brasil não tem apresentado bons resultados por, além de outros motivos, não considerar a natureza dialógica da construção verbal escrita. Instrumentos de avaliação do ensino nacional, como o ENEM, revelam fragilidade na formação dos estudantes; os índices relativos as redações tiveram uma baixa considerável, de acordo com reportagem divulgada no portal G1, em

18/01/2017, apenas 77 pessoas tiraram nota máxima na redação do ENEM 2016, em contrapartida, 84.236 candidatos tiveram a redação anulada.

Figura 1 – Redação do ENEM, quadro evolutivo de notas



Fonte: Portal G1.

Esses resultados talvez não sejam surpreendentes para os professores que, na informalidade das conversas rotineiras, já apontavam a falta de autonomia do aluno para elaborar textos. Apresentamos o ENEM como exemplo por esse instrumento utilizar a produção textual, neste caso, a redação, como um dos pilares de avaliação do candidato. Os alunos submetidos ao ENEM são oriundos do Ensino Médio, mas não podemos desconsiderar que antes são procedentes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, por conseguinte.

Interessa-nos destacar que o desenvolvimento e aprimoramento das competências textual-discursivas do aluno não acontecem isolados em etapas de ensino, mas de forma contínua e complementar, de modo que, só teremos melhores resultados para o ensino de Língua Portuguesa quando considerarmos a condição de interdependência da ação educativa.

Toda pesquisa anseia por contribuir para a resolução de um problema e para isso é importante identificar caminhos possíveis. Este trabalho propõe a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas de produção de textos

escritos promovidas pela escola enquanto elementos facilitadores/potencializadores, levando em consideração, entre outros fatores, o caráter dinâmico e lúdico que esses recursos apresentam. Apesar do assunto de produção textual ter amplo campo de pesquisa, a problemática permanece atual, como confirmam os dados resultantes do ENEM 2016 que divulgam o então insucesso dos desempenhos apresentados na elaboração das redações.

Neste sentido, elaboramos uma proposta de intervenção que articulou o uso das TIC ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, no processo de elaboração de textos escritos (reportagens) em ambiente virtual (*blog*). Essa intervenção foi aplicada em uma instituição de ensino da Rede Municipal do Recife, Escola Municipal Mundo Esperança, em uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que a integração das TIC através da mediação do professor pode colaborar na ampliação das habilidades linguísticas e do desenvolvimento do letramento digital, para tanto, são necessárias ações planejadas em que seja feita uma integração adequada desses elementos enquanto recursos didáticos.

Tivemos como objetivo geral a tarefa de investigar os recursos tecnológicos (TIC) no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita. Pretendemos, portanto, aprimorar as competências textual-discursivas dos estudantes. Nossos objetivos específicos visaram o reconhecimento do perfil de alunos e professores, no que diz respeito ao domínio das habilidades referentes ao letramento digital; o desenvolvimento de uma sequência didática de produção de escrita colaborativa e cooperativa através da criação de um *Blog* educativo, promovendo, inclusive, a ampliação do letramento digital tão importante para a sociedade contemporânea.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro consiste nesta introdução. O segundo, terceiro e quarto capítulo apresentam uma discussão teórica a respeito dos conceitos e concepções que fundamentam esta pesquisa. No segundo capítulo, intitulado “Apresentação do conceito de tecnologia”, discutimos o referido conceito, numa perspectiva mais abrangente, especialmente, à luz de Lévy (1999) e Kenski (2014). No terceiro, “Concepção de linguagem e texto: a modalidade escrita e sua relação com as TIC”, abordamos a concepção de língua enquanto elemento de interação social, a partir de Bakhtin (2006, 2014), Marcuschi (2008),

Antunes (2009) e Fiorin (2008); e as concepções de texto e ensino da produção escrita apresentadas por Koch e Elias (2010), Geraldi (2011) e Antunes (2009). No quarto, “Novas habilidades textuais para o ensino de língua portuguesa”, destacamos as implicações didático-pedagógicas do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para desenvolvermos essas questões apresentamos as ideias de Rojo(2012), Lorenzi & Pádua (2012), Rojo & Barbosa (2015), Coscarelli (2012), Coscarelli e Kersch (2016), Cani e Coscarelli (2016), Soares (2016) sobre multiletramentos e multimodalidade, além das contribuições de Dudney, Hockly & Pegrum (2016) e Colello (2017) para o efetivo trabalho a partir de práticas de produção textual escrita integradas às TIC.

No quinto capítulo, “Procedimentos metodológicos, apresentamos o tipo de pesquisa adotada, pesquisa-ação, bem como a descrição da proposta de intervenção e os procedimentos de coleta e análise de dados. Nesse item, embasamo-nos em Minayo (2002), Thiollent (2011) e Dolz, Noverraz & Scheneuwly (2014).

No sexto capítulo, “Análise de dados”, apresentamos os resultados da análise dos questionários respondidos pelos professores informantes, com a finalidade de reconhecer e compreender a relação dos educadores com as TIC no ensino de língua portuguesa. Em seguida, analisamos o processo de produção textual escrita desenvolvido em ambiente virtual (*blog*) e a materialidade linguística a partir dos critérios de textualidade. Por fim, expomos nossas considerações finais sobre a pesquisa.

Esperamos que a pesquisa contribua para reflexão dos professores de língua portuguesa a respeito da implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na construção de novas práticas de escritasituadas em um contexto da cibercultura. Colaborando, assim, com a melhoria no ensino e aprendizagem na dimensão da escrita.

2 APRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE TECNOLOGIA

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. (KENSKY, 2014, p. 15)

Neste capítulo, apresentamos uma breve definição do conceito de tecnologia a partir do referencial histórico da relação evolutiva da humanidade com as invenções tecnológicas. Para tanto, utilizamos o aporte teórico das contribuições das TIC segundo Kenski (2014) e Lévy (1999). Iniciamos também as discussões sobre a implementação das tecnologias na educação através da trajetória política-educativa nacional e municipal, então subsidiados pelo documento *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife*, publicado em 2015 pela Secretaria de Educação.

2.1 Mas o que é mesmo tecnologia?

O termo “tecnologia” parece-nos muito familiar na contemporaneidade. É provável, inclusive, que haja alguns equívocos com relação à sua definição, pois, ao contrário do que alguns acreditam, a tecnologia não é uma inovação consolidada apenas nas últimas décadas. Dito isto, com o objetivo de evidenciar a lente com a qual tratamos esse conceito, principiaremos com uma pergunta: afinal, o que é tecnologia?

Etimologicamente, tecnologia designa um termo de origem grega que combina dois elementos: *téchne* – arte, técnica ou ofício e, *logia* – conjunto de saberes, estudo de algo. Após breve pesquisa em dicionários, encontramos as definições para o termo tecnologia, destacadas a seguir:

- a) Em Michaelis: 1- Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc. 2- Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular. 3- Tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico. 4- Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático. 5- Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral (Disponível em

<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=tecnologia>. Acesso em 05 de agosto de 2017);

- b) Em Aurélio: 1- Ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais. 2- Conjunto dos termos técnicos de uma arte ou de uma ciência. 3- Tratado das artes em geral (Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/tecnologia>. Acesso em 05 agosto de 2017);
- c) Em Dicio: 1- Ciência que estuda os métodos e a evolução num âmbito industrial: tecnologia da internet. 2- Procedimento ou grupo de métodos que se organiza num domínio específico: tecnologia médica. 3- Teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana (Disponível em <https://www.dicio.com.br/tecnologia/>. Acesso em 05 de agosto de 2017).

As concepções apresentadas ajudam-nos a compreender a tecnologia como uma combinação de ações inteligíveis, com propósitos determinados, assim, pode-se constatar que sua presença na história é notória desde os primeiros indícios de engenhosidade, nos primitivos esforços para empreender uma ação, construir um instrumento, executar processos, superar limitações físicas, enfim, sempre que o conhecimento foi posto a serviço do homem.

Seja por sobrevivência instintiva ou, na época atual, pela preservação do poder intelectual, político e econômico, o fato é que dominar a tecnologia tem sido um divisor de águas na trajetória da humanidade,

Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologia, assim como o domínio de informações, distingue os seres humanos. Tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. [...]. Essa relação não mudou até hoje. As grandes potências – sejam países, sejam grandes corporações multinacionais – preocupam-se em manter e ampliar seus poderes políticos e econômicos. Gastam grande parte

de seus orçamentos na pesquisa de inovações que garantam a manutenção dessa supremacia. (KENSKI, 2014, p.15-16).

Concordamos com Kenski quando ela apresenta a tecnologia enquanto meio de ampliação em campos como a política e a economia. Ao longo dessa seção, vamos acompanhar o desenvolvimento tecnológico para alcançarmos sua relação com a área da educação e do ensino que representa nosso interesse de investigação nesta pesquisa.

O progresso está cercado de homens e suas criações, de indivíduos que apostaram na capacidade de alterar o meio e de transformar-se. A construção da identidade cultural dos povos foi possível graças ao registro e propagação de suas crenças, de seu conhecimento e ideais. As paredes de cavernas no mundo todo foram marcadas com as primeiras expressões comunicativas, os sumérios trouxeram-nos a escrita cuneiforme, os chineses e egípcios chegaram ao papiro. Gutenberg mudou a relação do homem com o conhecimento quando favoreceu a sua circulação através da prensa e conseqüentemente do aumento na produção dos livros.

Observamos a paralela evolução do homem e da tecnologia em uma relação contígua e até, podemos dizer, de dependência, ficando impossível dissociá-los. Como afirma Kenski (2014, p. 21), “A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias [...]. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente.”

As invenções tecnológicas representaram grande marco em áreas diversas como medicina, engenharia, indústria, comunicações, dentre outras. O caráter evolutivo associado às inovações nos diversos campos do conhecimento, revela o quanto a tecnologia pode interferir e influenciar no comportamento dos seres humanos, em sua relação com o ambiente e no convívio com o outro. Notoriamente, os avanços tecnológicos estão estritamente envolvidos com o desenvolvimento econômico, a influência que uma nação exprime sobre outra e a propagação de ideologias. O acesso a certas tecnologias tem determinado novos comportamentos, formas de prevalência, de exclusão ou inclusão social de acordo com o tratamento que se dá. Se ainda existem espaços ou grupos intocados pela tecnologia, esses representam uma parcela pequena comparada aos que já usufruem dela.

Nos últimos séculos, testemunhamos a migração da tecnologia dos grandes centros de pesquisas e laboratórios para nossas casas, nosso trabalho e nossas vidas, isso de forma palpável e íntima, seja através de operações diárias em caixas de supermercado ou agências bancárias, seja em interações de caráter profissional e pessoal realizadas à distância via *smartphones* ou, em frente às telas dos mais diversos formatos.

No centro de cada ponto de catarse inventiva, há uma questão de extrema importância: a relação do homem com o saber, no fundo é essa relação que determina as transformações, que condiciona toda forma de avanço. Apesar da distância cronológica, ainda preservamos os mesmos propósitos: estabelecer relações por meio da comunicação. O homem que transpôs em paredes sinais para expressar um dia de caça, nos dias de hoje, é o mesmo que publica um comentário entusiasmado no *Facebook*. Guardadas as devidas proporções, continuamos tentando nos comunicar e é assim que nos fortalecemos enquanto grupo: “O escrito, depois o impresso, trazem uma possibilidade de extensão indefinida da memória social” (LÉVY, 1999, p. 248).

A racionalidade humana é responsável por nos diferenciar de outras espécies, ela é nossa assinatura biológica. As ciências e as tecnologias são bandeiras erguidas com sagacidade por aqueles que pretendem continuar avançando rumo ao progresso, quer seja social, econômico, político e principalmente, no âmbito da educação, que representa aqui nosso interesse particular.

A humanidade sempre esteve em constata relação com o saber, na antiguidade até os tempos vigentes. No entanto, é pertinente destacarmos que essa relação não é harmoniosa nem equilibrada. Cada período da civilização tratou do conhecimento de acordo com seus princípios. E, o conhecimento, nem sempre esteve disponível de forma igualitária, acessá-lo depende de um conjunto de condições. Da mesma forma, o conhecimento tecnológico está condicionado à algumas condições de aquisição e desenvolvimento que serão abordadas posteriormente como, por exemplo, a própria prática de ensino formal desse conhecimento específico.

Se antes tivemos uma fase que considerou certos saberes como incontestáveis, hoje, parecemos habituados com a contraditória dúvida diante das

nossas “certezas”, afinal, o sol nunca girou ao redor da Terra como se acreditava até o final do século XVII, o que foi contraposto por Copérnico e verificado por Galileu.

Segundo Lévy, foi por volta da década de 1960 que nós passamos a experimentar o conhecimento de uma forma diferente daquela dos nossos antepassados, considerando um novo tipo de conhecimento em permanente atualização, por isso, para o autor,

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p.158, grifos do autor).

Esses novos espaços de conhecimento de que nos fala Lévy podem ser criados com o auxílio das tecnologias. E através deles, podemos estabelecer novas relações com o mundo, com o conhecimento e com o outro. Mudanças estas que se refletem (ou deveriam refletir), inclusive, nas ações que movem o processo de ensino aprendizagem oferecidos pelas instituições de ensino. Kenski (2014), comenta sobre a ideia de mudanças no processo de ensino e aprendizagem,

Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade. (KENSKI, 2014, p. 41).

Aprender é a palavra chave para a evolução; quando aprendemos estamos construindo conhecimento. Isso não é feito da mesma forma, pois o próprio ato de aprender exige uma revisão constante, uma reformulação. Aprender é verbo transformador! É necessário aprender e sobretudo, buscar condições para se continuar aprendendo e para tornar o conhecimento valoroso na construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa e mais democrática.

2.2 As tecnologias de informação e comunicação – TIC

Ao apresentarmos o conceito de Tecnologia, nossa pretensão foi de revelar o sentido amplo deste termo quando relacionado à história do próprio desenvolvimento da humanidade. Denotamos o conceito em seu caráter macro, agora, abordamos noções mais específicas, mais categorizadas porque associadas diretamente ao uso tecnológico com fins educativos.

A pesquisadora Vani Kenski (2014) relata que a necessidade de se comunicar fez o homem criar uma tecnologia especial, a tecnologia de inteligência que viabilizou a comunicação entre os sujeitos. Esse tipo de tecnologia tem base imaterial e natureza de linguagem. Assim, para que essa linguagem se desenvolvesse, vários processos e produtos foram criados.

A produção industrial da informação criou uma realidade de uso para as tecnologias da inteligência, novas profissões surgiram tendo como foco de ação a comunicação de informações e o oferecimento de entretenimento. A partir desta nova realidade surgiram novos meios de comunicação que, por sua vez, ampliaram o acesso às notícias, aos chamados meios de comunicação em massa – do inglês *mass media*. Suportes midiáticos como revistas, jornais, rádio e cinema possibilitaram grande alcance social das informações vinculadas por esses suportes. Dessa forma,

Baseados no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre, som, imagem e movimento, o processo de produção e o uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, as TICs. O avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que acontece. Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as NTICs. Nessa categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo “novas” vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. Cada uma, no entanto tem suas especificidades. (KENSKI, 2014, p. 28, grifos da autora).

Miranda (2007, p.43) concorda com Kenski quando também considera irrelevante a utilização do adjetivo novas: “a referência à novidade nada acrescenta

a delimitação e clarificação do domínio”. A autora ainda declara sua preferência por utilizar a expressão *Tecnologia Educativa* para se referir às tecnologias utilizadas para fins educacionais, mas admite o uso tanto de Tecnologias Educativas quanto de Tecnologias da Informação e Comunicação desde que seja conservado o caráter pedagógico.

Kenski (2014, p. 38) ainda faz uma alerta sobre o fato de as novas tecnologias não serem apenas suportes tecnológicos, “Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”. São essas maneiras particulares que as TIC têm de comunicar-se que devem ser exploradas como meios de apoio às práticas escolares. No entanto, para viabilizar essa relação, é preciso atuação das políticas educacionais para promoção de uma integração adequada da tecnologia no ambiente escolar.

2.3 As tecnologias na escola

A partir de agora, destacamos o vínculo da tecnologia (no amplo sentido anteriormente apresentado) com os sujeitos sociais contemporâneos, em uma época onde nos sentimos à vontade com o rótulo de sociedade da informação e da comunicação. Nessa atual conjuntura, a instituição oficialmente responsável pelo ensino é a escola. Dessa forma, seria possível pensar numa escola que ignora a presença da tecnologia no contexto social e principalmente na realidade de seu aluno?

A escola enquanto instituição formadora e os professores enquanto profissionais dessa instituição são responsáveis por intermediar a relação entre os alunos, o conhecimento e a tecnologia. Propomos a reflexão de um tema que não começa nem se esgota nesta ocasião de estudo, de forma que é fundamental tratá-lo de forma cuidadosa e responsável, afinal, conduzir o processo de aprendizagem não é uma tarefa simples.

Faz algum tempo que ouvimos falar sobre uma geração de sujeitos submersos ao mundo tecnológico, muitos afirmam que essa geração chegou – os

nascidos em berço digital. Marc Prensky (2001) promoveu a ideia de ser a geração mais jovem mais tecnologicamente competente, chamando-os de *Nativos Digitais*, falantes nativos da linguagem digital. Em contrapartida, ele chamou de *Imigrantes Digitais* os que não nasceram no mundo digital, mas que foram alcançados pela tecnologia em algum momento de sua vida. O autor afirma que essa condição do nascimento pré ou pós era digital é fator determinante para o nível de competência tecnológica. Apesar de o argumento parecer simples e coerente, é importante analisá-lo bem, vejamos outro posicionamento,

Contudo, estudos empíricos demonstram que a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito. [...]. Em anos recentes, os termos *residentes digitais* e *visitantes digitais* foram propostos como uma representação mais adequada do modo como as pessoas de todas as idades, não apenas a juventude, faz uso da internet. (DUDNEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.26, grifo dos autores).

A citação referida apresenta uma visão menos radical com relação à classificação dos usuários digitais, o que nos conduz a pensar, por exemplo, na existência de outros fatores que precisam ser levados em consideração quando o assunto é competência tecnológica, dentre eles, questões socioeconômicas que limitam o acesso. O mais importante sobre essa discussão vai além da utilização de um termo em detrimento de outro, trata-se de refletir sobre como a presença, o acesso e o desenvolvimento da tecnologia podem influenciar nas diversas esferas sociais e principalmente na educação.

Quem não sabe utilizar a tecnologia em sua vida profissional e pessoal está sujeito ao novo analfabetismo composto pelos excluídos digitais (AREA, 2008 *apud* SALGUEIRO, 2013, p. 47). Semelhante ao velho analfabetismo, esse também precisa ser confrontado pelas instituições de ensino.

Neil Sewyn (2011 *apud* DUDNEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 20), descreve dois tipos de imperativos para justificar a incorporação das tecnologias em educação: os *imperativos externos* – formados pela necessidade de preparar os estudantes para vida social, emprego e cidadania em um mundo extraclasses digitalmente conectado e os *imperativos internos* – que constituem os benefícios

oportunizados em sala de aula, sobretudo por apoiar abordagens pedagógicas construtivistas onde o aluno representa o centro do processo.

Existe uma necessidade iminente de uma prática de ensino mais formal em relação às tecnologias, visando a exploração adequada do potencial desses recursos para a aprendizagem, a cidadania e a autonomia do sujeito. As tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar as instituições educativas no desafio de encontrar alternativas ao ensino tradicional e propor uma aprendizagem mais participativa e integrada. “Considera-se que a introdução de novos meios tecnológicos no ensino irá produzir efeitos positivos na aprendizagem, porque se pensa que os novos meios irão modificar o modo como os professores estão habituados a ensinar e os alunos a aprender. (MIRANDA, 2007, p.42).

Sobre o uso das TIC na educação, Kenski (2014, p. 54) reforça a necessidade de fundamentalmente conhecê-las para poder integrá-las garantindo, assim, melhorias na aprendizagem: “ocorrem problemas no uso das tecnologias na educação porque as pessoas que estão envolvidas no processo de decisão para sua utilização com fins educacionais não consideram a complexidade que envolve essa relação”. Por isso, a formação dos professores é uma das condições necessárias para que se faça um bom planejamento das aulas com inclusão dos meios tecnológicos.

Além disso, questões como infraestrutura, suporte, revisão curricular, formação docente específica, entre outras, são imprescindíveis para a implantação de uma metodologia com assistência das TIC. Uma das queixas mais comuns sobre a dificuldade de inovação é justamente a falta de recursos e formação. Mesmo que essas questões não representem o núcleo de nossos estudos, não poderíamos deixar de percebê-las e de levá-las em consideração, principalmente, no momento de refletir sobre a ocorrência ou não de práticas educativas integradas a tecnologia na escola campo selecionada para intervenção.

Pode parecer fácil, mas não é! Empregar uma tecnologia educativa vai muito além de instrumentalizar. Utilizar a tecnologia nas escolas não garante uma mudança no desempenho dos estudantes, é preciso planejar aulas que explorem de fato suas potencialidades (MIRANDA, 2007; LÉVY, 1999).

Dispor de diversas tecnologias sem que haja uma modificação na prática docente não provoca uma melhoria instantânea no processo de aprendizagem,

podendo até surtir um efeito contrário quando empregada sem objetivos predeterminados e bem orientados. Isso ocorre, por exemplo, quando recursos tecnológicos são utilizados como “muletas” para uma aula precária, a tecnologia, neste caso, tem uma presença superficial, cumpre funções de entretenimento claramente descomprometidas com o processo de aprendizagem.

O uso dos recursos tecnológicos tem provocado uma profunda renovação na relação do sujeito com o saber – do estudante enquanto aprendiz. É indispensável aos discentes, não apenas terem acesso e saberem manusear as novas tecnologias, mas que possam utilizá-las criticamente na escola e além dos muros dela.

As instituições de ensino têm um papel fundamental no desenvolvimento e mediação desse domínio reflexivo sobre os recursos tecnológicos. Vivemos em um mundo de constantes e rápidas mudanças, “A escola precisa, enfim, garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação”, (KENSKI, 2014, p.64).

O grande desafio para educação deste século é conseguir redirecionar os paradigmas já institucionalizados considerando as novas atribuições necessárias para um sujeito situado em um agora dinâmico, em constante mutação e que pode ser bastante instável diante a velocidade em que acontece. Para Lévy (1999, p.24), o ritmo acelerado das transformações ocorridas não nos permite fazer previsões pontuais ou analisar como as tecnologias afetarão precisamente a humanidade.

Apesar do clima de imprevisibilidade, comum ao momento em que a história está sendo escrita, a escola precisa vivenciar esse período ímpar de mudança e estar aberta aos novos meios de educar. Os avanços tecnológicos seguem em um ritmo acelerado, precisamos estar atentos e propensos às inovações, em uma condição constante de aprendizagem.

2.4 A tecnologia na educação: panorama nacional e municipal

Além das transformações na relação do homem com o saber, mudaram as formas de aprender e ensinar. A renovação causada pela integração dos recursos

tecnológicos levou tempo para chegar aos centros de ensino e continua em andamento. Ainda há muito a fazer para que a comunidade escolar seja atendida satisfatoriamente em suas necessidades. Para tanto, as ações que viabilizam a continuação deste processo precisam acontecer de forma orientada e sistematizada para que se alcancem os propósitos de melhoria pensados para educação.

Como as tecnologias começaram a ser interligadas ao ensino? Com a notável participação das tecnologias na sociedade, logo, as propostas de integrá-las se fizeram presentes nas discussões da política educacional. A resposta veio nos textos oficiais dos documentos responsáveis pela legitimação da educação formal, como veremos.

Para começarmos, trataremos do percurso das escolas públicas em relação à integração da tecnologia no ensino, “A tecnologia na Educação na Rede Municipal do Recife incorporou-se à Política de Ensino ao longo do tempo” (RECIFE, 2015, p. 21). Essa trajetória é realizada a partir de um panorama mais amplo – nacional, em paralelo a realidade da rede municipal da cidade do Recife que configura o cenário macro da nossa pesquisa.

Podemos dizer que a chegada das TIC às escolas se deu, em um primeiro momento, quando se iniciou o processo de informatização nas instituições públicas de ensino no país. Para realização de tal feito, órgãos foram criados, como a Secretaria Especial de Informática – SEI, que tinha o objetivo de executar tarefas de supervisão, regulamentação e fomentação – surgia uma política nacional para promover a integração da informática na educação.

Em 1981, nossa capital federal foi palco do Primeiro Seminário de Informática na Educação, realizado na Universidade de Brasília. A grande temática em questão foi a utilização do computador no processo de ensino aprendizagem, já na ocasião, discutiu-se acerca da importância de reconhecer os recursos tecnológicos como aliados para um trabalho contextualizado, ampliando as possibilidades do trabalho pedagógico. Em seguida, ocorreu mais um seminário que continuou com as discussões, a proposta de informatização inicial do Governo Federal beneficiava apenas o 2º Grau (atual Ensino Médio), o que foi duramente criticado nesses seminários.

Como fruto dos diálogos estabelecidos, inaugura-se o Projeto SEDUCOM que apresentava uma proposta interdisciplinar de implantação de centros políticos de capacitação. Na sequência, vinculado a essas ações, é criado o Concurso Nacional de Software Educativo e o Projeto FORMAR que passa a oferecer cursos de informática aos professores de secretarias estaduais e escola técnicas federais.

Começa a ficar evidente a então necessidade de multiplicar o conhecimento sobre esses recursos. Não era suficiente e nem fazia sentido informatizar os ambientes educativos e não ter profissionais preparados para articular coerentemente os computadores às aulas. Por isso, muito dos esforços conseguintes tiveram um princípio baseado na formação docente.

Em 1997, através do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, são implantados Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE, nos 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal. Foi na cidade do Recife, em Santo Amaro, que o primeiro NTE foi instalado. Esses núcleos tinham o dever de formar multiplicadores, especialistas em informática na educação. Com o passar dos anos, o que começou na década de 1980 foi ganhando proporções maiores, haja vista a avalanche das mídias sociais, a democratização no uso de diversos aparelhos, maior acessibilidade da população aos recursos de informática e as constantes inovações.

Diversos fatores influenciaram para que a tecnologia estivesse cada vez mais presente nos programas e planos de ensino e, para que isso ocorresse, algo havia ficado claro: não era suficiente apenas instrumentalizar, mas, sobretudo, preparar o ambiente educativo para trabalhar com a tecnologia. Isso significava pensar em todos os atores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem possibilitando, assim, a construção colaborativa e cooperativa de um quadro educacional no qual o conhecimento fosse experimentado de modo reflexivo e contextualizado.

A introdução das tecnologias na Rede Municipal do Recife acompanhou a trajetória nacional. Em 1987, com a implantação do NTE em Santo Amaro, a capital pernambucana deu abertura às experiências com a tecnologia na educação. Em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, foram promovidos os primeiros cursos de formação para professores, através do Projeto EDUCOM. O documento Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, publicado no ano de 2015 pela

Secretaria de Educação, apresenta cronologicamente, o histórico da tecnologia no município como podemos verificar no quadro a seguir:

Figura 2 – Cronologia da Tecnologia na Rede Municipal de Ensino do Recife

CRONOLOGIA – TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO NA RMER	
DATAS	FATOS
1987	EDUCOM no Colégio Municipal Pedro Augusto.
1989	Introdução da informática no Ensino Fundamental (8ª série) e oferta de cursos de informática para os cursos de contabilidade.
1993	Inauguração do NUPI Largo Dom Luís.
1994	Inauguração do NUPI Gregório Bezerra.
1995	Inauguração do NUPI Pe. Antônio Henrique.
1996	Inauguração dos NUPI Ibura e Arraial Novo do Bom Jesus. Primeiro Curso de Especialização em Informática na Educação – UFPE. Projeto Telemática na Educação.
1997	Adesão da Prefeitura do Recife ao ProInfo/MEC.
1998	Implantação do 1º NTE do país na Rede Municipal de Ensino do Recife.
1999	Implantação do 2º NTE da Rede Municipal de Ensino do Recife.
2001	Criação do Departamento de Tecnologia na Educação (DTE). Inauguração do Centro Profissionalizante Jornalista Cristiano Donato, que abrigava a UTEC Cristiano Donato.
2002	Inauguração de três Escolas Itinerantes de Informática.
2003	Inauguração de mais três Escolas Itinerantes de Informática.
2005	Criação da Diretoria de Tecnologia na Educação (DITE). Introdução da EAD na formação e gestão como ações promovidas pela RMER, coordenadas pela Diretoria de Tecnologia na Educação.
2006	Criação da Diretoria Geral de Tecnologia na Educação e Cidadania (DGTEC).
2007	Inauguração de oito unidades móveis funcionando em módulos (Contêineres).
2008	Institucionalização das Unidades de Tecnologia na Educação para a Cidadania (UTEC) por meio do Decreto Nº 24.003, de 29 de setembro de 2008, que formalizou a criação e o funcionamento de 13 unidades.
2009	Implantação do Programa Professor.com.
2013	Reformulação do organograma – Criação da Secretaria Executiva de Tecnologia na Educação (SETE). Criação do Programa Rede de Aprendizagens.
2014	Lançamento do Programa Robótica na Escola. Implantação da UTEC Nóbrega, totalizando 14 unidades.

Fonte: Recife, 2015.

Diante das ações exibidas no quadro, destacamos a Criação do Departamento de Tecnologia na Educação (DTE) em 2001, a criação da Diretoria de Tecnologia na Educação (DITE) em 2005 e a criação da Diretoria Geral de Tecnologia na Educação e Cidadania. Estas organizações centralizaram as ações do município em projetos para garantia da utilização das tecnologias como instrumento de apoio ao ensino, mas com uma preocupação de inclusão e transformação social.

A formação docente, o investimento em recursos, a criação de projetos e programas, todas essas ações contribuíram para um melhor aproveitamento dos meios tecnológicos no ensino. As medidas e ações apontadas no Quadro 2 almejavam a construção de uma prática educativa em que as tecnologias participassem como parceiras pedagógicas nas atividades escolares, adequando-se na medida em que eram experimentadas, por isso, aperfeiçoando-se. É possível acompanhar a evolução e ampliação da própria ideia de tecnologia que de início estava restrita ao sistema de informática.

O documento Política de Ensino, da Rede Municipal do Recife, expressa o posicionamento da educação local sobre a relação que se pretende estabelecer entre educação e tecnologia: “A política de formação dos(as) educadores(as) da Rede Municipal do Recife tem como objetivo a apropriação dos recursos tecnológicos disponíveis e o incentivo à integração das TIC na prática pedagógica” (RECIFE, 2015, p. 69).

Não podemos esquecer de destacar que o esforço para promover um ensino com o auxílio dos meios tecnológicos é também um direito do aluno que não pode ficar à margem do próprio contexto em que vive, é preciso inseri-lo em práticas educativas e sociais de maneira significativa. O acesso sistemático e formalizado dos meios tecnológicos configura, além de tudo, uma forma de combater a exclusão digital. Em um país de proporções continentais e realidades tão desiguais como o Brasil, ainda existem grupos que só usufruem desse contato com as tecnologias dentro da escola.

Desse modo, quando se promove um acesso crítico-reflexivo desses meios prestigia-se aqueles que por razões diversas foram privados desse benefício, mas que são confrontados com situações do cotidiano que requerem certo domínio de habilidades correlacionadas ao meio tecnológico e, portanto, delas se fazendo

dependente. Trata-se de promover oportunidades de ampliação de conhecimento. A escola representa o espaço mais propício para tal feito, uma vez que é de sua responsabilidade a oferta de uma educação preocupada com a formação integral dos sujeitos.

3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E TEXTO: A MODALIDADE ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM AS TIC

Assim, se considerarmos a linguagem nas suas funções de interação, outra perspectiva não podemos adotar em seu estudo senão a das efetivas experiências da comunicação dialógica.

(ANTUNES, 2009, p. 175, grifos da autora)

Nesta seção, destacamos a concepção de linguagem enquanto fenômeno social de interação, fundamentados pela teoria dialógica de Bakhtin (2011, 2014), pelas colaborações de Fiorin (2008), Marcuschi (2008), Vygotsky (2008), Bronckart (1999), Antunes (2009), além das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). As discussões sobre o desenvolvimento da escrita desde seu surgimento até as práticas mais recentes têm como aporte teórico as ideias de Kato (1995), Kleiman (1995), Soares (2002, 2009), Rojo (2012), Lévy (1999), Xavier (2013) entre outros autores.

3.1 Linguagem e interação

Como ponto de partida para o estudo com produção textual, é importante evidenciar quais são as concepções teóricas que iluminam nossa reflexão. Inicialmente, abordamos o conceito de linguagem como forma de interação (BAKHTIN, 2014), fundamental para justificarmos nossas escolhas no decorrer desta pesquisa-ação.

Na década de 1980, deparamo-nos com uma concepção de ensino de língua baseado em unidades menores que o texto, tópicos frasais descontextualizados que remetiam a uma linguagem artificialmente produzida para fins escolares. Com a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Enunciação dialógica de Bakhtin, entre outras áreas, a concepção de linguagem como forma de interação que extrapola os limites de simples troca de informações ganhou consistência e começou a configurar

um novo ponto de vista: “a abertura das pesquisas sobre os fatos da linguagem a perspectivas mais amplas, sobretudo aquelas trazidas pela pragmática, provocaram paulatino surgimento de novas concepções”. (ANTUNES, 2009, p. 20).

A capacidade de comunicar-se através da linguagem é uma qualidade da espécie humana, no entanto, não provem somente de uma predisposição natural, mas, sobretudo, das condições extra-orgânicas do meio social. “Não é a capacidade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2014, p. 116). A existência de um horizonte social é determinante para que aconteça o processo de comunicação, de enunciação. Por isso, concordamos com Bakhtin (2014) quando o autor apresenta as seguintes considerações,

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN, 2014, p. 116-117):

Para Bakhtin, a língua viva e em seu estado de uso, ou seja, real, tem a propriedade de ser dialógica. Isto não se resume à recorrência direta e objetiva do diálogo face a face, mas significa que qualquer enunciado do processo de enunciação tem caráter dialógico. “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. [...]. Não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19-20). Através desse conceito de dialogismo, Bakhtin procura explicar os mecanismos de interação textual, o que para nossa pesquisa, se associa a produção e socialização do texto na esfera digital.

Esse aspecto também é comentado por Marcuschi (2008, p.20) quando o autor retrata o princípio dialógico da linguagem: “Toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém. Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para sustentação, o que levaria à sua derrocada”.

A ideia de interação também é apontada por Antunes (2009),

As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. Daí por que o que existe, na verdade, é a língua-em-função, a língua concretizada em atividades, em ações e em atuações comunicativas; isto é, a língua como forma de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo (ANTUNES, 2009, p. 35, grifos da autora).

Os estudos de Bakhtin incluíram o que foi colocado em segundo plano na Linguística estruturalista de Saussure: o sujeito enquanto produtor de linguagem, pertencente a uma comunidade, a um tempo, a um espaço, a uma cultura. Diferente da linguística saussuriana que desconsiderou o uso individual da língua (referimo-nos a *parole* enquanto objeto de estudo), compreendendo-a como homogênea, aos estudos de Bakhtin sobre a linguagem interessava a ação interativa, a linguagem expressa pelos sujeitos, “A interação verbal constitui assim a realidade da língua[...]. A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2014, p. 127-128).

Concordamos com Bakhtin quando critica o estudo que preconiza uma descrição formal e estática da linguagem porque a reconhece em um contexto histórico e real de uso. O pesquisador russo concebe a ideia de interação verbal realizada através da enunciação; a unidade fundamental da língua passa, assim, a ser o diálogo, entendido como toda a comunicação verbal. Sobre a dimensão da língua enquanto sistema de uso,

a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como *fenômeno social*, como uma *prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. [...]. Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse *fora das situações de interação*, é obscurecer seu sentido mais amplo de *condição mediadora das atuações sociais* que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais

envolvidas na interação social. (ANTUNES, 2009, p. 21-22, grifos da autora)

Muitos autores colaboram para a discussão e melhor assimilação do pensamento bakhtiniano, é o caso do professor José Luiz Fiorin que publicou *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2008). A obra apresenta uma interpretação que, segundo o autor, procura distanciar-se das posições que consideram as ideias de Bakhtin irrefutáveis ou daquelas que simplificam os conceitos elaborados durante o legado do pesquisador russo. Essas posturas extremistas pouco ou nada contribuem para o entendimento dos seus princípios teóricos. A primeira forma de interpretação inibi um olhar crítico e científico, necessário a todo investigador. Já a segunda não aborda de maneira suficiente o conhecimento em questão. Dessa maneira, o texto de Fiorin busca apresentar um olhar reflexivo-crítico sobre o pensamento bakhtiniano, no intuito de contribuir para uma melhor operacionalização de seus conceitos.

Como podemos definir o conceito de língua a partir da perspectiva de interação? Iniciemos com as palavras do próprio Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (2014, p. 127, grifos do autor).

Ainda relacionando o conceito de língua à abordagem interacionista, apresentamos mais algumas colaborações, “língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 61); “Daí porque o que existe, na verdade, é a *língua-em-função*, a língua concretizada em atividades, em ações e em atuações comunicativas; isto é, a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo.” (ANTUNES, 2009, p. 36, grifos da autora).

Outro intelectual, agora do campo da psicologia, também vai discutir sobre a relação da linguagem com o meio social enquanto condição para seu desenvolvimento, Lev Semenovich Vygotsky (2008) coloca que o fundamento da

aquisição e do desenvolvimento da linguagem está mais vinculado ao social e cultural do que ao individual e biológico. Na perspectiva vygotkiana e bakhtiniana, não é o biológico que explica o desenvolvimento da linguagem, mas sim as interferências sócio históricas.

De acordo com Bronckart (1999, p. 31-34), no que diz respeito à organização coletiva, à evolução humana em comparação aos outros animais se dá pela emergência de um modo particular de comunicação, a linguagem. Enquanto outras espécies de animais, apesar de participarem de episódios comunicativos, não constroem estruturas de conversação, na espécie humana, regulamos e mediamos uma cooperação entre os indivíduos através das interações verbais. A linguagem humana, portanto, está associada às atividades sociais como uma produção interativa, é uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.

A concepção de linguagem que orienta atualmente a prática docente sobre o trabalho com a língua compactua com tal perspectiva, inclusive, de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, (1997, p. 22): “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes”. Este processo de interlocução ocorre nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.

Por conseguinte, apresentamos as definições de enunciado e texto, que também se relacionam ao conceito de dialogismo e às concepções de linguagem a partir da interação. Reconhecer a natureza social da língua é também compreender o texto como meio de interação, um texto que tem razão de existir construído por agentes sociais que compõem um contexto atuando em diversas esferas, “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional.” (KOCH; ELIAS, 2014, p.13). Encontramos no olhar reflexivo-crítico de Fiorin um horizonte de interpretação para tratar das ideias bakhtinianas. A partir de Fiorin (2008), destacamos os pontos fundamentais sobre as concepções bakhtinianas apresentadas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a respeito da distinção entre texto e enunciado,

[...] há em Bakhtin, uma distinção entre texto e enunciado. Este é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. **O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação.** O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.) (FIORIN, 2008, p.52, grifos nossos)

A concepção apresentada por Bakhtin remete a uma compreensão de texto enquanto manifestação, considerando a diversidade das formas disponíveis para sua elaboração. Além disso, as propriedades de *realidade imediata dotada de materialidade, concebida por um conjunto de signos* reforçam a ideia do texto como meio de interação, pois uma manifestação precisa ser materializada por um enunciador e destinada a outro sujeito, um receptor. “Há um Bakhtin interacionista. Afinal, ele tratou fundamentalmente das relações do eu com o outro. Entretanto, o outro é uma posição social, expressa num texto” (FIORIN, 2008, p. 15).

O percurso do ensino de língua influenciado pelos estudos da Linguística Textual e da Pragmática cooperaram para a abertura do conceito de língua enquanto forma de ação social, de maneira que o texto se apresenta como manifestação dessa interação dialógica, “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, [...] essas coisas somente acontecem em textos” (ANTUNES, 2009, p.49). Corroborando com a ideia de texto como manifestação social, segundo Marcuschi (2008, p. 72),

Todos nós sabemos que a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. O texto é o resultado de uma ação linguística cuja as fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.

Apesar de atualmente parecer muito elementar, a ideia do texto enquanto manifestação da ação comunicativa não esteve evidente por muito tempo no ensino de língua, o que se torna notável quando observamos o período em que a frase era tida como objeto de estudo e de análise linguística na escola. No entanto, só na

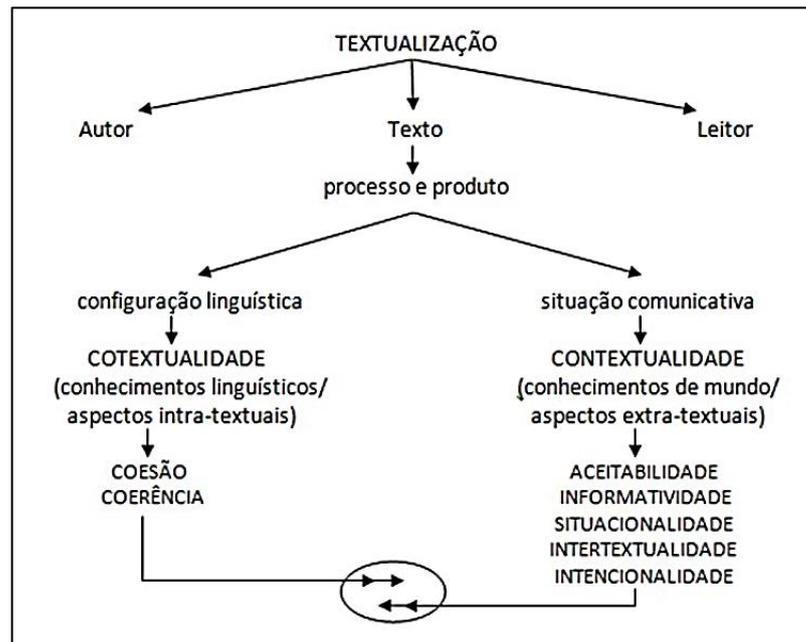
segunda metade do século XX, a partir dos diferentes programas de investigação científica em linguística (BATISTA, 2016) que o texto alcançou posição de destaque como unidade linguística no ensino de língua. Somente quando o texto foi eleito unidade básica de estudo da língua, tornou-se possível idealizar elementos implicados no processo de construção do texto, aspectos de textualidade,

Influências que vieram de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e prática dialógica, e, a partir daí, até a textualidade. (ANTUNES, 2009, p.49)

A dimensão da textualidade se transformou em fundamento para o ensino de texto na medida em que se considerava o carácter interacionista da linguagem. O texto está inserido em um contexto situacional e mantém relações internas e externa sem sua constituição. Para Marcuschi (2008, p.93), “Seguindo as posições mais tradicionais na linguística de texto, podemos postular que um texto, enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização”.

No entanto, não devemos considerar os critérios como reguladores categóricos, isso porque o texto, de acordo com a perspectiva adotada para este trabalho, “não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais” (MARCUSCHI, 2008, p.94). A seguir, apresentamos um esquema idealizado pelo referido autor para retratar os critérios gerais de textualidade:

Figura 3 – Critérios gerais de textualidade



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 98.

Para Marcuschi (2008), os sete critérios de textualidade destacados no esquema são muito mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual. Assim, a exploração desses critérios apresentará variações de acordo com a relevância que assumirem em determinados eventos comunicativos, haverá circunstâncias em que um critério se apresentará mais relevante que outro, a depender dos objetivos pretendidos. Para melhor explanação do tema, reproduzimos a seguir um quadro sinóptico dos critérios de textualidade segundo Marcuschi (2008):

Quadro 1 – Síntese dos critérios de textualidade

Critério	Definição
Coesão	Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência do texto. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos. Continuidade baseada na forma.
Coerência	A coerência, é sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral, de maneira global e não localizada. Continuidade baseada no sentido.

Intencionalidade	Centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para textualização.
Aceitabilidade	Diz respeito à atitude do receptor do texto, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável.
Situacionalidade	Refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação em que ele ocorre, diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação.
Intertextualidade	Constitui as relações entre um dado texto e outros textos relevantes, trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado.
Informatividade	Diz respeito a um grau de expectativas ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido.

Fonte: Marcuschi, 2008.

Dentre os critérios apresentados no quadro, julgamos importante ampliar a definição do critério de Informatividade, posto que este aspecto tem particular importância em nossa pesquisa, dado o trabalho com o gênero reportagem desenvolvido na etapa da intervenção. Apresentamos a definição do critério de informatividade, de acordo com Antunes (2017, p.47),

A informatividade é a propriedade que tem a ver com a relevância informativa do texto; isto é, está relacionada ao fato de os textos trazerem, em alguma medida, certa 'novidade', ou trazerem informações que correspondam a interesses dos locutores envolvidos. Os textos devem fugir da obviedade, ao 'já sabido'. Normalmente ninguém fala para dizer o que todo mundo já sabe.

O elemento “novidade” destacado no trecho também instaura outro quesito mencionado pela autora, a imprevisibilidade, juntos, esses elementos modulam o conteúdo textual. Antunes (2017, p. 108) abrange a discussão ao comentar que os textos podem apresentar graus diferentes de informatividade variáveis “conforme as condições de sua criação e de sua circulação”.

No *grau mais baixo de informatividade*, o teor de novidade é praticamente zero, por isso, a atividade de interpretação é facilitada. Este é o caso de textos como placas de trânsito, por exemplo, que se repetem sem novidade, dada a função que

exercem no meio social. Estes textos não apresentam novidade ou imprevisibilidades, estão no saber coletivo.

Compõem o nível seguinte, o *grau médio de informatividade*, os textos com algum grau de complexidade em relação ao conteúdo ou forma, por isso, apresentam níveis medianos de imprevisibilidade e novidade, mas ainda são textos acessíveis a interlocutores não especialista. Por isso, matérias da imprensa jornalística dirigidas ao público geral são exemplos de textos que integram esse grau de informatividade.

Por fim, no *terceiro grau de informatividade*, o mais alto, situam-se textos com elevado nível de novidade e por consequência, de imprevisibilidade, logo, mais complexa a atividade interpretativa. Desse grupo, fazem parte, por exemplo, textos teóricos e literários.

A relevância informativa de um texto está vinculada ao contexto de circulação em que está situado e aos objetivos comunicativos dos interlocutores. Contudo, destacamos a relação do grau de informatividade com o contexto e com as expectativas e os interesses compartilhados entre os interlocutores porque consideramos estes dois fatores como elos entre a informatividade e outros critérios de textualidade, como a coesão e a coerência, por exemplo.

3.2A linguagem escrita

Consideramos a presença do aspecto social de grande importância em um contexto de ensino e produção de texto. Após refletirmos sobre pontos fundamentais de linguagem, língua e interação, iniciamos as discussões acerca da natureza da linguagem escrita e seu desenvolvimento através da história.

Temos construído significados para expressar nossos pensamentos desde a pré-história, mas atualmente como esse processo de interação tem ocorrido? A linguagem escrita evolui e continua evoluindo desde sua invenção, seu desenvolvimento se deu na medida em que as situações de uso efetivo da língua puderam ser experimentadas, analisadas e repensadas.

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social. Mary Kato (1995, p. 13) faz uma organização temporal do desenvolvimento da linguagem escrita listando suas etapas evolutivas, para tanto a autora distinguiu três momentos bases:

Quadro 2 – Etapas evolutivas do desenvolvimento da escrita

- 1) a fase em que a escrita não existia;
- 2) a fase precursora da escrita – fase semasiográfica: sistema pictográfico, recursos de identificação mnemônica;
- 3) a fase da escrita plena – fase fonográfica: lexical-silábica, silábica e alfabética.

Fonte: Kato, 1995.

A evolução da escrita demonstra a capacidade de simbolização do homem. Inicialmente, nas primeiras expressões comunicativas, as figuras representaram coisas e em seguida representaram a fala. No primeiro momento desta fase, está a escrita alfabética, a tomada de consciência das unidades linguísticas: palavras, sílabas e som (KATO, 1995, p.19). A autora explica também que, “Aos poucos a linguagem escrita começa a ganhar prestígio, passando a ser usada como linguagem institucional e como a linguagem de transmissão de conhecimento coletivo” (KATO, 1995, p. 33-34).

É importante destacar a profunda ligação entre as modalidades da fala e da escrita, a evolução de ambas não pode ser entendida separadamente, tendo em vista a condição de continuidade entre elas no jogo de representação, expressão e comunicação da linguagem e que se revela através das mais diversas formas, seja em paredes da maneira mais rústica ou pelas mensagens de *WhatsApp* em uma versão mais moderna.

A invenção da escrita e sua constante transformação percorreu um caminho de mãos dadas com as práticas sociais de interação, a linguagem representa uma maneira do indivíduo ligar-se ao mundo e se fazer presente nele. É importante dimensionar a linguagem na manifestação da escrita, pois é essa a modalidade da língua que representa nosso objeto de estudo. As pesquisas sobre a escrita são

inúmeras e variam a depender do enfoque escolhido. Em nosso estudo, por adotarmos uma perspectiva interativa da língua(gem), selecionamos a definição de escrita apresentada por Koch e Elias (2014, p. 34), vejamos,

Essa é a diferença entre as concepções anteriormente descritas, visto que a escrita não é compreendida em relação apenas a apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar o que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Apesar da grande força da escrita nas sociedades contemporâneas, quando comparamos o tempo de existência da humanidade com o tempo de surgimento da linguagem escrita, concluímos que se trata de um fenômeno recente. Hoje a escrita continua a evoluir, a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria possibilidades de expressão e comunicação.

Entendemos que uma nova fase está sendo desenhada, uma vez que estamos experimentando novas representações e ressignificando nossos recursos linguísticos. Não é intrigante constatarmos que estamos novamente utilizando imagens e desenhos para simbolizar nossas intenções? É no mínimo, curioso perceber que a forma de nos relacionarmos com o mundo pode se desenvolver em um ciclo que se reencontra em alguns pontos, mas que se diferencia dado as novas condições de produção e circulação.

Nossa intenção com esse resgate breve da evolução da língua escrita é fazer justamente um paralelo da fase alfabética aos dias atuais. Temos utilizado a escrita da mesma forma? Certamente, não! Como vimos no percurso até aqui, muita coisa mudou e continuará mudando em um ritmo que não se pode prever. Contudo, o que não se pode deixar de fazer é preparar-se para aproveitar esse tempo de descobertas explorando a linguagem em sua plenitude, isso quer dizer, com toda a força comunicativa que possa se tirar proveito.

3.3 Novas práticas de escrita

A presença tecnológica no processo de comunicação criou um horizonte de novas possibilidades de interação. Surgiram novos eventos de letramento resultantes de uma sociedade que aprendia a interagir através de novos recursos.

Para comportar as produções de caráter cultural e linguístico marcadas pelas características de *multi* e *hiper*, assistimos ao surgimento de uma **cibercultura** através do ambiente particular do **ciberespaço**, movimento esse que anuncia perspectivas imensuráveis de realização. Este ambiente de aprendizagem está sendo arquitetado com base em uma nova cultura, através de uma nova relação com o saber, com a utilização de novas formas de informação, de comunicação e de interação; uma rede conectada, o ciberespaço, a cibercultura, definidos a seguir para melhor apreensão do conceito,

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo específico não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

Se, na antiguidade, as bibliotecas representaram os espaços privilegiados de concentração de todo tipo de saber, o futuro deve transformar o ciberespaço no canal de comunicação e suporte da memória humana. Para Lévy (1999), o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas como a memória, a imaginação, a percepção, favorecendo, assim, novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento, abertos e contínuos em um processo evolutivo. O autor ainda afirma que “a emergência do ciberespaço, de fato, provavelmente terá – ou já tem hoje – um efeito tão radical sobre a pragmática das comunicações quanto teve, em seu tempo, a invenção da escrita” (LÉVY, 1999, p. 116-117).

Por sua vez, Britto (2009, p. 167-169) também aborda a cibercultura, afirmando que,

Uma das marcas fundamentais da cibercultura é a disponibilidade [...]. A disponibilidade de conteúdos que cresce a todo instante é uma marca distintiva. Ela chega mesmo a alterar a dimensão que temos de conhecimento. Segundo traço importante é a possibilidade de sinergia de esforços[...]. É a possibilidade de transformar qualidades e inteligências de grupos em algo mais coletivo e disponível.

O segundo aspecto da cibercultura, apontado por Britto, representa uma das propriedades que podem ser muito produtivas no campo educativo que é a possibilidade de trabalhar com inteligências de grupos na concentração e compartilhamento de conhecimento. Configura-se como uma das bases de nossa investida científica a intenção de aproveitar esse espaço da cibercultura como palco para aprendizagem, como meio de desenvolvimento da habilidade escrita reflexivo-crítica e situada.

O pesquisador francês Lévy (1999) compreende o fenômeno da cibercultura como uma inovação cultural quase que incontrolável. Segundo o autor, as formas de produção artística e cultural em seus formatos tradicionais perderão gradativamente espaço para os formatos compatíveis ao ciberespaço, como forma de divulgação e consumo.

Possivelmente, o tratamento idealizado pelo autor ignora ou, pelo menos, ameniza ameaças potenciais, situações negativas geradas pela condução inadequada do uso desse espaço. Vale ressaltar que a função benéfica ou maléfica de um ambiente, de um utensílio, de um recurso, de uma ferramenta e até mesmo de uma ideia é determinada por quem a utiliza, ou seja, a preocupação deve ser direcionada a formação do sujeito sendo este quem fará uso do ambiente do ciberespaço.

Contudo, além de reconhecer o ambiente do ciberespaço como potencialmente favorável ao ensino, é preciso estar atento para as questões éticas que devem ser trabalhadas em paralelo, visando sensibilizar os usuários para se relacionarem por esse meio, respeitando a integridade do outro. O ciberespaço é um ambiente de experiência interativa, portanto, como em outras ocasiões semelhantes, também está suscetível a um comportamento indevido, a escola, enquanto

organização educadora, deve considerar esses riscos para combater esse tipo de exploração.

Como o ensino de Língua Portuguesa foi afetado pela chegada das novas tecnologias na escola? Existe, de fato, uma real necessidade de integração desses recursos nas aulas de Língua materna ou os professores podem simplesmente ignorá-los? Como relacionar as Tecnologias de Informação e Comunicação à disciplina de Língua Portuguesa e ao ensino específico de produção escrita? As discussões a respeito da integração entre ensino e tecnologia nos norteiam enquanto pesquisadores durante o desenvolvimento deste trabalho, cientes de que é na busca por essas respostas que concentramos nossos esforços.

Para Kleiman (1995, p.7), em “sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente”. O fato de a escrita estar presente em situações muito comuns da nossa rotina pode fazer dela algo quase natural, no entanto, sua utilização e desenvolvimento representam um processo sistêmico e complexo que trataremos posteriormente. No momento, interessa-nos destacar a expansão da escrita ocasionada pelas diversas tecnologias de informação e comunicação e o quanto seu domínio tem um efeito potencializador para o indivíduo no que diz respeito a sua participação nos diversos segmentos sociais, como na própria interação através do texto verbal escrito.

Magda Soares, no artigo *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura* (2002), destaca a importância de aproveitarmos o momento atual para refletirmos sobre o ensino da língua,

É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado* ou *condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. (SOARES, 2002, p.146, grifos da autora)

O conceito de letramento emergente no contexto de uma cultura do papel, do impresso, tem seu sentido ampliado com a introdução dos meios tecnológicos. As primeiras discussões sobre letramento no país ocorreram por volta dos anos 1980 quando enfrentávamos altas taxas de repetência e analfabetismo no país. De acordo com Soares (2009, p. 33), foi em 1986 que a autora Mary Kato utilizou esse termo pela primeira vez no Brasil, apesar de não definir seu significado e apenas utilizá-lo várias vezes em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Enquanto nos países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, a discussão sobre letramento se fez independente, no Brasil, a discussão surge imbricada ao conceito de alfabetização. Foram os debates acerca dos problemas de alfabetização no país que tornaram necessária a adoção de novas perspectivas e, neste caso, a apropriação de um termo novo para tratar de um fenômeno que extrapolava a ideia de alfabetização até então bem difundida. Era preciso encontrar uma palavra que se opusesse ao termo analfabetismo e representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem utiliza satisfatoriamente a leitura e a escrita (GRANDO, 2012).

De tal modo, o termo letramento foi ganhando força no cenário da educação nacional e passou a ser utilizado pelos pesquisadores que tratavam do assunto em substituição ao termo alfabetismo que não havia ganhado significativa adesão, apesar de aparecer em algumas publicações.

Outros conceitos de letramento foram surgindo e ampliando a literatura especializada, para Magda Soares (2002, p. 144): “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”. Ângela Kleiman em *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995) conceitua o termo letramento. Segundo a autora, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19).

Soares (2002) apresenta uma concepção de letramento que tem como foco as práticas sociais de leitura e escrita, porém, vale ressaltar que o letramento não deve ser entendido apenas como as próprias práticas, eventos relacionados ao uso ou ainda as consequências da escrita sobre a sociedade. Visto que o letramento se

caracteriza como estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, esse conceito é para autora, “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p. 145).

A partir das considerações de letramento como estado e condição na qual interagem os sujeitos em seus grupos sociais, é compreensível que as tecnologias de escrita, enquanto instrumentos dessas práticas sociais, exerçam uma função de reorganização desse estado ou condição, no contexto de uma diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela. Para este novo contexto, falamos atualmente em uma pedagogia dos multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos inicia sua trajetória com o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, no qual é apresentada a necessidade de a escola reconhecer os novos letramentos decorrentes na sociedade atual, inclusive pelo surgimento das TIC, além do fato dos estudantes contarem com novas ferramentas de agência social, de acesso à comunicação e à informação (cf. ROJO, 2012). Ferramentas estas que acarretariam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico, daí a criação do conceito de multiletramentos,

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13, grifo da autora)

Os dois tipos de multiplicidade apontados por Rojo e Moura são posteriormente melhor esclarecidos. De modo resumido, destacamos aqui algumas das informações fundamentais desses itens:

- a) **multiplicidade de culturas** – diz respeito às produções sociais letradas em efetiva circulação social, como conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos. A produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada

pessoa possa fazer sua própria coleção, sobretudo, a partir das novas tecnologias. (CANCLINI, 2008 *apud* ROJO, 2012, p.13);

- b) **multiplicidade de linguagens** – “modos ou semioses nos textos em circulação, [...] é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

De acordo com o dicionário *online* Aurélio o elemento *multi*– prefixo latino que significa muitos, que remete a pluralidade, parece muito adequado a uma sociedade cada vez mais diversa e ao mesmo tempo com tantas possibilidades de incluir-se dialogicamente pela interação através dos textos, em especial na esfera digital. Desse modo, os letramentos tornam-se multiletramentos e passam a exigir novas práticas além das já utilizadas nas escritas manuais e impressas.

“Para se preparar minimamente para o futuro, um conjunto de novas práticas precisa ser desenvolvido” (KERSCH; RABELLO, 2016, p.52). Segundo Rojo (2012, p.21), essas novas práticas seriam: “a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; b) de análise crítica como receptor”. Os textos provenientes destas novas práticas, como não poderiam deixar de ser, também apresentam um caráter novo, são os denominados hipertextos – textos interativos em vários níveis e que serão abordados teoricamente mais adiante. É importante já salientar que o trabalho com o hipertexto potencializa o desenvolvimento de letramentos diversos. No entanto, harmonizar um conjunto de habilidades necessárias para iniciar ações pedagógicas, apoiadas em multiletramentos e multimodalidades demanda, entre outras coisas, que a escola esteja aberta a experiências de interação integradas às formas de se comunicar disponíveis na atualidade.

4 NOVAS HABILIDADES TEXTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

[...] é preciso debater se as práticas pedagógicas estão preparadas para incorporar a tecnologia e como a escola pode fomentar o desenvolvimento da cultura digital dentro de seus muros.

(TIC Educação, 2015, p.29)

Já afirmamos que, com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação, ocorreram transformações que ocasionaram, entre outras coisas, novas possibilidades de produzir um texto verbal escrito. E estas novas formas não dizem respeito apenas a uma mudança de ferramenta, por exemplo, não é uma questão apenas de trocar o papel pela tela, mas principalmente um novo jeito de produzir texto, de criar sentido estabelecendo novas articulações de linguagens.

Como acontece, de fato, esse alargamento das práticas escritas? O texto oriundo dessas novas práticas de escrita traz novas características e exige novas habilidades? Para desenvolvermos essas questões, apresentamos as ideias de Lorenzi & Pádua(2012), Rojo & Barbosa (2015), Coscarelli (2012), Coscarelli & Kerch (2016), Cani& Coscarelli (2016) e Soares (2016) sobre multiletramentos e multimodalidade, além das contribuições de Dudney, Hockly & Pegrum (2016) e Colello (2017) para o efetivo trabalho a partir de práticas de produção textual escrita integradas às TIC.

4.1 A produção do texto escrito na contemporaneidade

As constantes transformações pelas quais a linguagem é submetida retratam uma língua em constante movimento, fruto social, portanto, mutável. Hoje faz-se necessário pensarmos nas práticas docentes voltadas ao ensino da língua a fim de reconhecermos a diversidade de textos que estão em circulação bem como os

recursos disponíveis para sua construção. Com as TIC, surgiram novas práticas de leitura e escrita, ultrapassamos o papel e estamos diante de um contexto constituído por uma cultura digital. Precisamos, desse modo, compreender essas novas práticas e tratá-las na escola enquanto fenômenos importantes para o processo de aprendizagem das habilidades textual-discursivas.

É oportuno refletirmos sobre a ampliação das habilidades textuais em tempos de múltiplos letramentos,

Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”, (DUDNEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19, grifos do autor).

No passado, compreendíamos a importância do domínio da escrita alfabética, por isso, desenvolvemos maneiras de ensiná-lo, elaboramos formas de alfabetizar. Passamos pela fase dos estudos da linguagem baseados na estrutura estática da língua, por sua abordagem e ensino a partir de tópicos frasais descontextualizados até chegarmos à valorização da linguagem enquanto fenômeno de interação. No processo de ensino, as discussões e avanços teóricos conseguiram elevar o texto à unidade básica, fundamental para um desenvolvimento eficiente da aprendizagem linguística. Atualmente, continuamos a expandir o ensino da língua através dos novos estudos de letramento, considerando os eventos sociais aos quais se relacionam os textos. Além disso, as condições de produção e situações de uso também passam a significar e influenciar na construção do saber.

As exigências na formação do sujeito para assumir seu papel de protagonista na sociedade da qual faz parte estão se tornando cada vez mais desafiadoras. Isso acontece principalmente pelo modo novo como estamos lidando com o conhecimento e com a democratização em sua produção. Quando tomamos consciência de que, por meio dos recursos adequados, passamos de simples captadores a potenciais produtores de conteúdo, enxergamos as infinitas possibilidades emergentes na sociedade da informação e da tecnologia.

Como o ensino de língua pode acompanhar o ritmo das mudanças de maneira produtiva? Arriscamos a dizer que hoje não se faz educação sem tecnologia! A professora e pesquisadora Kenski compactua com esta ideia quando esclarece a relação entre educação e tecnologia (2014, p.43):

Assim como na guerra, a tecnologia também é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologia são indissociáveis[...]. Para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases da educação.

Edgar Morin (2011) alerta sobre a importância de a escola, no exercício de sua função formadora, trabalhar com um conhecimento pertinente, que faça sentido para o aluno. Para o autor, deve-se articular e organizar os conhecimentos com objetivos de reformar o pensamento através de uma mudança paradigmática, essa se constitui uma questão fundamental para educação. O que seria, portanto, um conhecimento pertinente? Sem dúvidas, estar em sintonia com as novas demandas sociais de leitura e escrita a partir dos artefatos tecnológicos é uma maneira de ser pertinente, de fortalecer um ensino de português situado, comprometido com a face pulsante da língua, com seu caráter dialógico.

Por sua vez, Geraldi (2011) denuncia uma prática de ensino que usa o texto de forma descomprometida com o aspecto interacional da linguagem, um dos motivos para fracassos nas produções textuais. Segundo o autor, “é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente o sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor [...]. A situação de emprego da língua é, pois, artificial” (GERALDI, 2011, p. 65).

Não seria difícil elaborarmos uma lista de problemas que contribuem para o fracasso na produção de textos, iniciando por aqueles apontados anteriormente por Geraldi. O texto artificialmente produzido é um antigo problema das aulas de redação na escola que tem persistido na contramão das mais recentes vertentes de ensino de língua que colocam o texto em seu lugar de interação.

O fato é que hoje, talvez mais do que nunca, não é possível restringir o ensino de produção textual a práticas e métodos que ignorem as mudanças na maneira

como nos comunicamos. Concordamos com Rojo (2013, p.8) quando faz a seguinte declaração, “Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de texto exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas”. Os alunos de hoje vivenciam novas experiências comunicativas, logo, diferentes maneiras de produzir texto, demandas diferentes de uso da linguagem escrita associada a outras modalidades, como a imagem e o som, por exemplo, tudo isso articulado.

A própria diferença nos mecanismos utilizados para produzir textos gera novos processos cognitivos, como afirma Colello (2017, p. 144), o texto escrito por meio do computador, por exemplo, “amplia o referencial e as estratégias de produção do sujeito, incidindo sobre sua constituição como escritor”. Reconhecer o potencial dos recursos tecnológicos para a aprendizagem da língua escrita possibilita o encontro de saberes, a junção que resulta no aperfeiçoamento.

Em tempos de cibercultura, é um desafio para a escola desenvolver práticas de ensino de produção textual que atendam às novas demandas de comunicação nas quais estão envolvidos os alunos. Apropriar-se das múltiplas linguagens e integrá-las a propostas de ensino são decisões que precisam ser tomadas com a finalidade de melhorar a formação dos estudantes, considerando o cenário contemporâneo em que estão sendo reelaboradas as maneiras do homem relacionar-se com o outro e o mundo,

As múltiplas linguagens presentes nos textos e o aumento do acesso à informação, seja em qualquer tempo ou espaço, desafia o sistema educacional, que necessita ser repensado para responder a novas demandas de trabalho com textos. Isso traz para escola alguns desafios de como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, assim como explorar as possibilidades de comunicação digital e das informações oferecidas por elas e levar para sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 15).

Esse tipo de trabalho com o texto requer um planejamento de ações formuladas a partir do universo da multimodalidade, ou seja, é preciso levar em conta as condições de criação que são ampliadas pelos recursos digitais,

Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagem, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura.” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.37).

Desenvolver práticas de produção textual a partir dos múltiplos letramentos é algo possível mesmo em condições pouco favoráveis, como em situações de baixa disponibilidade de recurso tecnológico. Logicamente, em contextos ideais de produção, há significativas chances de apresentar melhores resultados. Contudo, ao contrário do que alguns possam imaginar, é possível desenvolver trabalhos diversos e de qualidade a partir das circunstâncias de cada realidade. É adaptando ideias e muitas vezes reformulando propostas didáticas que o professor pode encontrar a opção mais acessível e exequível para introduzir os multiletramentos.

Que diferenças expressivas temos hoje, quando pensamos em produção de texto? Apontamos os principais fatores: a articulação de linguagens e a combinação de elementos linguísticos. Logo, precisamos pensar no processo de ressignificação que o texto vem experimentando enquanto fenômeno comunicativo. Que texto é esse que estamos propondo? Que características de textualidade estão sendo instauradas?

Iniciamos com a discussão sobre texto e hipertexto. Essa temática tem sido bastante debatida e, como toda recente discussão teórica, apresenta opiniões distintas entre estudiosos de várias áreas de conhecimento, concepções que ora se distanciam, ora se aproximam, a depender dos pontos de vista de cada pesquisador.

A professora Carla Viana Coscarelli, pesquisadora da temática do letramento digital, considera o hipertexto como mais um formato do texto, não se tratando de um outro conceito. Para Coscarelli (2012, p. 149), “Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como novo conceito, mas como ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas”. Ainda segundo a autora, “O texto seria um produto verbal que pode ou não ser acompanhado de outras linguagens.” (2012, p. 148). A partir dessa ideia, hipertexto seria uma

ampliação do próprio conceito de texto, considerando a possibilidade de articulação de diferentes linguagens em sua configuração.

Coscarelli rebate, inclusive, um dos principais argumentos utilizados na distinção de texto e hipertexto, a linearidade. Para a autora, o caráter de não-linearidade atribuído ao hipertexto, não é exclusivo deste, como defendem outros estudiosos, mas de acordo com a pesquisadora, nenhum texto e nenhuma leitura seriam lineares, “Defendemos, portanto, que todo texto é um hipertexto e toda leitura é um processo hipertextual” (COSCARELLI, 2012, p. 150).

No entanto, outras perspectivas são apresentadas, considerando não somente a questão da articulação de linguagens como fator determinante, mas, sobretudo, a maneira como essa integração ocorre. Para Lemke (2002^{apud}LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37),

[...] o hipertexto difere do texto impresso por não ser somente a justaposição de imagens e textos, mas por ter um *design* que permite várias interconexões, possibilidades diversas de trajetórias e múltiplas sequências. O hipertexto articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons estão linkados em uma complexa rede de significados, a chamada hipermodalidade ou hipermidia.

Apesar de reconhecer o caráter de continuidade que os textos podem apresentar em um plano mais geral, suas relações como parte de uma discursividade comum da história humana, erguidas e compartilhadas a partir de diferentes línguas e através de diferentes suportes, Xavier (2013) apresenta-nos os conceitos de texto e de hipertexto como elementos distintos. De modo que, o autor justifica sua posição teórica baseando-se na Internet como ponto de referência e/ou de distinção, ou seja, a partir de um contexto específico diferente do texto impresso. A substancialidade semântica da palavra hipertexto ou hipertextualidade, como diz o autor, pode dar margem a uma ideia de hipertexto como algo contido no macro que seria o texto. Contudo, em se tratando da dimensão da internet, o texto, para o autor, precisa ser analisado com lentes apropriadas, diferentes daquelas que visualizaram prioritariamente apenas o impresso gutenberguiano.

Adotamos a perspectiva do autor, principalmente porque levamos em conta não apenas a expectativa cognitiva em relação ao texto, mas também o aspecto

sociointeracionista com o qual nos fundamentos no entendimento da linguagem para esta pesquisa. Deste modo, não é apenas o texto “produto” que nos interessa, mas o trajeto de estruturação desse texto a partir das interações sociais experimentadas. Se novos recursos como os tecnológicos são colocados à tona no universo comunicativo, entendemos que relações inéditas são estabelecidas, que novas configurações são experienciadas. Isso não significa que não espelhem muitas das ações já existentes no processo de escrita tradicional, mas sim, que reconhecemos novos caminhos.

Mesmo concordando com a ideia de que um texto impresso pode combinar linguagens diferentes como imagens e texto verbal, por exemplo, as relações são muito menos complexas, digamos assim, quando comparadas às ocorrências possíveis no espaço digital, na realidade da internet. Finalmente, concordamos com a distinção que Xavier faz entre texto e hipertexto antes de trabalhar as características do último com mais particularidade,

A partir da concepção de texto como forma de cognição social que organiza e constitui o conhecimento, e em razão do grande desenvolvimento das novas tecnologias digitais, que diminuem o tempo e as distâncias para a interação verbal entre os sujeitos, observam-se que, uma vez digitalizados, os textos preparam o caminho para a chegada do hipertexto. Trata-se de um construto multienunciativo produzido e processado sobre a tela do computador, que, emergindo no seio da contemporânea Sociedade da Informação, surge nos atuais tempos pós-modernos. (XAVIER, 2013, p.143-144)

Adotamos, portanto, as ideias apresentadas por Xavier (2013), em que o autor sustenta e delimita a distinção conceitual entre texto e hipertexto a partir de cinco características, vejamos:

Quadro 3 – Caracterização do hipertexto

- I. **A imaterialidade** – possibilidade de manusear o texto, transportá-lo, virtualmente de um lado, editá-lo e até imprimi-lo, e, ao mesmo tempo, não conseguir envolvê-lo nas mãos como se faz com um texto em celulose (p. 163);
- II. **A Ubiquidade** – possível “onipresença” do hipertexto permitiria que fosse acessado de modo simultâneo por várias pessoas, algo impensável aos textos impressos em papel (p. 165);
- III. **A Convergência de linguagens** – o hipertexto se diferencia, essencialmente, do texto impresso por hospedar e exibir em sua superfície formas outras de textualidade, além da modalidade escrita da linguagem (p. 168);
- IV. **A Não-linearidade** – deslinearidade deve ser definida do ponto de vista do dispositivo material construído e não do ponto de vista do processamento do discurso feito por cada sujeito que acessa um texto ou um hipertexto. Deslinearidade não significa necessariamente falta de contiguidade sequencial da materialidade linguística durante a recepção dos discursos (p. 173);
- V. **A Intertextualidade infinita** – a Internet é o aporte digital midiático e o espaço virtual que torna mais evidente este fenômeno próprio da linguagem: a intertextualidade. Esta revela o modo de funcionamento da mente humana que ocorre inevitavelmente por associação. Uma palavra leva a outra, que remete a um conceito que é condensado em uma expressão ou termo que pertence a um dado campo semântico e assim *ad infinitum*. O hipertexto acentua a função e as vantagens da intertextualidade por meio dos *links* (p. 177).

Fonte: Xavier, 2013.

Na prática, como o ensino de produção textual pode valer-se dos princípios de multimodalidade ou multissemiose? Entendemos que a primeira preocupação é compreender como o trabalho com modalidades diferentes de linguagem pode ampliar as habilidades textuais e discursivas dos nossos alunos. Assim, como os hipertextos podem criar significados diferentes segundo uma combinação de modalidades que funcionam de uma outra maneira isoladamente, “Na atualidade, todavia, o saber é estruturado por uma rede de re-emissões, assombradas pelo hipertexto” (SETTON, 2010, p. 100).

4.2 Tecnologias na escrita e implicações para o ensino

Ressaltamos, até o momento, o princípio dialógico da língua e seu caráter sociointeracional que constroem e significam o mundo a partir das relações humanas. O ensino da língua representa, desse modo, a tentativa de aprimorar no sujeito a competência discursiva a partir dos recursos da linguagem. Esse agir comunicativo encontra na escola terreno fértil, mas precisa ser cuidadosamente semeado. Promover educação de qualidade é um desafio, exige transformação contínua. Por isso, cada pilar da educação precisa estar empenhado em fomentar práticas pedagógicas mais assertivas de acordo com as novas demandas sociais e, conseqüentemente, com o perfil dos alunos.

A alfabetização (em seu sentido mais amplo) sempre foi um trampolim de impulso para o processo de formação democrática e inclusiva. A aprendizagem da língua é um passaporte para o mundo do conhecimento, é ponto crucial e indispensável na construção do saber. No mundo globalizado e informatizado, o processo de alfabetização não acontece da mesma maneira se comparado ao período anterior a revolução tecnológica, pois há uma diversidade de novos fenômenos comunicativos que implicam nas experiências sociointerativas dos sujeitos e, por conseguinte, na maneira como esses se relacionam com o conhecimento.

Ora, sendo a aula de Língua Portuguesa o berço dos estudos da linguagem, logo, o *modus operandi* do ensino precisa ajustar-se e apoiar-se nos recursos disponíveis para promover uma aprendizagem significativa,

Estamos imersos em umas das maiores revoluções que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação dos textos, na própria ideia de texto e autor. A alfabetização escolar deverá levar isto em conta porque a distância entre práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como as expectativas juvenis e infantis, por outro, estão tomando proporções abismais. (FERREIRO, 2013 *apud* COLELLO, 2017, p. 16).

Como então transpor os abismos que precipitam o sucesso no ensino da língua? Quais são as implicações dos recursos tecnológicos para o ensino da

produção escrita? Para transpor abismos é preciso construir pontes! Por isso, de um lado é importante conhecermos bem nossos alunos e o contexto em que estão inseridos. Do outro lado, é necessário identificar as práticas de ensino que melhor se adequam aos objetivos de aprendizagem situados na contemporaneidade. Dessa maneira, reconhecendo de um lado o aprendiz e de outro a ação pedagógica, torna-se possível estabelecer uma conexão entre eles.

Desenvolver as habilidades textuais e discursivas dos alunos a partir de práticas integradas com as TIC significa posicionar o ensino da língua escrita no contexto da sociedade tecnológica. Estas práticas interativas no processo de construção da língua escrita precisam ser planejadas, experimentadas e melhoradas, pois os resultados dessas experiências trazem contribuições para o ensino. As mudanças ocasionadas pela inserção dos recursos tecnológicos não estão na substituição de um mecanismo por outro, na troca de um suporte por outro, mas no planejamento da utilização que se pode fazer de cada meio. Por isso, é imprescindível que se compreendam as especificidades dos recursos didáticos (sejam eles de qualquer natureza) no que diz respeito às implicações na escrita, nos modos de interação e exploração da língua.

A realidade na vida social dos sujeitos sofreu alterações eloquentes com o crescimento dos meios de comunicação que intensificou o trânsito no universo linguístico, integrando recursos digitais à vida cotidiana. Logo, uma educação voltada para formação humana apresenta “diretrizes para o ensino da língua escrita e, também, princípios que direcionam a apropriação tecnológica vinculada às práticas de comunicação.” (COLELLO, 2017, p. 36).

A escola passa por uma mudança de postura, se antes concebida como detentora de um saber inquestionável, quase sagrado, para esse novo cenário, a atitude deverá ser de um tratamento democrático e crítico do conhecimento a partir de um processo aberto e colaborativo. Os meios de ensino devem admitir o aluno como sujeito ativo, legitimando sua participação através de práticas contextualizadas que oportunizem vivências para além dos muros da escola.

Com a integração dos recursos tecnológicos ao ensino da escrita pensamos em mudanças, propomos a valorização da interação dos saberes e experiências através de construções colaborativas e cooperativas de aprendizagem por meio das

TIC, assim como o fortalecimento no aluno de uma postura autônoma e crítica-reflexiva em relação às situações sociais contextuais e a partir do emprego das múltiplas linguagens e de diferentes canais.

Buscamos promover ações que visam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que colocam o ensino da escrita como uma atividade efetivamente inserida no contexto, a língua com propósito social. Para Street (2014), o letramento não está restrito à escola nem a pedagogia. Diante da diversidade de situações comunicativas é necessário ampliar o domínio das múltiplas linguagens,

Assim, o ensino da escrita se explica pela meta de formar o sujeito interlocutivo, aquele capaz de (re)construir sentidos e interagir por diferentes vias, com diferentes pessoas, com diferentes propósitos, nos diferentes suportes, lidando com os recursos de seu tempo. (COLELLO, 2017, p.50).

Levando em consideração as perspectivas apresentadas, a formação do estudante deve ser compreendida como algo que extrapola as exigências para aprovação de nível escolar, mas antes de tudo, deve estar relacionada ao compromisso de transformar o sujeito em cidadão, sujeito não-passivo, ou seja, deve estabelecer práticas voltadas para a atuação do indivíduo no mundo e não exclusivamente para seu desempenho escolar.

4.30 professor como mediador da aprendizagem e a TIC como mediadora cognitiva

O professor ocupa uma posição fundamental na educação, mas não depende apenas dele para que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito. A escola, enquanto instituição de ensino, funciona de forma integrada. Por essa razão, é essencial que cada componente desse sistema compreenda sua função desempenhando-a com o máximo de eficácia possível.

Apesar de reconhecermos a interdependência dos atores empenhados no fazer educativo, acreditamos que o papel do professor cumpre uma função determinante no processo de ensino, ao ponto de agir como um divisor de águas no

percurso escolar de um estudante. É comum ouvirmos relatos que expressam a influência da ação docente na vida do sujeito, seja essa influência positiva ou negativa a depender da maneira como a relação de ensino e aprendizagem foi construída. Dito isso, ressaltamos o poder de impacto que tem o professor no âmbito educativo e não poderia ser diferente.

De que lugar falamos quando refletimos sobre uma educação conveniente a seu tempo? De que é feito o presente? É da cibercultura, das conexões rápidas, do conhecimento colaborativo e cooperativo, da aprendizagem significativa, das múltiplas linguagens, dos letramentos múltiplos, de saberes compartilhados, é mais do que nunca a era da comunicação. E como esse universo tecnológico, digital, midiático, virtual pode auxiliar no fazer educativo? Em se tratando das TIC, para que possam integrar-se ao ensino de modo a ampliar a aprendizagem, o professor tem papel fundamental, o de mediador, “entende-se que a mediação didática fundamentada no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tornar-se imprescindível para uma educação com os interesses do presente e para o futuro.” (RECIFE, 2015b, p.20). Nesta perspectiva, precisamos compreender a escola enquanto parte do mundo, não externa a ele, sendo assim,

Compete, então, à escola, mediar interações que propiciem aos(as) educandos(as), vivências significativas que dialoguem com os contextos de suas realidades, com o universo de suas subjetividades, e com o mundo social. [...] O(a) professor(a) apresenta-se como **agente mobilizador** da reconstrução de saberes, por meio de novos conhecimentos, e de construção de um trabalho coletivo entre professores(as) estudantes e sociedade; **mediador** dos processos de ensino e de aprendizagem [...]. (RECIFE, 2015b, p. 34-35, grifos nossos).

Na obra, *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*, o autor Moacir Gadotti (2011, p. 24) traz a seguinte reflexão acerca da mediação docente, “Não confundir ‘mediador’ com ‘facilitador’. As máquinas, os meios, os computadores, são facilitadores. O professor é um dirigente. Mais do que um facilitador, é um problematizador; sua função é político-pedagógica”. Não é apenas o professor nem o aluno que são responsáveis por construir o saber, ambos devem atuar juntos, a cada um competindo responsabilidades distintas.

Sem o intermédio do professor o acesso ao mundo tecnológico no âmbito da aprendizagem fica drasticamente restrito e deficiente. Opinião semelhante podemos encontrar em Luciano (2017)

O papel do professor nesse tempo é, então, o de mediador da relação do “sujeito que aprende” com o “objeto da aprendizagem”, devendo contar com a tecnologia da informação e comunicação (TIC) enquanto ferramentas cognitivas auxiliares no provimento de uma experiência produtiva e eficaz para o sucesso do aprendiz, sim, para aquele que assume uma atitude favorável ao aprender motivado pela “experiência de aprendizagem”. (LUCIANO, 2017, p.31).

Dessa forma, para que o professor mediador do conhecimento utilize a tecnologia como mediadora cognitiva é necessário que haja, como discutimos anteriormente, uma formação docente capaz de desenvolver competências pedagógicas e tecnológicas, “A especialização tecnológica é uma dimensão adicional que complementa, sem substituir ou anular, o conhecimento existente e a base de competências” (DUDNEY, HOCKLY & PEGRUM, 2016, p.63). Enfatizamos a noção de conhecimento adicional e não substituto, trata-se de uma ampliação e não substituição de competências, diferente, por exemplo, dos momentos de concorrência provocados com o surgimento das “novas pedagogias” para o ensino, ocasiões em que o professor era pressionado a admitir essa ou aquela teoria de ensino, como se toda tendência fosse incompatível à teoria atual de ensino, o que nem sempre era verdadeira.

É importante destacar que os conhecimentos tecnológicos são inerentemente instáveis e constantemente cambiáveis, isso significa que o conhecimento tecnológico dos professores terá de continuar a ser desenvolvido. Mas isso não seria um princípio comum em todas as áreas de conhecimento? Revisitar a bagagem dos saberes é um movimento saudável às áreas profissionais de qualquer categoria, é preciso estarmos todos em estado permanente de aprendizagem. Para tal, afirmamos que é imprescindível oferecer uma formação contínua que possibilite tais condições aos professores, assim, “Será preciso, cada vez mais, ampliar ações e políticas efetivas, que propiciem a inclusão digital de todos os cidadãos” (KENSKY, 2014, p. 116). Por isso, é preciso que os programas de desenvolvimento de

professores ofereçam experiências em tecnologias que auxiliem os profissionais na transformação de suas práticas a partir da integração das TIC.

Em 2008, a UNESCO publicou o documento *Padrões de Competência em TIC para Professores*, um dos itens do texto apresenta como subtema: *Módulos de Padrão de Competência*, uma seção elaborada a partir da apresentação e discussão de diretrizes específicas para o planejamento de programas educacionais e treinamento de professores para o desempenho de seu papel na formação de alunos com habilidades em tecnologia, em seu prefácio lê-se,

Por intermédio do uso correto e efetivo da tecnologia no processo da escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades **em tecnologia**, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. (UNESCO, 2008, p. 1, grifo nosso).

Existe, todavia, uma característica importante para nossa discussão temática sobre tecnologia e ensino, posto que há uma diferença entre *ensino em tecnologias*, mencionada pela UNESCO e *ensino com o auxílio das tecnologias*, que é nosso lugar de pesquisa, entendemos que a tecnologia não é nosso objeto de ensino, mas um recurso na ação docente, “A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo de educação. Não são nem o objeto, nem a substância, nem a sua finalidade” (KENSKI, 2014, p. 44).

Apesar da UNESCO trazer como ponto central a aprendizagem *em tecnologia*, que não corresponde ao objetivo primeiro de nossa pesquisa, o trecho apresentado mostra um ponto básico em comum com os nossos estudos que é o reconhecimento do professor como mediador na relação tecnologia-aluno. Entretanto, nosso principal desafio é o desenvolvimento das habilidades textual-discursivas *a partir da tecnologia*.

O documento da UNESCO destaca a necessidade de os professores adquirirem competências que lhes permitam proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Afinal, só é possível um trabalho com tecnologia se houver professores que a conheçam suficientemente para utilizá-la como recurso de ensino. Esse conhecimento deve garantir as competências

necessárias para associar TIC ao processo de ensino e aprendizagem, essa não é uma questão que se constrói com a informatização das escolas ou com aquisição de maquinários modernos, é uma questão de desenvolvimento de recurso humano.

Certamente, um docente com formação apropriada em tecnologia realizará um bom trabalho com os alunos mesmo se não tiver aparelhos de última geração. Contudo, o contrário não é possível, uma vez que, um professor sem formação adequada em tecnologia nada poderá fazer mesmo que tenha a sua disposição os itens de última geração. Uma aprendizagem expressiva com a assistência das tecnologias está associada a uma boa mediação do professor durante o processo de ensino, “na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, são novamente definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado” (KENSKI, 2014, p.19).

O docente deverá desenvolver certas capacidades para que a mediação aconteça de forma produtiva. Destacamos algumas importantes competências em TIC apresentadas pela UNESCO (2008) que serviram, inclusive, como referência para refletirmos sobre quais são os mecanismos necessários para criação de um contexto propício à integração das TIC em educação. Nossa atenção está em encontrar parâmetros favoráveis para o desenvolvimento da docência com o auxílio tecnológico, por isso, abordamos um conjunto básico de qualificações que permite aos professores integrarem as TIC em sua prática.

Tendo em vista nosso tema de pesquisa, ao selecionarmos as competências apresentadas no documento, privilegiamos aquelas relacionadas mais diretamente ao desenvolvimento da produção textual, como se vê principalmente nos itens ii e iv. Vejamos a transcrição dos trechos seguida de breves comentários:

Quadro 4 – Padrões de Competência em TIC para Professores

- i. Incorporar as atividades apropriadas em TIC aos planos de aula, de modo a ajudar o processo de aquisição, por parte dos alunos, do conhecimento da disciplina escolar.
- ii. Descrever e demonstrar as tarefas básicas e o uso de processadores de texto, como composição de texto, edição de texto, formatação de texto e impressão.
- iii. Descrever a internet e a *Word Wide Web*, elaborar seus usos e descrever como funciona um navegador, usando uma URL para acessar um sítio.
- iv. Usar tecnologias comuns de comunicação e colaboração, tais como mensagens de texto, videoconferência e colaboração via *web* e ambientes sociais.

Fonte: UNESCO, 2008, p.10.

No caso do item i, concordamos que as TIC só serão bem adotadas no âmbito escolar se sua incorporação ocorrer de forma planejada, sendo associadas aos próprios conteúdos disciplinares através de uma nova abordagem e com o aproveitamento dos novos recursos disponíveis.

Os processadores de texto fazem a vez de papel, lápis e borracha, todavia, a possibilidade de emprego de múltiplas linguagens na construção dos hipertextos sugere novas habilidades e ressignifica o processo de criação. Não se trata de uma mudança conceitual na elaboração do texto, mas uma mudança processual, pois os critérios utilizados para elaboração eficiente de um texto serão essencialmente os mesmos.

A internet é um marco do mundo digital, em especial, a web 2.0, sua utilização é algo popular na sociedade atual, mas seu uso para fins educacionais continua sendo um desafiador, principalmente por não estar acessível às escolas e aos alunos da maneira adequada. Além de muitas escolas não terem nenhum acesso à internet, há também a questão da qualidade de acesso disponível. É comum reclamações por causa de internet lenta, de instabilidade de sinal ou de baixo alcance o que acaba dificultando sua utilização.

O uso das TIC aumenta as possibilidades de um ensino baseado no desenvolvimento cooperativo e colaborativo da aprendizagem. As oportunidades de elaborar atividades onde os alunos se relacionam e se empenham em objetivos

comuns aumenta. No caso da utilização dos ambientais sociais virtuais, as relações estabelecidas são ampliadas, os alunos podem se conectar a outros sujeitos que estão fora do seu círculo de convivência, mas que através da tecnologia podem compartilhar várias experiências com finalidades didáticas. Eis a chance de criar vínculos de interação e intervenção social, neste caso, a tecnologia derruba barreiras como a distância, por exemplo.

As possibilidades de uso das TIC no ensino são aprimoradas a partir da ampliação da formação docente em tecnologia, são questões complementares, posto que consideramos a mediação como fator indispensável no processo de inclusão dos recursos tecnológicos. Torna-se evidente o quão imprescindível é o papel do professor. Arriscamo-nos a dizer, inclusive, que a mediação docente é o diferencial no processo de ensino e aprendizagem, mais do que os próprios recursos didáticos (apesar de não se excluírem).

Segundo Colello (2017, p. 164), “Em cada situação, o diferencial para aproveitar melhor as atividades oferecidas estão na mediação feita pelo professor e na qualidade de interação entre os colegas”. Não há melhorias no ensino sem o envolvimento do professor.

Exercer a função de educador sempre trará desafios, haja vista a complexidade de atuação em um mundo que se reinventa a todo tempo. Gadotti (2011) nos fala sobre a condição de ser professor nos dias atuais em comparação com outras décadas se com a inserção da tecnologia,

Em sua essência, ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era a década atrás. É diferente. [...]. As novas tecnologias criaram espaços de conhecimento. [...]. Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com **consciência** e **sensibilidade**. (GADOTTI, 2011, p.23-26, grifos do autor).

Retomando as palavras do autor, viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade representa uma atitude assertiva para o papel do professor. Estar **consciente** no exercício da docência é conhecer profundamente seu contexto a ponto ponderar e valorizar seus aspectos para um planejamento mais especializado. Estar **sensível** no exercício da docência significa prestar atenção aos diversos fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Consciência e sensibilidade contribuem para uma mediação apropriada, mais clara, mais coerente e sobretudo, mais humana. Afinal, educar é primeiramente um encontro com o conhecimento que é descoberto em si e no outro, é nossa humanidade que torna essa experiência possível.

4.4 Blog: colaboração e cooperação na produção escrita em esfera digital

A ampliação das competências escritas está condicionada às experiências comunicativas vivenciadas durante o processo de ensino e aprendizagem. De modo geral, o contato com a escrita não é inaugurado no âmbito escolar, é comum que os indivíduos tenham se deparado com textos escritos em situações diárias, das mais simples as mais sofisticadas, mas é na instituição de ensino que a habilidade escrita é oficialmente desenvolvida e aperfeiçoada. O ensino da língua passou por diversas etapas, enfatizemos o momento da virada tecnológica para que possamos tratar das novas possibilidades de comunicação a partir do avanço tecnológico ao mesmo tempo em que retomamos a ideia de multiletramentos.

O desenvolvimento dos textos em ambiente virtual, hipertextos, está fundamentado na pedagogia dos multiletramentos e apresenta as seguintes propriedades, segundo Rojo (2012, p.23, grifos nossos),

a) eles são **interativos**; mais que isso são **colaborativos**; b) eles fraturam e **transgredem as relações de poder** estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, as ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles **são híbridos**, fronteirios, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Os aspectos destacados se manifestam a partir das ações realizada sem espaço virtual, em rede, por interface, com auxílio de ferramentas, com uso de artefatos diversos, entre outros elementos que compõem um contexto tecnológico para a linguagem, por assim dizer. Atualmente, existe uma infinidade de recursos à disposição para realizara integração comunicativa entre ensino e as TIC.

As práticas docentes têm suas possibilidades ampliadas com a associação aos recursos tecnológicos, por meio dessas ferramentas, é possível expandir o processo de ensino. Apesar de não ser nosso foco de estudo, vale ressaltar, mesmo que a nível informativo, que muitos desses artefatos tecnológicos têm sido experimentados para o trabalho com crianças com dificuldade de aprendizado, com necessidades especiais ou dificuldade de mobilidade. A própria rede de ensino do Recife desenvolve projetos educacionais com a integração de Tecnologias Assistivas visando a prática de políticas de inclusão, “Assim, essas tecnologias propõem-se a contribuir com a ampliação de políticas, programas, projeto e ações a fim de construir o significado de uma escola inclusiva (RECIFE, 2015, p. 49)”.

O *Blog* enquanto meio de desenvolvimento das competências linguísticas apresenta pontos essenciais para um trabalho de caráter interativo, inclusive, com um tratamento da linguagem que temos defendido nesta pesquisa: a linguagem como forma de intervenção no mundo, como fenômeno social situado. Marcuschi (2008, p. 201) apresenta o *Blog* como um dos gêneros emergentes de domínio da mídia virtual, definindo-o, “12. *Weblog (blogs; diários virtuais)* – são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos”. Com as constantes e rápidas mudanças no âmbito tecnológico, é comum, em um curto período, que os recursos se modifiquem e adquiram ou percam atribuições, assim, o *blog* surgiu inspirado no diário e, com o passar dos anos, absorveu outras finalidades comunicativas. Segundo Lorenzi & Pádua (2012, p. 40),

O blog foi, inicialmente, idealizado como um diário virtual, que, ao longo do tempo, adquiriu diversas finalidades, pois, além de fácil espaço de escrita, o blog tornou-se também um ambiente que possibilita a seu usuário liberdade para produzir, reproduzir e difundir a escrita de maneira interativa.

Dez anos separam as publicações dos autores supracitados. Nesse intervalo, as mudanças conceituais e funcionais foram tão profundas que, atualmente, não existe apenas um formato padronizado de *blog*, mas variações que englobam desde *blogs* que conservaram o estilo de diário virtual até *blogs* especializado sem diversas

áreas que pouco ou nada têm a ver com aqueles primeiros textos de escrita autobiográfica. Exemplo de novas composições são os *blogs* educativos e os *blogs* corporativos.

Vejamos uma definição ainda mais recente transcrita do DICIO - Dicionário On-line de Português,

Blog: Página virtual para partilha de informações, experiências pessoais ou notícias, composta por textos ou *posts*; podem ser utilizados como diários em formato on-line, sendo que seus temas variam de acordo com o objetivo do autor ou dos autores, geralmente é atualizado com frequência e recebe comentários dos leitores. (Disponível em <https://www.dicio.com.br/blog/>. Acesso em 14 de janeiro de 2018).

A conceituação do DICIO apresenta um dado novo, a ocorrência de comentários dos leitores, para nossa perspectiva de linguagem, esse fato é determinante porque está associado ao caráter dialógico da linguagem, aspecto esse fundamental para a concepção de linguagem que adotamos nesta pesquisa.

Observamos as três concepções apresentadas, de modo que consideramos o *blog* como um ambiente virtual interativo, um meio comunicativo tecnológico que possibilita a criação textual aberta à cooperação e colaboração, que admite a construção de um saber compartilhado, que tem a web 2.0 como elemento diferencial. E o que distingue a web 1.0 da web 2.0? De que forma cada uma se comportava diante das atividades relacionadas à comunicação? Vejamos,

A orientação mais informacional mais estática da web 1.0 tornava-a mais apropriada à circulação e consumo de conteúdo (ex.: estudantes lendo uma página de internet em busca de informação), ao passo que a natureza mais social da web 2.0 é apropriada a atividades colaborativas e comunicativas e uma abordagem mais construtivista do ensinar e do aprender (ex.: estudantes criando um blog ou vídeo). (DUDNEY, HOCKLY & PEGRUM, 2016, p. 300).

Portanto, nesse ambiente, os recursos disponíveis para a construção de textos atendem à demanda dos multiletramentos, uma vez que possibilita o emprego das diversas linguagens e oportuniza à exploração de diferentes temas a depender dos objetivos estabelecidos. Além disso, o uso dos artefatos prioriza a aprendizagem

como processo participativo, reflexivo, isto é, como elaboração cognitiva mediada pela situação pedagógica (COLELLO, 2017).

Por tudo que foi apresentado, afirmamos seu potencial pedagógico, com as devidas configurações, o *blog* pode se tornar um lugar de aprendizagem promovendo, assim, a integração da tecnologia ao ensino. O usufruto das ferramentas como o *blog* no ensino transforma a escola em espaços de intercâmbio de saberes, um ambiente em que a pluralidade cultural é respeitada e valorizada, o senso crítico provocado e a autonomia fortalecida.

4.50 *blog* e a produção de texto

O trabalho com o *Blog* pode ajudar no fortalecimento ou mesmo resgate de algumas relações perdidas no amontoado de redações escolares, produções muitas vezes solicitadas sem a oferta de condições adequadas de criação, com fins restritos ou despreocupadas com os propósitos comunicativos. Diferentemente, o ambiente proporcionado pelo *blog* favorece o reconhecimento dos elementos fundamentais envolvidos no processo de produção textual, assim como sua função social.

A inclusão da tecnologia ao currículo representa a busca por uma educação conveniente a seu tempo, logo uma sociedade envolta de inovações tecnológicas precisa de um programa de ensino que corresponda a essa demanda. No entanto, o processo de integração das tecnologias às práticas pedagógicas requer também um ajuste de concepções de ensino, pois uma das características mais enfáticas do uso da tecnologia é a democratização do conhecimento. Por isso, além de incentivar a inclusão das TIC na educação através de documentos oficiais, é importante que estas orientações estejam acompanhadas de reflexões sobre de que maneira essa associação é melhor realizada.

Além de ser um recurso facilitador no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o *blog* é considerado objeto de aprendizagem pela Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, no eixo da Tecnologia, que configura como um dos quatros eixos adotados,

Ressaltando o caráter social do ensino da língua, também se toma, como norte teórico-prático, os quatro eixos da Política de Ensino: Orientação Sexual, Relações Étnico-raciais, Meio Ambiente e Tecnologia. (RECIFE, 2015, p. 262).

Os quatro eixos demonstrados são abordados, nos níveis do 1º ao 9º Ano, a partir de uma proposta curricular que está organizada da seguinte forma: Eixos (Oralidade, Leitura, Produção de Textos Escritos, Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético); Objetivos de Aprendizagem, Direitos de Aprendizagem, Conteúdos/Saberes e Bimestres. Vejamos como estão concretizados verbalmente no quadro disposto,

Figura 4 – Currículo de Língua Portuguesa RMER (1º Ano/Ensino Fundamental)

EIXOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES
ORALIDADE	Participar de rodas de conversa, compartilhando fatos do cotidiano, da família e da escola, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a) e do(a) outro(a)	Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência
	Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a adequação vocabular	Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social	Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência
	Ouvir e participar da leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizadas pelo(a) professor(a)	Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro	Recados, avisos: adequação do texto ao contexto e aos interlocutores, objetividade, concisão, clareza
	Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e as sonoridades típicas do gênero poético		Textos do teatro infantil: linguagem do teatro Relação entre oralidade e escrita
	Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar na memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos		Poema, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha: recursos poéticos (verso/ estrofe, rima e ritmo, letra e música, ritmo)
LEITURA	Ler , com ajuda do(a) professor(a), textos e jogos em sites e blogs na Internet	Escolher textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação	Jogos e softwares de apoio à alfabetização: Elementos constitutivos do suporte textual, organização e disposição do jogo
	Ler , compreender e interpretar imagens	Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital	Imagens: finalidade, tema, características dos diferentes suportes
	Ler com apoio do(a) professora, poemas, letras de músicas infantis, compreendendo o tema e apreciando os elementos constitutivos do poema: ritmo, rima e musicalidade	Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão	Poema, canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlendas, trava-língua e adivinha: rima, ritmo, sonoridade, musicalidade
	Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas	Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância	Fábula, lenda: Elementos da narrativa: personagem, enredo, narrador, tempo e espaço

Fonte: Recife, 2015a.

Figura 5 – Currículo de Língua Portuguesa RMER (2º Ano/Ensino Fundamental)

EIXOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<p>Escrever textos, com apoio do(a) professor(a), destinados a diferentes propósitos, situações comunicativas e suportes</p> <p>Planejar a escrita e revisar o texto, com auxílio do(a) professor(a)</p> <p>Utilizar a variedade linguística adequada ao gênero, ao contexto, ao interlocutor e ao suporte</p> <p>Escrever, para expressar: posicionamentos, valores, ideias, sentimentos, utilizando a variedade linguística adequada ao contexto de produção e recepção e aos interlocutores pretendidos</p>	<p>Escrever, para expressar sentimentos, impressões de mundo, posicionar-se e reivindicar direitos, exercendo a cidadania</p>	<p>Aspectos formais da construção textual</p> <p>Recado, aviso, bilhete: função social da escrita, objetivo comunicativo, elementos estruturais dos gêneros, adequação do texto ao contexto de produção e recepção</p>
ANÁLISE LINGUÍSTICA-APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	<p>Ler e escrever, percebendo que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra</p> <p>Observar variações gráficas de letras, de acordo com a funcionalidade, o suporte e o gênero em que se apresentam</p> <p>Empregar, adequadamente, a letra maiúscula e a minúscula, de acordo com as convenções</p> <p><i>continua</i></p>	<p>Apropriar-se das convenções do sistema alfabético de escrita</p> <p>Ter acesso à comunicação por meio da tecnologia digital</p>	<p>Princípios básicos do sistema de escrita alfabética Conceitos básicos de ortografia: uso de letras maiúsculas e minúsculas</p> <p>Pontuação: uso dos sinais de pontuação (ponto final, dois pontos, travessão, interrogação e exclamação)</p>

Fonte: Recife, 2015a.

O quadro segue a mesma estrutura para todos os anos escolares correspondentes ao Ensino Fundamental. Observamos o preenchimento dos quadros indicativos à disciplina de Língua Portuguesa com o objetivo de verificar como o trabalho com a Tecnologia está sistematizado e de legitimara utilização do *Blog*.

Essa análise curricular nos ajudou a estabelecer diretrizes norteadoras para o planejamento e desenvolvimento da intervenção proposta neste trabalho. Apesar de não existir uma sequência “certa” para incluir as TIC ao ensino, há de se levar em conta as variáveis relativas ao nível, ao contexto, aos objetivos, aos recursos e atividades tecnológicas entre outros fatores importantes para a elaboração de um bom plano de aula. Nossa principal questão é como desenvolver competências linguísticas associando tecnologia e ensino de maneira adequada.

A primeira alusão direta a abordagem do *Blog* no ensino de Língua Portuguesa está registrada em orientação ao 1º Ano do ensino fundamental, no **Eixo: Leitura**, apresentando como **Objetivo de Aprendizagem: Ler**, com a ajuda do(a) professor(a), textos e jogos em sites e *blogs* na Internet, assegurando como **Direito de Aprendizagem: Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital**, associada aos **Conteúdos/Saberes: Jogos e softwares de apoio à alfabetização: Elementos constitutivos do suporte textual, organização e disposição do jogo.**

A abordagem do *Blog* no primeiro ano, representa a possibilidade de uma prática pedagógica subsidiada pelas TIC no começo do processo de alfabetização, ou seja, a experimentação dos recursos tecnológicos já nos primeiros anos de escolaridade prepara o aluno para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à utilização dos recursos tecnológicos em relação a aprendizagem escrita.

O *Blog* permite ampla exploração de situações comunicativas/interativas, colaborando para a construção de uma proposta de ensino de língua baseada nos multiletramentos, segundo o caráter multimodal dos textos. “A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria possibilidades de expressão e comunicação” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37). Portanto, quanto antes inserirmos as TIC no processo de ensino mais rápido os alunos estarão familiarizados com as novas formas de produção de textos.

Encontramos nos quadros apresentados no documento Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, cuja estrutura foi demonstrada anteriormente, diversas passagens relacionadas às práticas de ensino e que estão engajadas às situações comunicativas. Nestes trechos, percebemos a valorização da função social do texto, o respeito ao contexto de produção e recepção, além da referência a importância de contextualizar a tecnologia ao ensino de língua. Abaixo, apresentamos a seleção de alguns fragmentos organizados segundo a divisão apresentada nos quadros, associadas ao *Eixo Produção de Textos Escritos*:

Quadro 5 – Eixo Produção de textos escritos

<p>a) Objetivos de Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar a escrita, tendo em vista a adequação do texto ao contexto, e aos objetivos pretendidos; • Escrever textos de gêneros variados, com apoio do(a) professor(a), atentando para o contexto de produção e recepção, finalidades e objetivos comunicativos; • Revisar e reescrever textos produzidos, observando a adequação linguística e os fatores de textualidade; • Escrever textos de gêneros variados, com autonomia, atentando para o contexto de produção e recepção, finalidades e objetivos comunicativos; • Escrever notícias do cotidiano, para postar em suportes de mídia digital (blog, redes sociais); • Escrever textos concisos, atendendo às características do gênero para postagem na internet. <p>b) Direitos de Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever para expressar sentimentos, impressões do mundo, posicionar-se e reivindicar direitos, exercendo a cidadania; • Escrever para expressar valores, ideias, sentimentos, veicular conceitos e informações; • Produzir textos escritos, destinados à exposição de fatos, à reflexão e a discussão acerca de si mesmo(a), do(a) outro(a) e da coletividade; <p>c) Conteúdos/Saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mensagens eletrônicas e/ou pelas redes sociais: elementos constitutivos do gênero: destinatário, remetente, objetivo do texto; • Mensagem eletrônica: elementos iconográficos, abreviaturas, nível de linguagem, conversas formais e informais, adequação da linguagem ao interlocutor e à situação comunicativa; • Reescritura: adequação da linguagem ao gênero, e aos possíveis leitores.
--

Fonte: Recife, 2015.

Ao analisar o conteúdo em *Produção de Textos Escritos*, é possível identificar um padrão para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, a abordagem didática está baseada na tríade: planejamento, escrita e revisão. O nosso objetivo ao destacar os conteúdos relacionados às situações de produção escrita em que a tecnologia está presente mostrar que, apesar de especificidades próprias do contexto tecnológico, o trabalho com o texto em si tem a mesma essência, ou seja, as preocupações fundamentais são comuns. Portanto, a utilização do *blog* possibilita novas oportunidades de desenvolvimento das competências escritas que são orientadas de forma semelhante ao trabalho de produção textual sem auxílio de recursos tecnológicos.

O uso das TIC assim como o aproveitamento do contexto tecnológico para fins educativos fomenta, de forma geral, novas possibilidades de abordagem que conservam os objetivos de ensino da língua, dentre eles, a formação de escritores competentes. Mais uma vez, é válido ressaltar que não se trata de formação em tecnologia, mas formação com auxílio da tecnologia. A questão é inserir os recursos tecnológicos no ensino de língua com o objetivo de expandir a capacidade de comunicação, favoreceras novas formas de aprendizagem e o desempenho na produção de textos. As novas tecnologias convocam multiletramentos,

Essa proposta pedagógica deve considerar a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, sendo que novas práticas de comunicação/interação em diferentes linguagens convocam os multiletramentos. Novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos.” (COPE; CALAZANS in ROJO, 2013).

A partir do *blog*, é possível elaborar propostas de produção textual multimodais, sua estrutura suporta justamente a multiplicidade de linguagens, novas formas de produção e circulação do texto. Para Chartier (*apud* ROJO, 2013, p. 20), “o novo suporte de texto [a tela do computador], permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres”. No entanto, se de um lado temos novos usos, manuseios e intervenções, do outro precisamos desenvolver habilidades múltiplas e variadas, por isso, dispor de uma proposta didática que esteja conectada aos letramentos múltiplos é imprescindível.

A construção de um *blog* educativo voltado, especialmente, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, possibilita a exploração de um ambiente onde o texto tem condições de exercer sua função social/interativa de forma objetiva, devido sua facilidade de comunicar e de estar acessível vencendo problemas de espaço ou tempo. Logo, a aproximação entre escritor, texto e leitor favorece práticas dialógicas. Nessa relação, o texto se mantém pulsante porque sua construção é percebida como processo: planejamento-produção-revisão-colaboração-cooperação-reescrita. O tempo de envolvimento com o texto, em situação escolar, prolonga-se e ganha qualidade quando planejado, discutido, escrito, revisado, compartilhado e comentado.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa-ação (MINAYO, 2002; THIOLENT, 2011; XAVIER, 2014) foi desenvolvida na Escola Municipal Mundo Esperança, integrante da rede pública de ensino da cidade do Recife. Participaram da pesquisa os dezesseis alunos que compõem a turma do 5º Ano B e os dez professores que atuam nas turmas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I desta escola.

Escolhemos a pesquisa-ação como parâmetro para o desenvolvimento do nosso trabalho pelo fato deste modelo de pesquisa não se limitar à identificação e observação do problema de pesquisa, mas a partir dessa compreensão atuar de forma prática na realidade dos fatos observados. Este objetivo prático da pesquisa-ação pretende contribuir para o melhor equacionamento do problema sugerindo ações de intervenção.

Segundo Thiollent (2011, p. 24), uma das características dessa espécie de pesquisa é a relação entre dois tipos de objetivos em sua concepção teórica: **a) objetivo prático** – visa contribuir para solução do problema, auxiliando na transformação da situação; **b) objetivo de conhecimento** – visa ampliar o conhecimento sobre determinada situação. Estes objetivos são complementares, atuam de maneira conjunta para que haja uma abordagem adequada das situações estudadas, por isso, existe a preocupação de conhecê-las e de transformá-las.

Ampliamos a conceituação teórica sobre a pesquisa-ação com as perspectivas de Moreira & Caleffe (2008), segundo os autores, é possível identificar dois estágios de procedimento,

A pesquisa-ação nas Ciências Sociais pode ser conduzida em dois estágios: um **estágio diagnóstico** no qual os problemas são analisados e as hipóteses são desenvolvidas; e um **estágio terapêutico** no qual as hipóteses são testadas por uma mudança conscientemente direcionada, preferencialmente em uma situação social (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.90, grifo nosso)

Durante o estágio diagnóstico, no meio escolar, é o momento para conhecer o ambiente, analisar os problemas em situações particulares. Quanto mais específicas forem as informações mais assertivas serão as decisões. Não se trata apenas de

observação para fins descritivos, mas principalmente com objetivos de viabilizar mudanças. É a partir da investigação detalhada do cenário que serão formulados meios de intervenção, alternativas para solucionar ou pelo menos melhorar o contexto diante das dificuldades identificadas, o que corresponde ao estágio terapêutico. O pesquisador que opta pela pesquisa-ação precisa inserir-se em um campo de estudo para conhecer e intervir, diagnosticar e tratar como um médico que recebe um paciente e vislumbra uma cura, a pesquisa-ação prevê solucionar um problema a partir de um plano de ação. Apresentados os pontos de apoio sobre nossa escolha metodológica, prosseguimos com a descrição dos procedimentos adotados.

Inicialmente, delineamos o perfil da escola através de levantamento da estrutura física, dos recursos didáticos disponíveis às práticas pedagógicas, o quantitativo de alunos, a oferta de turmas, o horário de funcionamento e o quadro de profissionais que compõem a instituição. Esta fase teve como objetivo conhecer o contexto estrutural da escola, verificando desde equipamentos disponíveis até os recursos humanos e, assim, adequar a proposta didática de intervenção às condições e recursos existente, portanto, conhecer para planejar.

Das informações obtidas através de visita à escola campo, constatamos que a instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a 14 turmas (uma série para cada turno): Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, estão matriculados cerca de 241 alunos. A escola tem uma gestora e uma vice gestora e geralmente têm à disposição estagiários administrativos. Há também uma coordenadora que acompanha o trabalho pedagógico nos dois turnos. O quadro de professores é composto por 13 profissionais que atuam nas salas de aula, além de duas professoras que são responsáveis pelo espaço da sala de leitura, onde está disposto o acervo literário da escola.

Sobre a estrutura física, há uma sala de direção, uma sala de professores, uma sala de leitura, sete salas de aula, uma cantina, dois espaços onde são organizados material e equipamentos, quatro banheiros destinados aos alunos e um aos professores. O espaço recreativo corresponde a uma pequena área coberta onde os alunos se reúnem diariamente na rotina de entrada e uma outra área descoberta, localizada nos arredores das salas onde os alunos circulam e realizam

jogos diversos. Não há computadores específicos para uso dos estudantes, assim como, não existem laboratório de informática ou um espaço planejado para atividades relacionadas ao uso das TICs.

Dentre os equipamentos tecnológicos, a escola possui três aparelhos de som MP3, duas caixas de som, um aparelho projetor, dois computadores de mesa na sala da direção, sete computadores para uso dos professores, uma televisão, dezenove tablets, além de cinco mesas multimídias destinadas à Educação Infantil, mas que estavam inutilizadas por falta de monitores. As informações obtidas nesta fase, personalizaram o ambiente escolar e serviram como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a contextualização dos aspectos mais gerais da escola, no segundo momento, entramos em contato com o grupo de professores. No dia 06 de novembro de 2017, realizamos uma reunião no turno da manhã e outra no turno da tarde, na ocasião, apresentamos nossa pesquisa e termos de consentimento livre e esclarecido (**ANEXO A**), de acordo com as orientações do Comitê de Ética. Convidamos os docentes que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a participarem como colaboradores por meio do questionário estruturado escrito (**ANEXO B**).

O questionário escrito estruturado, empreendido nesta pesquisa, objetivou conhecer a prática docente desenvolvida na escola campo assim como associar, de certo modo, como a relação do educador com os recursos tecnológicos está integrada a sua atividade docente. A formulação do questionário foi orientada pela natureza do tema de pesquisa e pela hipótese que foram levantadas inicialmente, de maneira que os dados coletados pudessem possibilitar discussões acerca da integração da tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa.

Antes de serem aplicados, os questionários foram submetidos a um grupo menor de professores ao que chamamos de estudo piloto para aprimorar sua composição evitando possíveis inconsistências e procurando oferecer clareza nas questões apresentadas, “o que permite melhorar sua formulação e tirar algumas ambiguidades de linguagem” (THIOLLENT, 2011, p.73). Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 106), o questionário deve ser atrativo, breve, de fácil entendimento e de

preenchimento razoavelmente rápido, características que contribuem para um melhor retorno por conta dos participantes.

Participaram do questionário os nove professores que atuam nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da escola campo. A distribuição dos questionários foi feita pessoalmente pela pesquisadora através de encontros pontuais nos quais foram expostas as intenções e esclarecidas as dúvidas sobre a pesquisa. Além disso, o próprio questionário apresenta uma parte introdutória com as informações sobre a pesquisadora e a pesquisa. Também foram apresentados os documentos de autorização para preenchimento dos participantes, segundo critério estabelecido pelo Comitê de Ética ao qual essa pesquisa foi submetida e autorizada (**ANEXO C**).

É importante destacar que houve retorno de todos os participantes, o que nos dá condições de explanar sobre a integralidade do grupo de professores que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da escola campo. Ter esta visão ampla a partir das informações relatadas pelos docentes ajudou-nos a construir com mais precisão o contexto escolar que estávamos inseridos a partir desta pesquisa-ação.

Sobre a composição do instrumento de coleta, informamos que o questionário nomeado **TIC e Ensino**, foi elaborado a partir de cinco seções melhor descritas a seguir: Seção A – Informações básicas: formação e experiência profissional; Seção B – Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola; Seção C – Sobre sua relação com as TIC; Seção D – Uso do computador e da internet na realização de atividades pedagógicas; Seção E – Uso do computador e da internet na realização de atividades pedagógicas com os alunos. No total, foram 25 itens combinando questões fechadas, respostas de ordenação e respostas em escala.

Para Moreira & Caleffe (2008, p.96), o uso do questionário apresenta, entre outros aspectos, a vantagem de o pesquisador fazer uso eficiente do tempo, assim, é possível coletar dados de todos os participantes em um período curto, além de ser também um benefício o fato de não ser necessário ficar sujeito de forma limitada ao cronograma da escola, já que os questionários podem ser respondidos sem a presença do pesquisador e sem a obrigatoriedade de um momento específico de realização. A tarefa pode ser apresentada pelo pesquisador e recolhida posteriormente, fica bastante flexível sua aplicação, desde que os dados sejam

coletados respeitando o cronograma de desenvolvimento da pesquisa. No caso desta pesquisa, foi possível estar presente com os professores no encontro na escola e receber os questionários durante toda semana (06/11/ 2017 a 10/11/2017), possibilitando, assim, um tempo de tolerância para que os participantes pudessem responder ao questionário.

Após a realização do questionário estruturado, o material coletado foi analisado, as respostas transformadas em dados que foram representados em gráficos. As informações serviram como um dos pontos de orientação para compreender o contexto tecnológico da escola, demonstrando de maneira mais clara o envolvimento dos professores e dos alunos (a partir das experiências promovidas pelos professores) com o letramento digital. Logo, esse momento foi importante para o planejamento da sequência didática dando o suporte contextual.

Em seguida, realizamos a terceira etapa de nossa pesquisa que consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática cujo objetivo principal foi a produção de textos colaborativos e cooperativos subsidiados pelos recursos tecnológicos. Para tanto, criamos um *Blog* educativo por meio do qual relacionamos o ensino da língua ao uso das TIC. O período de produção e desenvolvimento do *blog* teve as informações registradas por meio de protocolos verbais, anotações, gravação de áudios de aulas, além de capturas de tela durante todo processo de construção do ambiente virtual.

Consideramos esse momento fundamental para o desdobramento das ações em sala, desde a criação de e-mail para a produção do *Blog* até a publicação efetiva dos textos. Os momentos de acesso a sites, de preenchimento de cadastros, de leitura de termos de autorização, da escolha de nome para o *blog*, estiveram integrados a um universo de experiências tecnológicas que, apesar de serem contemporâneas aos alunos, ainda não tinham sido efetivamente vivenciadas, muito menos em um contexto de aprendizagem da língua.

Por fim, realizamos uma entrevista semiestruturada com os alunos participantes. A entrevista realizada coletivamente teve uma pauta definida a partir dos pontos relevantes com relação ao uso das TIC na elaboração e desenvolvimento dos textos. Algumas questões já foram pré-definidas, tais como: Quais foram as dificuldades enfrentadas na utilização dos recursos tecnológicos

para a produção textual? Que competências discursivas você adquiriu ou ampliou com o auxílio dos recursos tecnológicos? Quais são suas considerações sobre a produção escrita subsidiada pelas TIC? Como foi sua experiência com a escrita colaborativa e cooperativa? As questões foram abordadas com o acompanhamento dos textos para melhor resgate de informações, assim, os textos elaborados foram observados e discutidos visando uma melhor exploração dos aspectos relacionados aos temas. As respostas foram gravadas e os trechos analisados em categorias definidas e apresentadas no decorrer da análise.

O uso das tecnologias com a mediação docente, a elaboração de conteúdo de forma planejada e responsivas apresentaram como algo novo no contexto escolar dos alunos. Vejamos de forma mais detalhada, como aconteceu a criação do *blog* educativo a partir do desenvolvimento da sequência didática formulada para intervenção.

5.1 O conceito de sequência didática

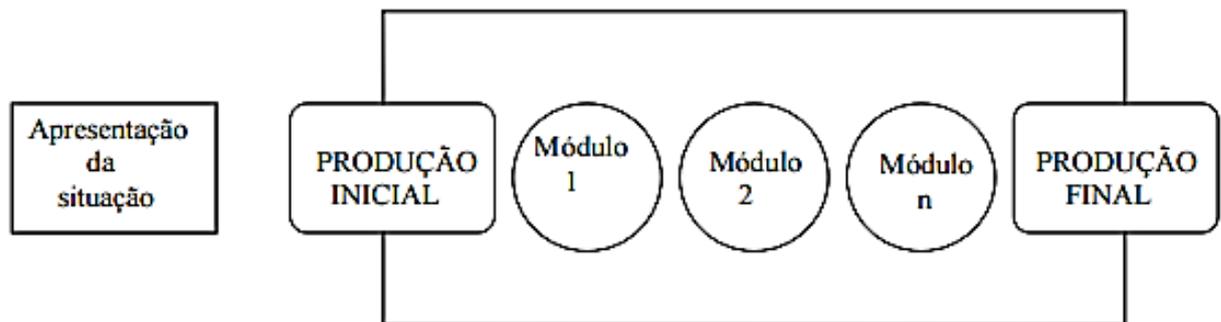
A proposta de atividades foi desenvolvida a partir do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) que definem a sequência didática como, “o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com os autores, as sequências favorecem aos alunos múltiplas ocasiões de escrita e fala, e tem como finalidade que os alunos se apropriem “das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (op. cit. p. 96).

As sequências apresentam uma estrutura básica que pode ser ampliada, de acordo com as dificuldades da turma diagnosticadas pelo professor. Em geral, compreendem uma apresentação da situação, na qual é descrita com detalhes a atividade de produção escrita ou oral que os estudantes deverão realizar. Assim, é nesta etapa que serão discutidos com eles o contexto de produção (destinatário, finalidade, suporte, função social etc.). O trabalho é organizado em módulos, os

quais são constituídos por várias atividades e têm como objetivo fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para o domínio das competências textuais.

Para auxiliar na compreensão da estrutura básica das sequências didáticas, apresentamos, a seguir, o esquema da sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004),

Figura 6 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

Como podemos observar, a quantidade de módulos vai depender das dificuldades apresentadas pelos estudantes na produção inicial. Nos módulos, os problemas relacionados ao processo de produção textual (representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto), específicos do gênero em estudo, são abordados de acordo com as dificuldades evidenciadas na produção inicial, afim de que os estudantes sejam capazes de resolvê-los.

5.1.1 A situação inicial de produção textual

A escolha da temática para produção dos textos no *blogs* e deve ao fato de considerarmos a prática de produção textual enquanto forma de interação, ressaltando o caráter social da língua.

No primeiro encontro com os alunos, apresentamos a proposta de trabalhar com a temática do bairro Sítio dos Pintos, no qual residem os estudantes e está situada a escola campo de estudo, com o objetivo de conhecer sua história, refletir

sobre a formação da comunidade, discutir sobre os aspectos positivos e possíveis mudanças que podem contribuir para o desenvolvimento de um bairro mais agradável a todos. Buscamos, com isso, sensibilizar os educandos sobre a importância de desempenhar o papel de cidadão protagonista e intervir de forma consciente na realidade em que estão inseridos.

Inicialmente, propomos aos estudantes que falassem a respeito do bairro, de maneira geral, a discussão foi conduzida a partir das seguintes perguntas:

Quadro 6 – Questões introdutórias sobre a temática do bairro Sítio dos Pintos

- 1) O que você sabe sobre o bairro Sítio dos Pintos?
- 2) Qual a origem do nome do bairro?
- 3) Que lugares do bairro você costuma frequentar?
- 4) Quais atividades de lazer vocês costumam praticar no bairro?
- 5) Como é sua história com o bairro: nasceu, mora, só estuda na escola do bairro.
- 6) Quem são as pessoas do bairro que você considera importantes no bairro? Por quê?

Fonte: Autora, 2018.

Durante a aula, os alunos demonstraram ter conhecimento sobre algumas questões do bairro, tais como, sua fundação, as instalações iniciais consideradas irregulares que pertenciam a Universidade Rural de Pernambuco, a origem do nome do bairro, entre outras informações. Além disso, os alunos manifestaram a insatisfação diante da situação de precariedade de vários espaços da comunidade e sobre a violência.

Ao final, apresentamos proposta de produção textual aos aprendizes, destacando a oportunidade de eles ampliarem seus conhecimentos sobre o bairro, desenvolvendo um trabalho de valorização da comunidade a partir da produção de reportagens, divulgadas através de um *Blog* educativo construído pela turma para fins de divulgação e interação. A escolha da produção de reportagens bem como a criação do *blog* educativo enquanto ambiente virtual foi resultado de uma decisão coletiva, em que foram levadas em consideração a funcionalidade do gênero e a

facilidade de divulgação e acesso dos textos no *blog*. Ressaltamos para os educandos que as produções seriam realizadas por meio das TIC, por isso, além do texto verbal escrito, seria possível integrar outras modalidades como fotografias, áudios, vídeos, mapas, links e outros recursos aos seus textos, assim, muitos alunos já começaram a idealizar que associações poderiam fazer.

5.1.2 Desenvolvimento da sequência didática: os módulos

- Módulo 1 – Descobrindo o bairro

Em um segundo momento, em resposta aos questionamentos sobre o bairro que foram apresentados no primeiro encontro (situação inicial), durante a apresentação da temática para proposta textual, os alunos apresentaram as informações sobre o bairro, que haviam reunido a partir de pesquisas, de conversas com as pessoas da família e da comunidade. Diante do conteúdo apresentado, promovemos um momento de compartilhamento em que organizamos com a turma os elementos mais importantes. Confrontamos versões sobre várias questões do bairro, analisamos o que era indispensável informar nos textos para que fosse possível divulgar a história, mas também valorizar a comunidade. Assim, os subtemas foram surgindo na medida em que a conversa acontecia.

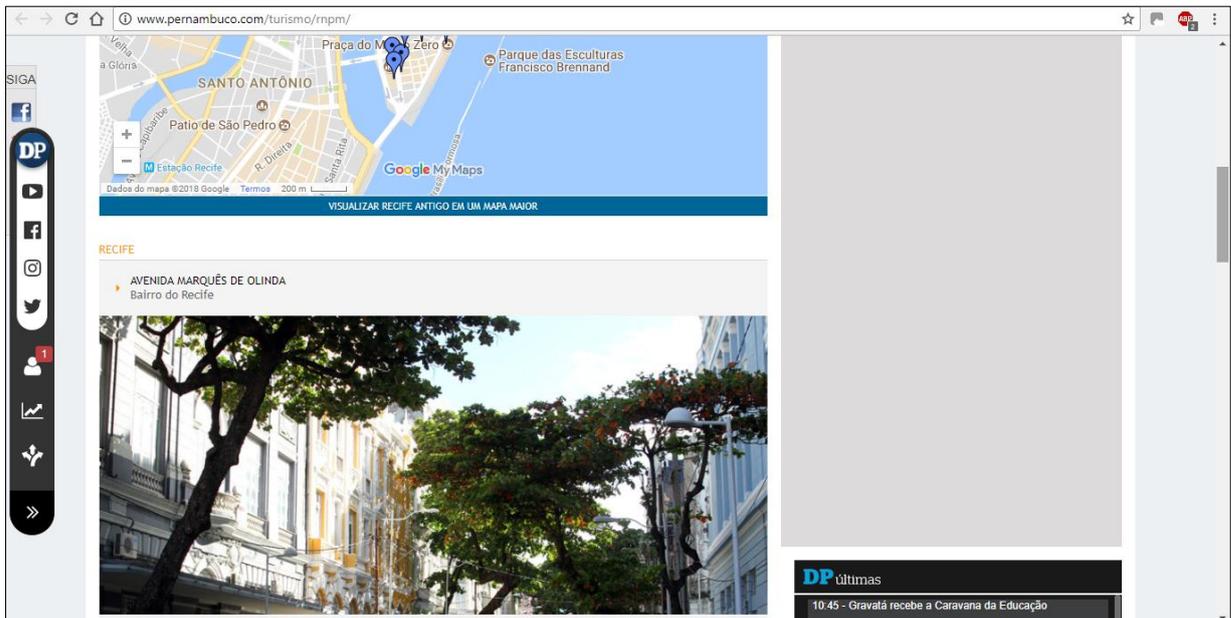
A partir desse primeiro arranjo de ideias, determinamos quatro tópicos para o desenvolvimento dos textos: a) “Nosso bairro nossa história” – em que seria apresentada a história do bairro, a origem do nome, fatos e lugares importantes da comunidade entre outras questões relevantes; b) “A associação do bairro Sítio dos Pintos” – em que seria apresentada a associação enquanto representação da comunidade, inclusive, um dos motivos para escolha desta organização corresponde ao fato de, no período da intervenção na escola, ter ocorrido também uma exposição na própria associação sobre o bairro; c) “A Escola Municipal Mundo Esperança” – no qual seria apresentada a escola como espaço importante do bairro; d) “Livro sobre o bairro Sítio dos Pintos” – em que seria divulgada a produção do livro sobre o bairro feito pelos alunos participantes em parceria com a professora da sala de leitura. A

temática do bairro acabou virando tema para produção de outros trabalhos na escola, como o livro.

Dividimos a turma em quatro grupos, cada um ficou responsável para desenvolver o texto abordando um dos tópicos estabelecidos. Com as equipes definidas, passamos às orientações iniciais para a produção textual. Perguntados sobre quais aspectos consideravam importantes para elaborar um bom texto, os alunos foram apresentando seus pontos de vista e fizemos o levantamento de alguns princípios apontados pela turma, tais como, linguagem adequada, informações verídicas (já que o texto apresentaria o bairro), apresentar uma sequência coerente, etc. Após a discussão preliminar sobre esses pontos, levantamos o questionamento sobre qual seria o gênero textual adequado para trabalharmos, levando em consideração o objetivo de apresentar e valorizar o bairro. Concluímos que a reportagem atenderia nossos propósitos e optamos por escrever textos desse gênero.

Em um terceiro momento, exploramos o gênero reportagem em ambientes virtuais, apresentamos diversos exemplos de textos que retratavam a temática de bairros da cidade do Recife. As reportagens utilizavam-se tanto da oralidade quanto da escrita, propiciando uma apreciação de gênero em configurações diferentes. Durante a exposição das reportagens, identificamos e discutimos as características próprias do gênero. Abaixo, listamos as reportagens exibidas em projeção:

Figura 7 – Primeira reportagem “Bairros do Recife”



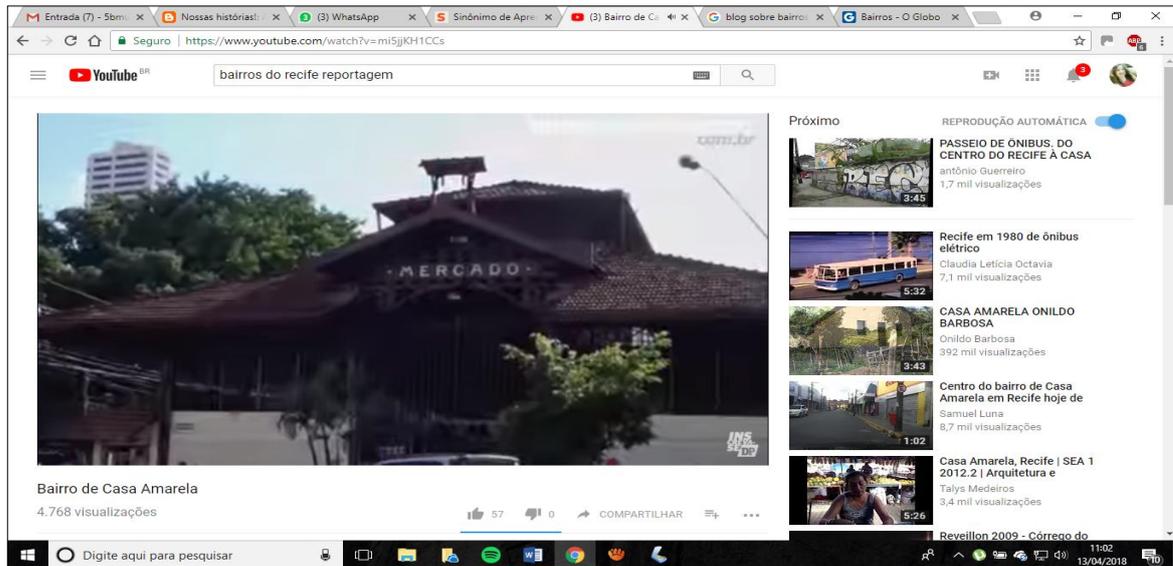
Fonte: <http://www.pernambuco.com/turismo/rnpm/>, 2018.

Figura 8 – Segunda reportagem “Turismo em Pernambuco”

The screenshot shows a web browser window with the URL www.pe.gov.br/conheca/turismo/. The page is divided into a sidebar and a main content area. The sidebar includes a weather forecast for '13/abr, SEXTA-FEIRA' with a table showing volume percentages for 12/04/2018 (101%) and 13/04/2018 (102%), and a 'METEOROLOGIA' section. The main content area features a photo of the Instituto Ricardo Brennand, a large brick building. Below the photo, there is text describing the location and history of the institute, mentioning its location in Igarassu and its dedication to São Cosme e Damião, dating back to 1535. The text also mentions the Recife Antigo neighborhood and its cultural and historical significance.

Fonte: <http://www.pe.gov.br/conheca/turismo/>, 2018.

Figura 9 – Terceira reportagem “Bairro de Casa Amarela”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mi5jjKH1CCs>, 2018.

- Módulo 2 – Produção de reportagens e criação do *Blog* educativo

Os estudantes foram convidados para prestigiar uma exposição sobre o bairro Sítio dos Pintos, “Natureza e Cidadania em Sítio dos Pintos”, promovida pela Associação Águas do Nordeste – ANE, no dia 22 de novembro de 2017. Abaixo, a propaganda de divulgação do evento:

Figura 10 – Propaganda da exposição “Natureza e Cidadania em Sítio dos Pintos”

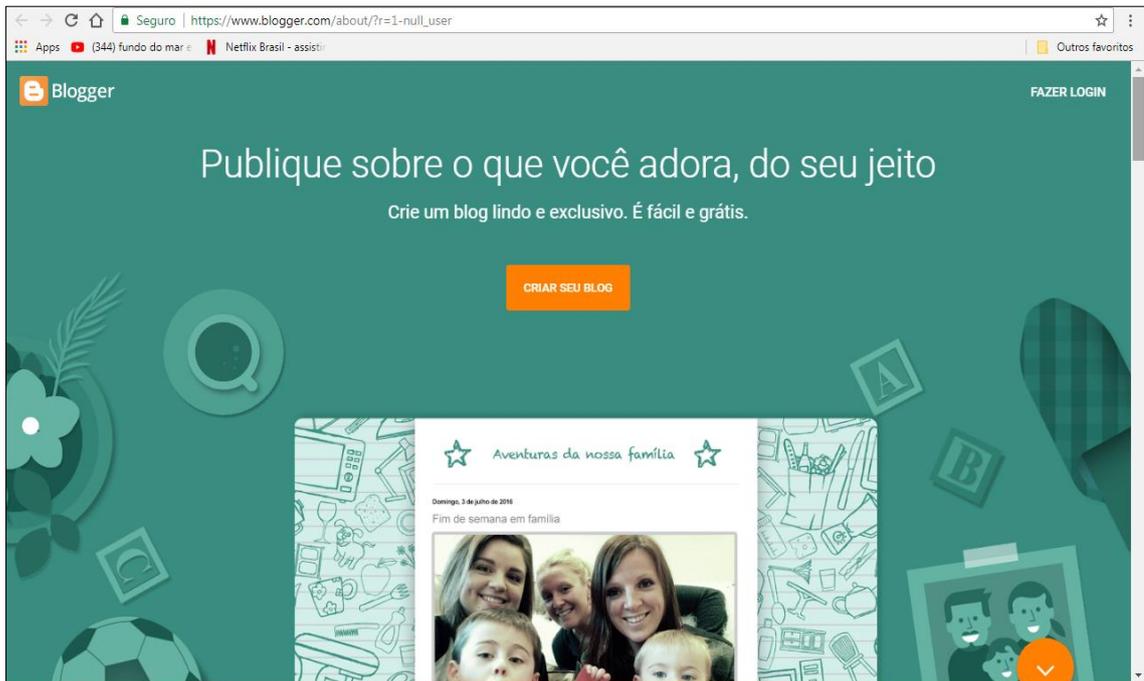


Fonte: <http://www.aguasdonordeste.org.br/website/>.

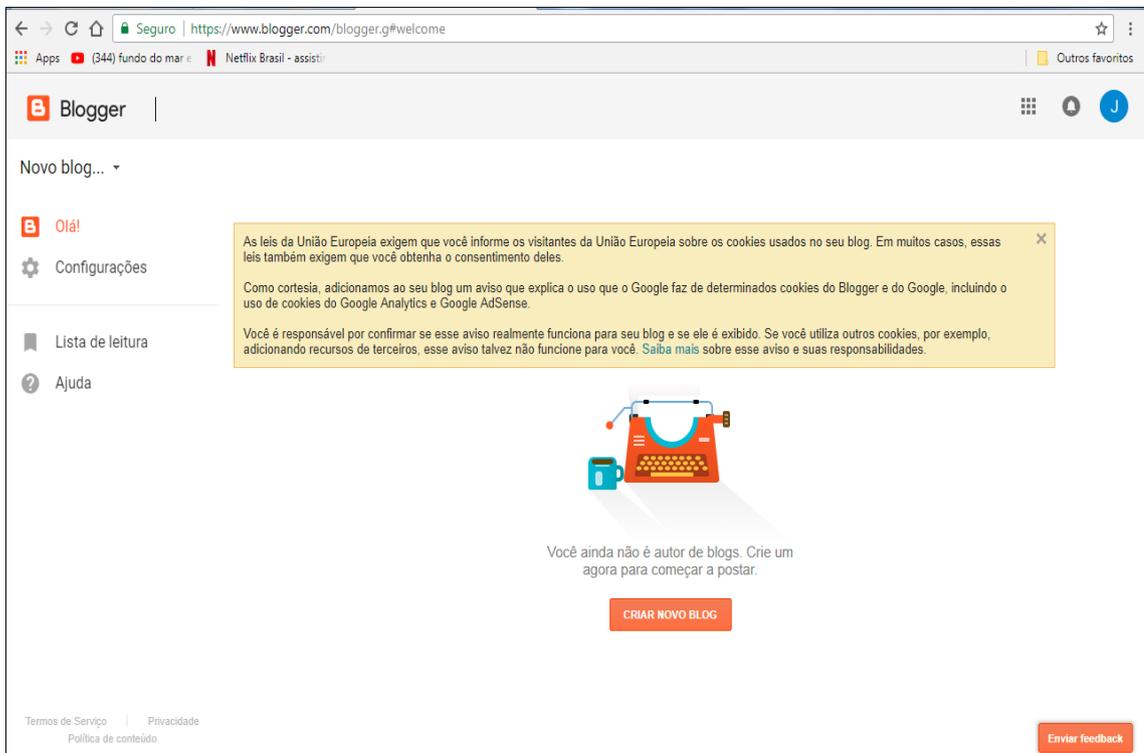
Como a exposição abordava questões relacionadas ao bairro que apresentavam pontos de interesse para nossa pesquisa, orientamos os alunos a respeito da visita para que eles pudessem desenvolver um roteiro de entrevista com o objetivo de coletar informações pertinentes para nosso trabalho de produção escrita. Assim, pudemos explorar a exposição de maneira mais produtiva. Dentre os pontos destacados nas orientações, os alunos foram instruídos a observar o ambiente, identificar os colaboradores dos elementos expostos (fotografias, mapas, esculturas, entre outros), entrevistar a responsável pela exposição sobre como foi desenvolvido o trabalho (quem participou, qual o período de execução, quais motivos para realizar a mostra). Os dados coletados durante a visita à exposição foram retomados posteriormente e fizeram parte, efetivamente, de uma das reportagens publicadas no *Blog* educativo, “A Associação do bairro Sítio dos Pintos”.

Demos continuidade ao trabalho com a construção do *Blog* educativo. Para tanto, visitamos alguns *blogs* para que a turma se familiarizasse com esse ambiente virtual e pudesse identificar os elementos constitutivos desse espaço (links, imagens, fotografias, vídeos, etc.). A experiência tinha, entre outras finalidades, oportunizar aos estudantes o reconhecimento da possibilidade de produção de textos multimodais.

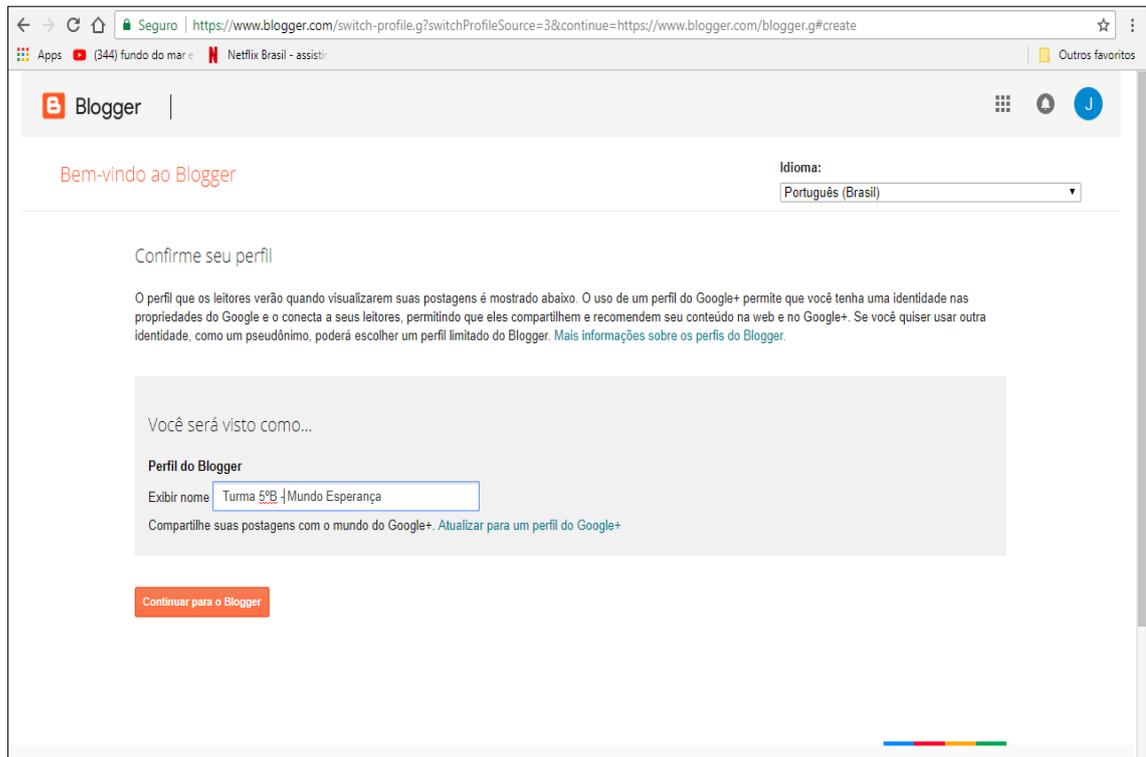
O *blog* da turma foi criado a partir da plataforma de criação do *Google*, o *Blogger*. Essa escolha se deve ao fato de considerarmos esse ambiente de fácil acesso, gerenciamento e edição, tornando o *Blogger* uma opção adequada para promover a integração entre ensino de língua portuguesa e a abertura do *blog* é necessário o login a partir de uma conta de e-mail, por isso, criamos, em sala de aula, um endereço eletrônico (5bmundoesperanca@gmail.com). Os estudantes participaram ativamente de todas as ações relacionadas a construção do *blog* “Nossas Histórias”, essas situações didáticas oportunizaram aos aprendizes a possibilidade de ampliação do letramento digital. Abaixo a representação das etapas de criação do *blog*:

Figura 11 – Criação do *blog*

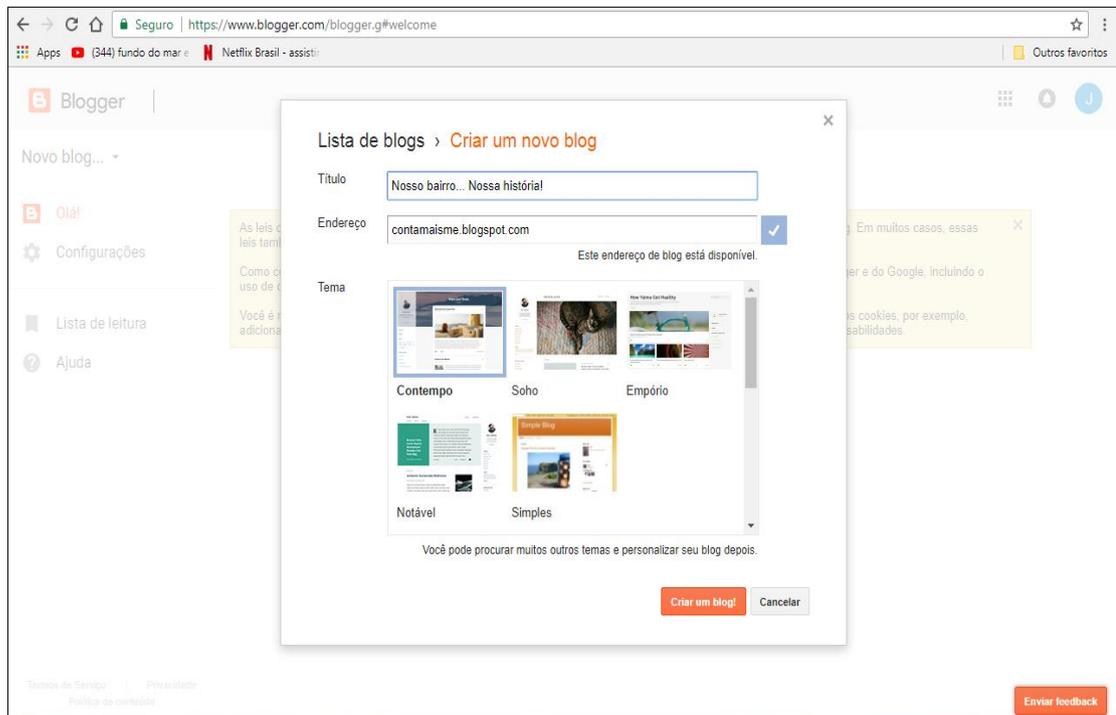
Fonte: autora, 2018.

Figura 12 – Criação do *blog* II

Fonte: autora, 2018.

Figura 13 – Criação do *blog* III

Fonte: autora, 2018.

Figura 14 – Criação do *blog* IV

Fonte: autora, 2018.

Em outro momento, após a criação do *blog*, apresentamos as ferramentas para edição de textos disponíveis na plataforma Blogger (fonte, tamanho da fonte, negrito, itálico, entre outras) por meio de projeção(multimídia), para que a turma pudesse visualizar e explorar as funções de forma coletiva.

Logo após a introdução das noções fundamentais para o manuseio das ferramentas no *blog*, iniciamos a mediação das produções. Na fase específica de elaboração das reportagens a partir dos subtemas, cada grupo foi acompanhado individualmente, pela professora pesquisadora, durante uma semana. Nesta etapa da intervenção, enquanto um grupo estava em atendimento, os demais colaboravam com sugestões e críticas. Além disso, apresentavam dúvidas e questionamentos sobre o processo de elaboração textual no *blog*.

Para a produção da primeira versão dos textos, resgatamos com as equipes as informações a respeito do tema e das características funcionais e composicionais do gênero reportagem. As equipes foram orientadas a planejar a escrita por meio da criação de um roteiro. Durante a produção, a revisão aconteceu no processo da escrita de duas maneiras, ora as questões eram levadas para discussão coletiva, ora ocorriam particular com o grupo em atendimento. O uso de diferentes estratégias de mediação visava atender às dificuldades evidenciadas pelas equipes de forma eficiente. Durante o período de revisão e edição dos textos, os aspectos de textualidade, especialmente a informatividade, a coerência, a coesão e situacionalidade, foram abordados a partir das produções dos alunos. O trabalho desenvolvido possibilitou aos estudantes a articulação de diferentes linguagens por meio do emprego de recursos tecnológicos. Ao término da etapa, os grupos apresentaram aos colegas as versões finais dos textos produzidos que foram publicados no *blog*. A alimentação do ambiente virtual foi realizada concomitantemente ao desenvolvimento das atividades dos grupos.

- Módulo 3 – Divulgação do *Blog*

Com os textos finalizados, planejamos a divulgação do *blog* “Nossas Histórias”. Os estudantes compartilharam com seus amigos e familiares o endereço

eletrônico para acessar ao ambiente, convidando-os inclusive a deixar comentários sobre as reportagens publicadas. Os educandos tiveram também a oportunidade de promover o trabalho com o *blog* em um evento realizado na Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, em 13 de dezembro de 2017. Na ocasião, participaram alunos de toda a rede pública de ensino do Recife para o encerramento do Projeto de Leitura Manuel Bandeira. Vejamos registro desse momento:

Figura 15 – Divulgação do *blog* “Nossas Histórias” na FUNDAJ



Fonte: autora, 2018.

Por fim, o *blog* foi apresentado à comunidade escolar durante o evento “Família na Escola”, idealizado pela instituição de ensino, como podemos observar na fotografia a seguir:

Figura 16 – Divulgação do *blog* “Nossas Histórias” para comunidade



Fonte: autora, 2018.

Após a conclusão da sequência didática, conduzimos uma entrevista semiestruturada com os estudantes participantes para avaliarmos de que forma se deu a integração dos recursos tecnológicos na atividade de produção textual escrita, além de refletirmos acerca das etapas de desenvolvimento textual subsidiados pelos artefatos tecnológicos. O momento foi preparado para ocorrer da maneira mais natural possível, em certo tom de informalidade necessário a uma intervenção com alunos na qual se busca espontaneidade. Esse tipo de entrevista nos oferece certa flexibilidade no desenvolvimento das questões previamente protocoladas, atendendo a possíveis necessidades de esclarecimentos de respostas, “Ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação[...]. Ela também oferece a oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169).

5.2 Procedimentos de análises dos textos e da integração das TIC na produção escrita

Para nossa análise, seguimos a proposta de Minayo (1992 apud GOMES, 2002) que consiste na realização das seguintes etapas: estabelecer uma compreensão dos dados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado. No entanto, apesar de definirmos uma fase específica de análise, isso não significa que essa parte de observação se resuma a um momento pontual, pois, “Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação ‘análise’, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo” (GOMES, 2002, p.68).

Para análise dos questionários escritos realizado com os professores, seguimos as três fases sugeridas por Moreira & Caleffe (2006): preparação dos dados, descrição dos dados e interpretação dos dados. As informações acerca das respostas às perguntas retratadas foram registradas e contabilizadas em planilhas desenvolvidas a partir do Microsoft Office Excel. Os dados quantificados foram

transformados em gráficos para melhor demonstração. Para explanação, as questões selecionadas foram divididas em três categorias, a saber, 1- Formação Docente referente às habilidades com o uso das TIC, 2- Integração das TIC no exercício docente e 3- Opinião do professor sobre o uso das TIC.

No que diz respeito à análise dos textos escritos (as reportagens publicadas no *blog*), observamos os critérios de textualidade (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009) destacando **a informatividade, a coerência, a coesão e a situacionalidade**, considerando que esses aspectos tiverem maior relevância no desenvolvimento do gênero reportagem. Assim, as discussões aconteceram acerca de três categorias, tais, 1- Condições de Produção, 2- Planejamento da escrita e 3- Aspectos da textualidade (informatividade, situacionalidade, coerência e coesão).

Considerando que os textos dos alunos foram elaborados por meio de artefatos tecnológicos e atentando para sua estrutura digital no ambiente do *blog*, o recurso utilizado para apresentarmos o processo de produção do texto escrito se deu através de capturas de tela que retratam a evolução dos textos do início até a fase de publicação no ambiente virtual. No entanto, visando uma ampliação do cenário de produção, interação e aprendizagem, além do texto propriamente dito, também resgatamos alguns fragmentos de conversas que ocorreram nas aulas que compuseram a sequência didática.

Visando facilitar a facilitação na identificação dos dados, os trechos de fala foram enumerados e representados pela letra T maiúscula. Para indicar a alternância dos alunos utilizamos a letra A maiúscula seguida de números do intervalo 1-16 de acordo com a quantidade de estudantes participantes. De maneira que, teremos a representação de determinado comentário T1 –A4 (trecho 1, aluno 4), por exemplo. Os trechos selecionados para análise representam diversas ocasiões em que os alunos apresentaram suas ideias, questionamentos e sugestões acerca do processo de produção escrita auxiliado pelas TIC, construído através da colaboração e cooperação e mediado pelo professor.

No que diz respeito ao uso das TIC enquanto recurso pedagógico no ensino de produção de texto, fundamentamo-nos em Kenski (2014), Dudney, Hockly & Pegrum (2016), Rojo (2012) entre outros autores, e analisamos essa relação por meio da categoria: Implicações do uso das TIC no processo de produção escrita.

Para coletar dados a respeito dessa integração, além do acompanhamento das atividades desenvolvidas de modo geral, também realizamos uma entrevista semiestruturada com os alunos ao término das etapas da sequência didática. O aspecto levantado foi ilustrado pela discussão de comentários representativos e pela apresentação de comportamentos observados durante a realização da pesquisa, mais especificamente do desenvolvimento da sequência didática.

6 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos resultados das análises dos dados. Iniciamos com a discussão, a partir da análise do questionário escrito dos professores informantes, sobre a introdução das TIC no universo educativo e a relação da formação dos docentes com os recursos tecnológicos mobilizados para o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, analisamos o processo de escrita das reportagens subsidiado pelas TIC, destacando os critérios de textualidade. Para tanto, observamos capturas de tela e turnos de fala dos alunos participantes. Por fim, discutimos a respeito da contribuição das TIC para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos participantes por meio da análise da entrevista coletiva semiestruturada.

6.1 Análise do questionário dos professores

6.1.1 Formação docente referente às habilidades para uso das TIC

Um dos primeiros requisitos para que ocorra a integração dos recursos tecnológicos em favor das práticas educativas é justamente o domínio dos conhecimentos necessários para mobilizá-los. A formação docente, portanto, influencia diretamente na construção de uma educação mediada pela tecnologia, “Se a ênfase do processo de tecnologização da sociedade recai na importância da educação, a importância de educadores bem qualificados e reconhecidos profissionalmente torna-se condição primordial.” (KENSKI, 2012, p.103).

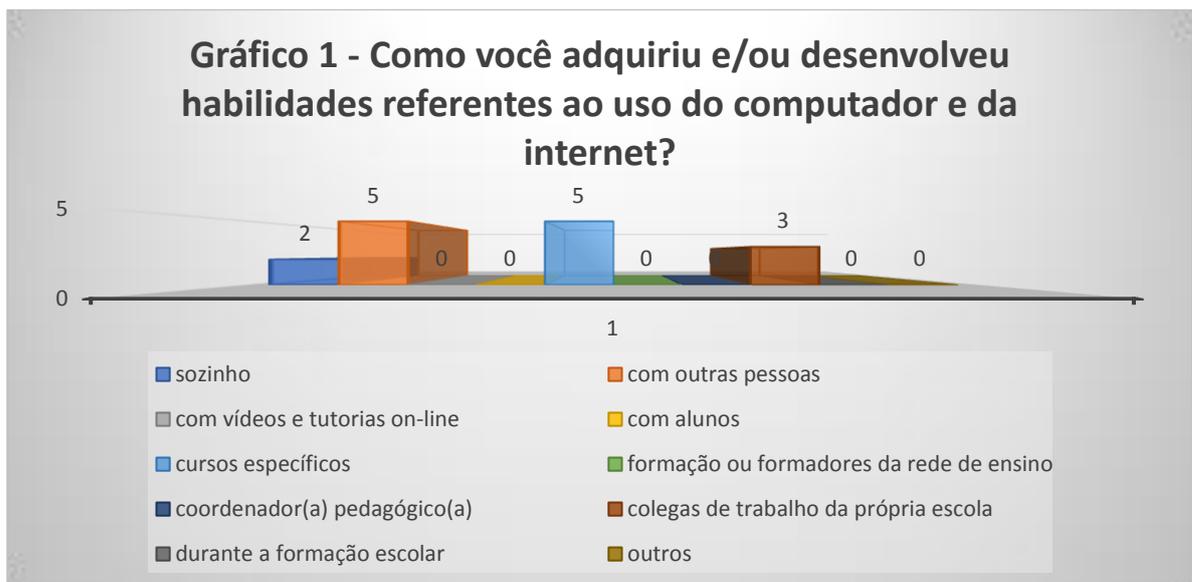
Em 2015, a Secretaria de Educação da cidade do Recife lançou um documento denominado *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Tecnologias na Educação*, através do qual demonstra preocupação em integrar os recursos tecnológicos à política pública de ensino. Além disso, por parte do governo, notamos que existe a consciência de que é preciso investir na formação dos professores,

A presença das tecnologias no ambiente escolar tem crescido e se multiplicado o que demanda reflexões acerca de como está sendo pensada a formação de professores(as) para uso dessas ferramentas no processo de ensino e de aprendizagem. [...] Todo o processo passa necessariamente por investimentos na formação do(a) professor(a) e no desenvolvimento de políticas públicas que visem melhor prepara-lo(a) para incorporar estes instrumentos em sua prática pedagógica. (RECIFE, 2015, p. 65).

Segundo o documento, na prática, a política de formação em tecnologia dos educadores é baseada nas ações da SETE (Secretária Executiva de Tecnologia na Educação) e UTEC (Unidades de Tecnologia na Educação para Cidadania), por meio de seu corpo técnico de especialistas em Tecnologia na Educação, denominados professores multiplicadores, “A SETE executa ações pedagógicas por meio das ações das UTEC que atuam junto às escolas” (RECIFE, 2015, p.63).

De acordo com o texto, fica a cargo dessas organizações, promover a formação continuada dos(as) educadores(as) e equipes técnicas da rede na área de tecnologia na educação. O gráfico 1 apresenta a pergunta: *Como você adquiriu e/ou desenvolveu habilidades referentes ao uso do computador e da internet?*, para essa proposição nenhum dos professores indicou a opção “*formação ou formadores da rede de ensino*”. As repostas mais recorrentes foram “*sozinhos*” e “*em cursos específicos*”, como podemos verificar a partir dos dados demonstrados a seguir,

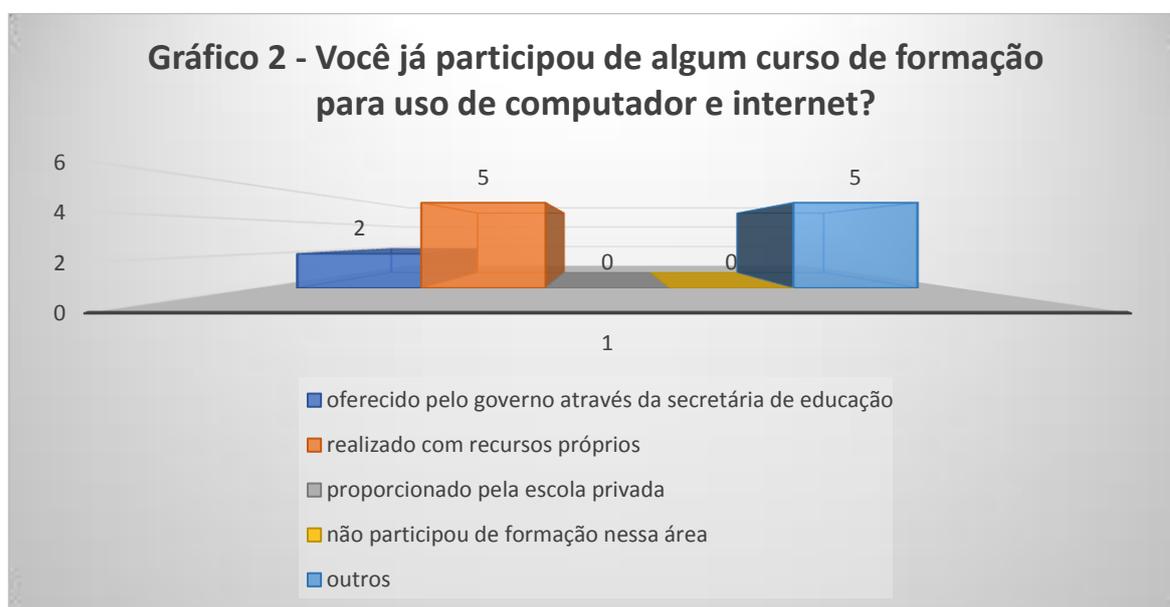
Figura 17 – Aquisição de habilidades referentes ao uso de computador e internet



Fonte: Autora, 2018.

O gráfico 2, por sua vez, mostra que quando perguntados sobre a participação em cursos de formação para uso do computador e internet, cinco dos nove professores afirmaram já terem participado de curso oferecido pelo governo através da Secretária de Educação. Dessa vez, a opção da formação a partir de recursos próprios apareceu evidenciando mais uma vez um esforço pessoal do professor, além dos três professores que mencionaram nunca terem participado de curso de formação nessa área,

Figura 18 – Participação em curso de formação em tecnologia



Comparando as respostas dadas com as duas questões expostas nos gráficos indagamos como é possível que apesar de alguns dos professores terem afirmado a participação em cursos ofertados pelo governo, através da Secretária de Educação, nenhum deles relaciona a aquisição ou desenvolvimento das habilidades referentes ao uso do computador e da internet aos cursos ofertados pela rede de ensino. Não há, portanto, por parte dos docentes, um reconhecimento significativo dessas formações, posto que nenhum deles as mencionou como recurso em sua formação.

Os dois gráficos apontam para necessidade de alinhar ainda as ações promovidas pela Secretária de Educação no que diz respeito a formação dos

professores para o uso de computador e internet, principalmente no que diz respeito a mobilização dessas habilidades às práticas docentes.

Mas o que a rede Municipal do Recife tem feito de forma efetiva para garantir a integração das TIC na educação? E mais importante, porque essas ações parecem não estar tendo a eficácia devida, pelo menos em relação ao que demonstram os próprios professores quando questionados sobre sua formação?

Se levarmos em consideração o texto que compõem o documento já citado, *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Tecnologia na Educação*, podemos observar que existe um movimento em favor de uma prática pedagógica sintonizada com uma sociedade do conhecimento e da tecnologia. A incorporação dos recursos tecnológicos na educação pretende estabelecer experiências que facilitem o desenvolvimento de cidadãos mais participantes na organização social. É possível, inclusive, observar a preocupação com o ensino de língua baseado nas práticas sociointeracionistas, além da inserção da tecnologia como um dos eixos fundamentais, vejamos:

Preconiza-se uma prática pedagógica atenta à realidade do mundo fora dos muros da escola, buscando promover a ampliação dos conhecimentos linguísticos e cultural do (a) estudante. (...). **Ressaltando o caráter social do ensino da língua**, também se toma, como norte teórico-prático, os quatro eixos da Política de Ensino: Orientação Sexual, Relações Étnico-raciais, Educação Especial, Meio Ambiente e **Tecnologia**. (RECIFE, p. 262, grifo nosso).

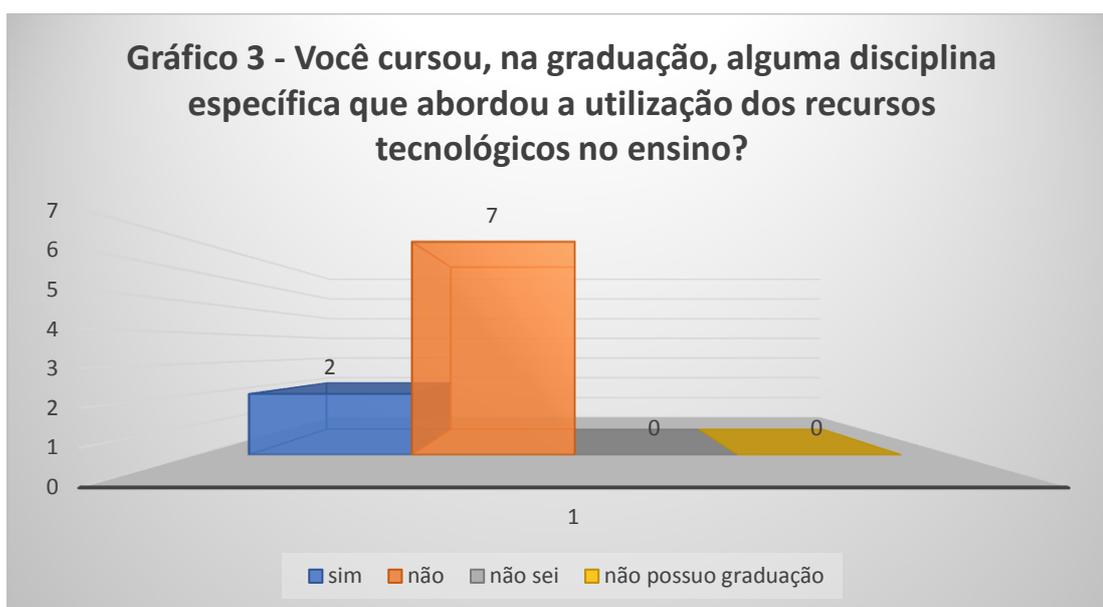
A Secretaria de Educação do Recife tem dado foco à tecnologia na implantação de alguns de seus projetos, seja por aquisição de recursos materiais ou por orientações oficiais. A discussão sobre a abrangência ou eficácia dessas ações não será objeto de análise aqui, mas, é de nosso interesse, revelar que existem movimentos em maior ou menor intensidade para o estabelecimento de políticas educativas que pensam na tecnologia enquanto aliada ao sistema de ensino. Obviamente, a forma como isso ocorre vai ser consolidada de acordo com o intervalo existente entre o discurso e prática.

Oficialmente, a Rede Municipal do Recife reconhece a importância da integração das TIC para uma educação compatível com a realidade de uma

sociedade tecnologizada, é viável concentrar esforços não apenas na instrumentalização e criação de núcleos especializados, mas principalmente, na formação docente permanente e contínua que possibilite um aproveitamento irrestrito dos recursos tecnológicos. Como podemos constatar, o tipo de uso que é feito das tecnologias ainda é muito redutor em termos do seu verdadeiro potencial.

Pensando no outro lado da formação docente, também consideramos a educação de caráter acadêmico, de forma a investigar se os cursos pelos quais foram submetidos os professores colaboraram de alguma forma na obtenção e aperfeiçoamento de conhecimentos do contexto tecnológico. Perguntamos aos professores informantes, *Você cursou, na graduação, alguma disciplina específica que abordou a utilização dos recursos tecnológicos no ensino?* As respostas estão apresentadas no gráfico 3, a seguir,

Figura 19 – Formação em tecnologia no Ensino Superior



Fonte: Autora, 2018.

Como consta no gráfico acima, apenas dois dos nove professores informaram ter participado de uma disciplina específica sobre a utilização dos recursos tecnológicos no ensino. Assim, para estes professores, as TIC não foram apresentadas como potenciais meios educativos, não de modo sistêmico a partir do currículo do curso. Portanto, constata-se a deficiência da formação acadêmica na

preparação dos professores sujeitos da pesquisa com relação às TIC e a urgência em debatermos essa temática em todas as áreas que estão vinculadas a formação do professor, sobretudo, na formação de base. Essas três primeiras questões apresentadas corroboram com a concepção de que,

Relativamente a resultados, embora nos diversos estudos sejam reportadas diversas ordens de factores e obstáculos, o denominador comum às diferentes barreiras que impedem a integração das TIC em contexto educativo é a falta de formação dos professores, tanto ao nível da formação inicial como contínua. (LISBÓA et al., 2009, p. 45-46).

Bons resultados requerem uma combinação de planeamento e empenho, logo, o investimento na formação de professores é uma estratégia a longo prazo, o que significa que a formação inicial deve ser acompanhada por uma formação contínua na construção de um sistema sólido de aprendizagem. No entanto, mesmo sendo uma questão basilar e segundo Brito (2009, p.46), “embora a procura e a oferta de formação no âmbito das TIC tenham aumentado significativamente nos últimos anos”, o que podemos observar é um quadro que atende insatisfatoriamente às perspectivas de uma formação docente.

Vejamos, então, como as experiências com as TIC informadas pelos professores a partir das questões anteriores influenciaram em suas atividades de planeamento e durante a realização das aulas. Verificamos na categoria seguinte como se dá essa relação.

6.1.2 Integração das TIC no exercício docente

Compreendemos que a associação entre ensino e TIC está sujeita, em parte, às condições de formação docente. No entanto, essa formação tem de ultrapassar noções técnicas e assim, construir um contexto adequado para o cenário educativo. Isso significa pensar no conhecimento tecnológico a serviço do ensino, ou seja, idealizado a partir de situações capazes de envolver as áreas de conhecimento e as TIC em benefício da aprendizagem, visando uma preparação do aluno enquanto

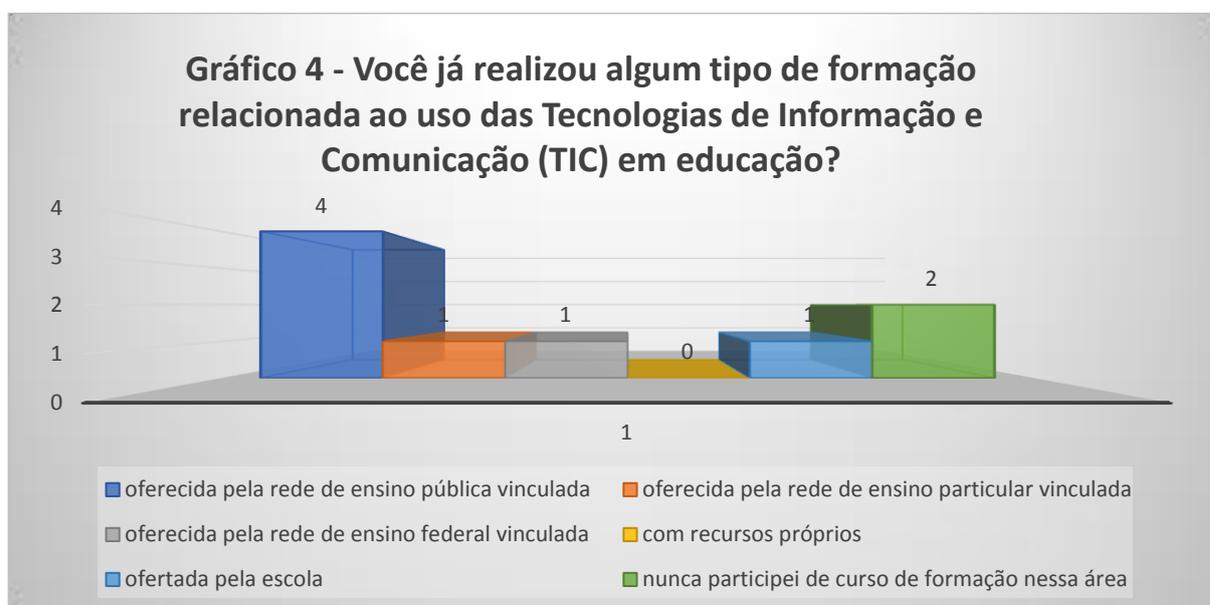
sujeito inserido em um determinado contexto histórico, que significa promover um conhecimento com importância não somente de base curricular, mas, sobretudo, de valor social.

Sobre a necessidade de uma prática educativa contemporânea, contextualizada e significativa para formação de sujeitos aptos para realizar melhorias no mundo, concordamos com Colello (2017, p. 38),

Mais do que nunca, o que está em pauta é uma educação que possa superar os muros da escola, preparando o sujeito para a vida social. Os meios de ensinar devem, por esse motivo, estar ancorados em metodologias ativas, práticas significativas e contextualizadas, incidindo sobre perspectivas transversais e interdisciplinares para que o aluno possa pensar com clareza sobre a realidade complexa que o cerca.

Perante tudo que foi apresentado, fica evidente a relevância de refletirmos sobre como o conhecimento tecnológico é utilizado pelo professor em suas práticas e como os recursos dispostos são mediados no ambiente escolar. São essas questões que buscamos abordar com o questionamento apresentado no gráfico 4,

Figura 20 – Formação para uso de TIC em educação



Fonte: Autora, 2018.

Novamente trazemos uma questão que explora a temática da formação do professor diante das TIC, mas, não apenas o aspecto de aquisição de habilidades ou conteúdo, dessa vez, é acrescentada ao questionamento a relação TIC e Educação, buscando compreender como os conhecimentos são introduzidos no contexto escolar. Perguntamos aos professores, *Você já realizou algum tipo de formação relacionada ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em educação?*, quatro dos sujeitos investigados comunicaram terem participado de formação oferecida pela rede de ensino pública vinculada, isso aponta para menos da metade dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano na escola investigada.

Desse modo, parece-nos ainda conveniente um maior investimento e/ou aprimoramento das oportunidades de formação ofertadas aos professores com objetivos de inclusão das TIC na esfera educacional, pois, se o ponto de partida para os professores é conhecer os recursos tecnológicos, o próximo movimento é incorporá-los à rotina escolar. “Se o primeiro passo para os professores é reconhecer os novos letramentos, o segundo é integrá-los a seu ensino cotidiano.” Para Kenski (2012, p. 105-106), “O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem.”

Outro aspecto levantado pela autora, retrata bem nosso ponto de vista com relação à formação para o uso adequado das TIC em educação,

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso de computador, das redes e de demais suportes [...]. É preciso saber utilizá-los adequadamente. (KENSKI, 2012, p. 107)

Em seguida, perguntados sobre a motivação para se integrar os recursos tecnológicos em sua prática docente, nenhum dos professores reconheceu incentivo proveniente da Secretaria de Educação ou outros órgãos governamentais. Os educadores elegeram a “motivação própria” como principal razão para associar tecnologia e ensino. Esses dados vêm reforçar o que foi dito inicialmente partir das informações dos gráficos 1 e 2, fortalecendo a ideia de que é preciso aperfeiçoar os

métodos de formação ofertados aos professores da Rede Municipal do Recife através da Secretária de Educação. Vejamos como o gráfico representa a questão,

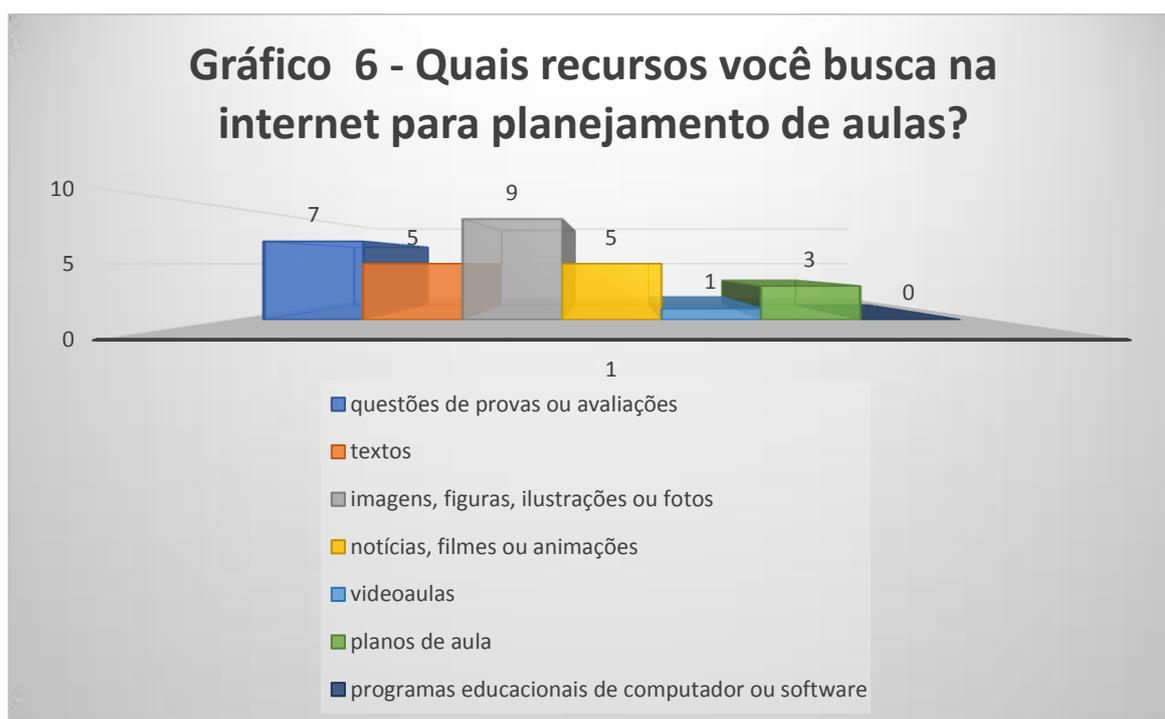
Figura 21 – Motivação para integração das TIC na prática docente



Os gráficos 6 e 7 abordam as ações de planejamento que os professores realizam tendo as TIC como suporte. Nesta etapa, os estudantes ainda não

participam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, neste momento, o professor analisa e seleciona os meios mais adequados para construir sua prática, combinando conteúdos, objetivos, métodos e recursos. Vejamos, no gráfico 6, quais são os recursos mais explorados durante a fase de planejamento,

Figura 22 – Recursos de busca na internet



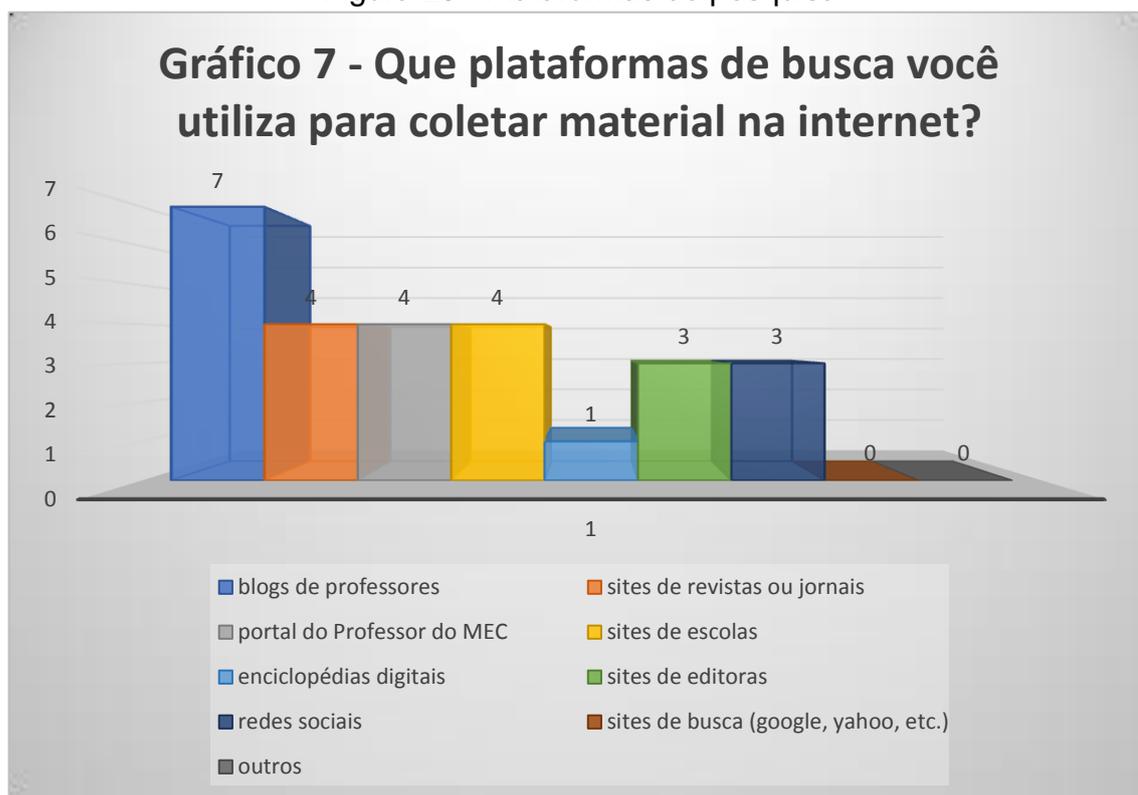
Fonte: Autora, 2018.

Sobre os recursos buscados pelos professores através da internet, observamos que são diversos, acreditamos que isso se dê em consequência da facilidade de acesso e da variedade das opções disponíveis. Esta constatação já é um aspecto positivo, uma vez que entendemos que a exploração de diferentes fontes possibilita uma experiência de aprendizagem mais rica e dinâmica. Quantas mais sejam as experiências vivenciadas pelos alunos melhores serão as oportunidades de aprendizagem, obviamente, essas situações precisam ser mediadas para adquirir significado.

Correlacionando com a questão anterior, uma vez sabendo quais são os recursos mais buscados na internet para planejamento, em seguida, como pode ser observado no gráfico 7, investigamos onde os professores costumam procurar esses recursos. Quais são os caminhos mais comuns trilhados por eles na rede? Que

espaços conquistaram a confiança do professor e se tornaram apoio em sua tarefa docente? Assim, tomamos consciência de quais são os canais que conseguiram estabelecer uma conexão com os docentes da escola campo de estudo de modo a serem esses os requisitados para fins pedagógicos.

Figura 23 –Plataformas de pesquisa



Fonte: Autora, 2018.

Na questão apresentada no gráfico 7, Que plataformas de busca você utiliza para coletar material na internet?, das nove opções apresentadas apenas duas não foram marcadas, *sites de editoras* e *sites de busca*. Já, no topo dos resultados, temos o *Blog de professores*, *portal do professor*, *site de revistas ou jornais* e *sites de escolas*.

As quatro alternativas destacadas têm um fator em comum, o envolvimento de professores na idealização-elaboração dos conteúdos. Logo, percebemos uma empatia dos professores por recursos pensados por professores e profissionais envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem e, quanto mais próximo da sala de aula mais credibilidade parece ser conferida. A experiência

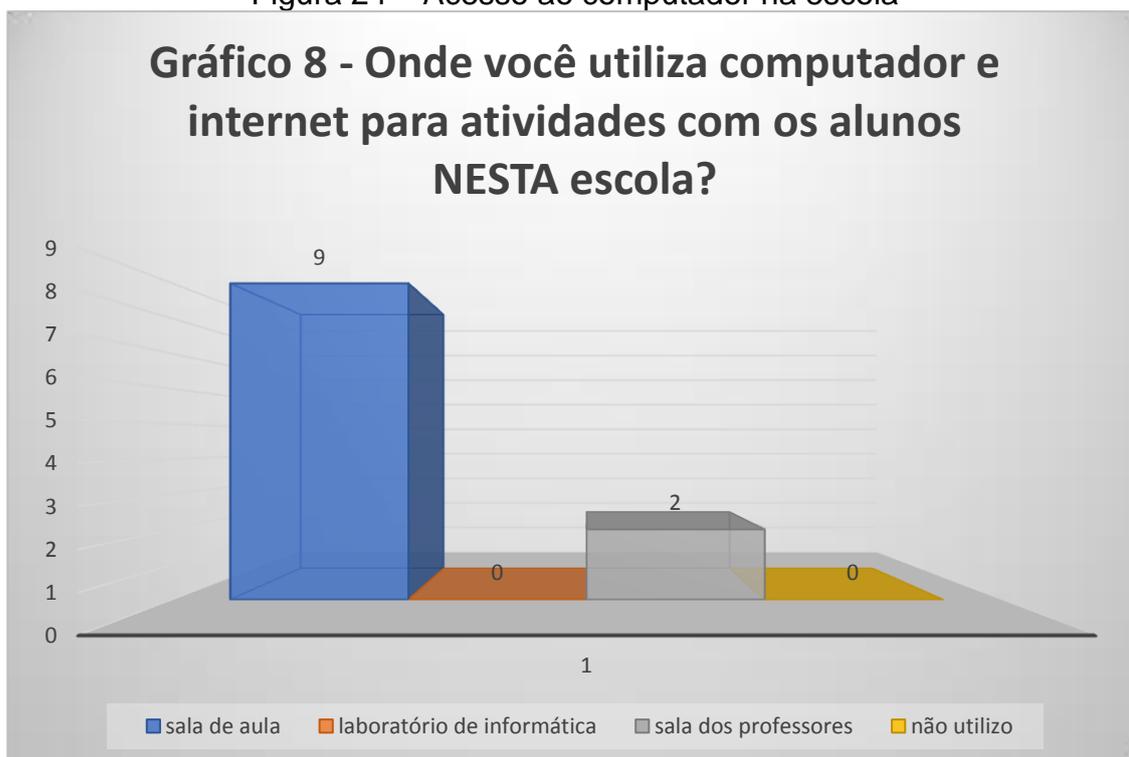
docente contou como critério de escolha na hora de decidir onde procurar subsídios, a identificação por um outro que experimenta ou experimentou efetivamente do processo de ensino e aprendizagem facilitou o compartilhamento e/ou troca de conhecimentos.

Após o planejamento, a sequência comum à ação docente é a experiência da aula, verificamos como as TIC foram incluídas nessa etapa. Precisávamos analisar de que forma se dava o contato dos alunos com as TIC, que espaços na escola davam suporte a esse encontro, de que maneira os recursos tecnológicos subsidiavam professor e aluno assim como o planejamento fundamentalmente teórico e aula prática.

Muito embora nosso foco principal seja a análise de como as TIC podem ser integradas ao ensino de texto, para construção da pesquisa, principalmente da proposta de intervenção, era importante conhecermos um pouco do histórico da prática docente dos educadores que compunham a escola campo de estudo. A partir desta análise foi possível entender um pouco mais sobre as experiências tecnológicas desenvolvidas. Essas informações nos deram uma base para projetar a intervenção, afinal, todos os alunos e professores pesquisados eram veteranos na escola e, por isso, compartilhavam das experiências mencionadas.

Vejamos as informações expostas no gráfico 8,

Figura 24 – Acesso ao computador na escola

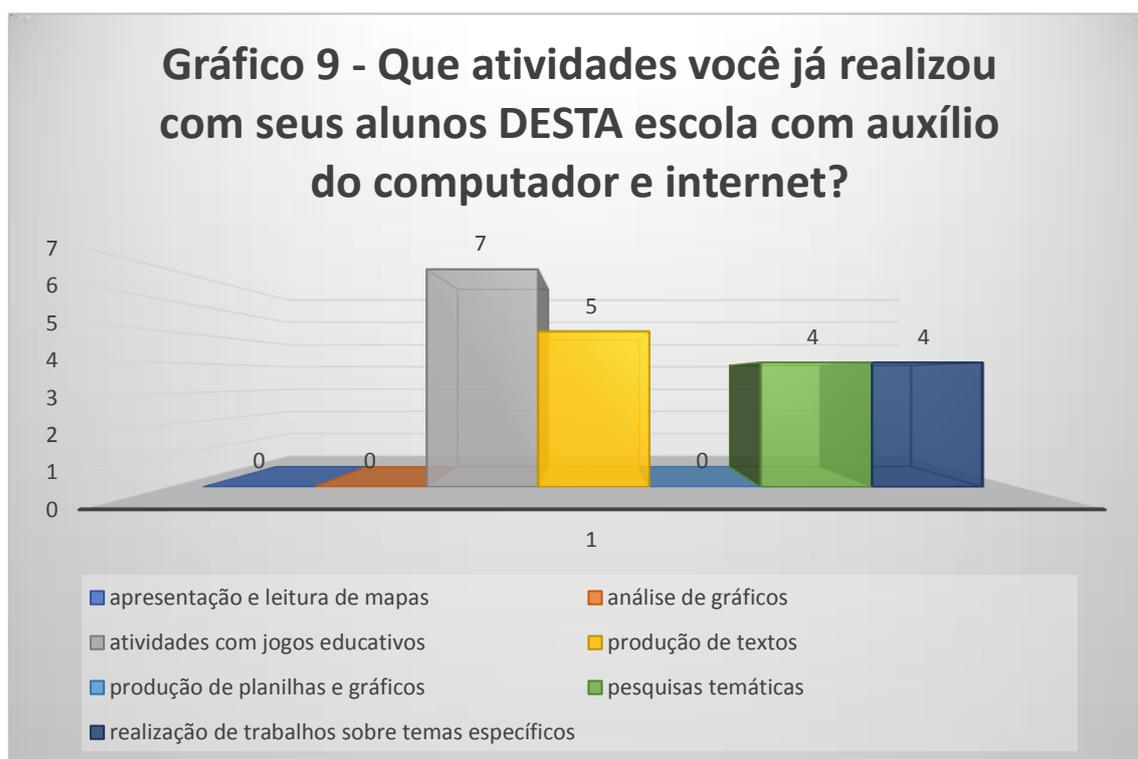


Fonte: Autora, 2018.

Com a questão: *Onde você utiliza o computador e internet para atividades com os alunos NESTA escola?*, apresentada no gráfico 8, tivemos uma visão de quais são os locais disponíveis e mais acessados pelos professores na hora de colocar o aluno em contato direto com as TIC. No entanto, para melhor refletir sobre as respostas recebidas, é importante declarar que a escola não possui laboratório de informática, logo, não dispõe de computadores para uso individual dos alunos. Diante do exposto, é possível inferir um dos possíveis motivos pelo qual a sala de aula foi indicada como local mais explorado para atividades com os alunos, na verdade, as opções são restritas, a escola em questão não possui tantos espaços disponíveis. Apesar dos inúmeros projetos divulgados pelo governo ainda falta muito para garantir acesso a computadores e internet, por exemplo, em especial quando estamos tratando dos alunos. Ainda é preciso investir em infraestrutura através de projetos e políticas que viabilizem o uso das tecnologias no âmbito escolar, seja por meio de laboratórios de informática ou a partir da oferta adequada de computadores.

No gráfico 9, chegamos a uma questão fundamental: *Que atividades você já realizou com seus alunos DESTA escola com auxílio do computador e internet?*

Figura 25 – Atividades realizadas com uso das TIC



Fonte: Autora, 2018.

Posto que até o momento havíamos tratado restritamente da relação do professor com as TIC, mesmo considerando o contexto escolar, apenas a partir desta questão tivemos informações que nos aproximavam de forma mais específica à experiência dos alunos com as TIC, em situação de ensino-aprendizagem na escola.

Consideramos também relevante adicionar algumas informações sobre os recursos disponíveis na escola para a inserção de atividades com auxílio de computador e internet. Na fase inicial da intervenção, fizemos um levantamento de material, por isso foi possível estabelecer uma relação mínima entre o que era acessível ao que se realizava enquanto integração dos recursos tecnológicos na prática docente. Na escola pesquisada, havia disponíveis 7 computadores de uso do professor, um aparelho multimídia que atende a toda escola, 19 tablets que atendem a todos os alunos além de 5 mesas multimídias destinadas à Educação Infantil, mas que estavam inutilizadas há mais de um ano por falta de acompanhamento dos monitores responsáveis por essa mediação nas escolas.

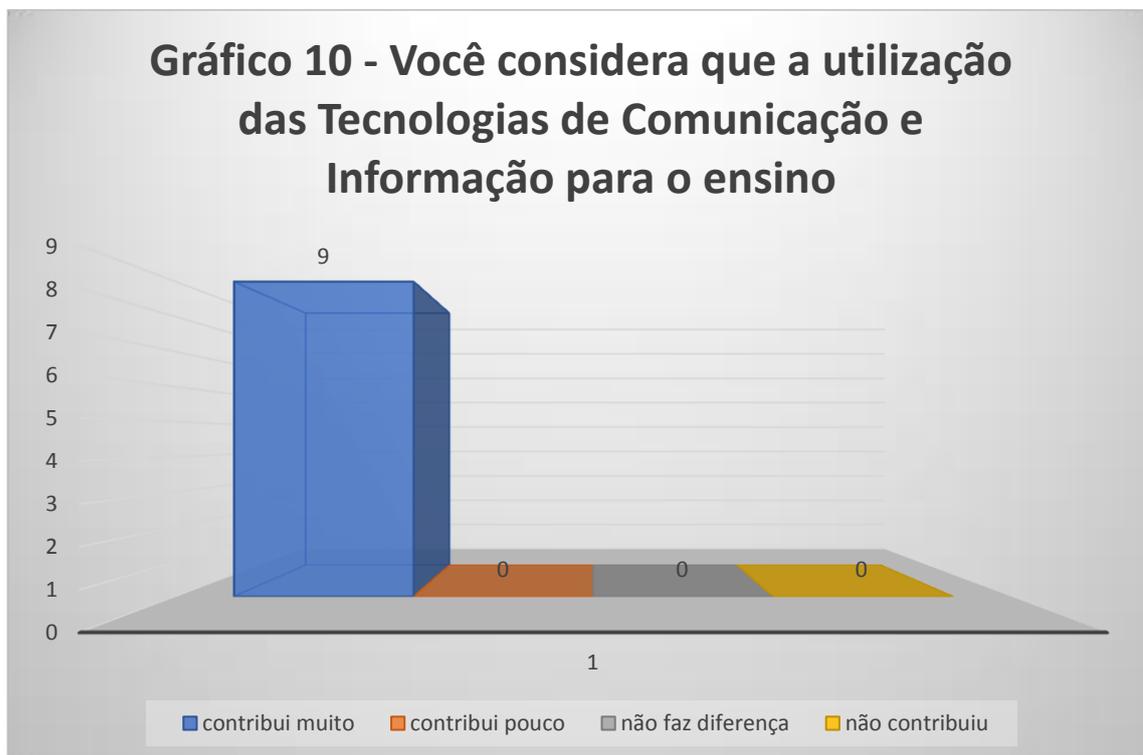
A opção Jogos educativos, com recorrência de 7 vezes chamou nossa atenção por reforçar dois pontos: primeiro, a facilidade de acesso a esse tipo de recurso e, segundo a boa recepção dos jogos pelas crianças. Vale ressaltar a importância da ludicidade na aprendizagem, “a tecnologia de jogos pode auxiliar significativamente, despertando o interesse, a curiosidade, propiciando o desenvolvimento dos conhecimentos, de habilidades e de competências de forma instigante e prazerosa” (FROSI & SCHLEMMER, 2010, p. 116). Assim como os jogos foram introduzidos ao contexto escolar com o avanço tecnológico surgiram diversos jogos digitais que passaram a fazer parte do universo atual.

Como podemos observar, a atividade de produção de textual aparece em segundo lugar, com 5 marcações. As atividades voltadas para produção eram realizadas a partir de editores como o Microsoft Word ou softwares como “Produzindo texto” e “ABC” instalados nos tablets da escola. Estas informações foram dadas pelos professores em conversas informais, mas oportunas, que ocorreram durante a fase da intervenção da pesquisa.

6.1.3 A opinião dos docentes sobre a importância das TIC para o ensino

Por fim, abordamos um quesito que consideramos de grande relevância para nossa pesquisa, como os docentes avaliam os recursos tecnológicos associados ao ensino, como as TIC são enxergadas pelos professores diante de sua possível contribuição no processo de ensino. Os dados do gráfico 10 revelam que os professores da escola campo de pesquisa já consideram a integração das TIC positiva para a prática docente, como vemos a seguir,

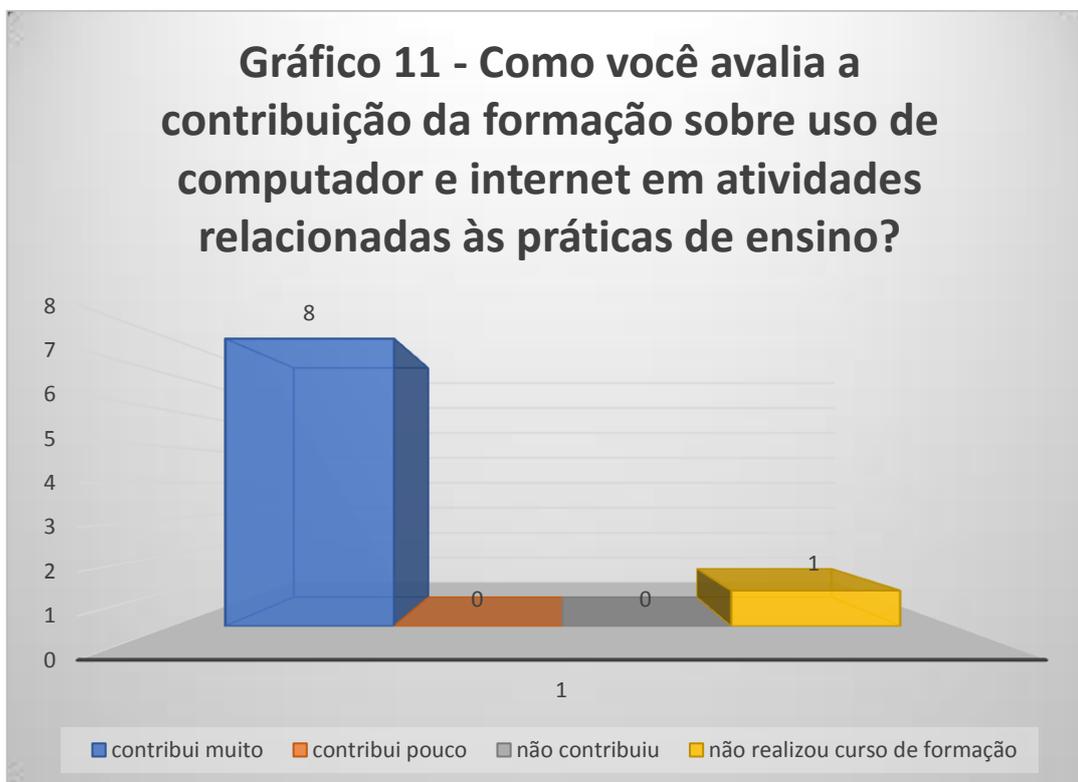
Figura 26 – Avaliação do uso das TIC para o ensino



A resposta, escolhida por unanimidade, “contribui muito”, confirma o reconhecimento dos professores sobre a importância de integrar as TIC ao ensino. Assim, visto que reconhecem a importância, seria lógico imaginar que existe uma predisposição desses professores em incluir as TIC em sua prática.

No gráfico 11, reforçando essa aparente receptividade do professor para com as TIC no ensino todos que participaram de formação nessa área acreditam que tais formações contribuem muito para o uso de computador e internet em atividades relacionadas às práticas de ensino, como pode ser observado a seguir,

Figura 27 – Contribuição de formação (inicial e continuada) para uso das TIC no ensino



Fonte: Autora, 2018.

Assim, os resultados obtidos a partir do questionário e anunciados através dos gráficos apresentados, bem como a discussão teórica dos aspectos revelados, possibilitou-nos delinear um cenário mais concreto das relações entre TIC e ensino próprias da escola campo de estudo. Isso nos permitiu tratar de forma mais personalizada o planejamento e desenvolvimento da proposta de intervenção.

Com as informações coletadas, foi possível partir de um ponto mais específico dentro do contexto exposto e, assim, compreender particularidades referentes ao letramento digital do aluno decorrentes de suas experiências escolares. Contudo, analisar as práticas dos professores nos serviu como ponte para chegarmos com mais qualidade ao entendimento das habilidades dos alunos. Ter contato com todas as informações obtidas através do questionário foi fundamental para nossa pesquisa contribuindo para uma melhor apreensão do contexto escolar em que posteriormente viríamos a intervir a partir da pesquisa-ação.

6.2 Análise dos textos dos estudantes: critérios de textualidade

6.2.1 A situacionalidade

O texto é um evento comunicativo situado que participa de um contexto socialmente construído. Estabelecer relações entre a produção escrita e as circunstâncias em que esta ocorre instaura o critério de situacionalidade. Para Marcuschi (2008, p. 128), “A situacionalidade é um critério estratégico”, de forma que orienta a própria produção textual adequando-a contextos e interlocutores. O aspecto de adequação textual também é comentado por Antunes (2009) quando a autora discute o que chama de *uma escrita contextualmente adequada*,

As particularidades lexicais e sintáticas da escrita formal, próprias dos contextos da comunicação pública, ou aquelas da interação coloquial privada, somente podem ser entendidas se a escola providenciar contextos diferentes, nos quais esses padrões sejam reconhecidos como adequados. Nessa perspectiva, o bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas, inevitavelmente, o texto adequado a situação em que se insere o evento comunicativo. Dessa forma, não é ‘a gramática’ apenas que vai dizer se o texto está bom ou não: são as *regras sociais* presentes no espaço de circulação do texto que definem sua qualidade. (p. 64, grifos da autora).

No desenvolvimento da sequência didática, na ocorrência das primeiras discussões realizadas sobre a qualidade dos textos que seriam publicados no *blog*, uma das alunas participantes apresentou sua opinião acerca do uso de uma linguagem ‘adequada’, comentário que abordou objetivamente as características e efeitos de uso das linguagens formal e informal. Durante os encontros, os estudantes expuseram outras observações relacionadas à ideia de adequação textual, algumas delas serão dispostas adiante no decorrer da análise.

Além do aprimoramento das competências textual-discursivas com as atividades de escrita, as etapas de produção textual (planejamento, escrita, revisão, edição, publicação) possibilitaram muitos momentos de reflexão sobre o uso da linguagem, sobre a ação comunicativa enquanto interação e intervenção social. Na fase inicial da escrita, em geral, logo nas primeiras observações dos alunos sobre o que se construía, as atenções se voltavam para escolha do nível de formalidade da

linguagem e para seleção lexical, como podemos verificar nos extratos organizados a seguir em trechos de falas dos alunos,

(Durante a revisão da reportagem *Nosso bairro... Nossa história*, os estudantes fazem sugestões para melhorar o texto)

T1 – A12: Tira esse *invadir*!

T2 – A13: Bota *ocupar esse espaço...* é melhor.

T3 – A6: Que *invadir* fica muito informal.

A escolha de uma palavra em lugar de outra, como no exemplo, se repetiu muitas vezes durante a elaboração dos textos e justificava-se, sobretudo, pela percepção que os estudantes tinham dos vocábulos. De acordo com os alunos, uma palavra poderia ser inadequada se soasse muito popular porque não demonstrava credibilidade, logo, a sugestão era de trocar por uma que eles considerassem mais apropriada, *invadir* por *ocupar*. Por outro lado, uma expressão também deveria ser substituída se exprimisse certo grau de seriedade que fosse capaz de tornar o texto exaustivo ou pouco interessante. Essas trocas têm razão de ser,

As diferenças formais que os textos exigem (diferenças na escolha das palavras, na estrutura sintática das orações e dos períodos, na organização do texto) decorrem das diferentes funções que esses textos têm a cumprir. Assim, cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa. (ANTUNES, 2003, p. 63)

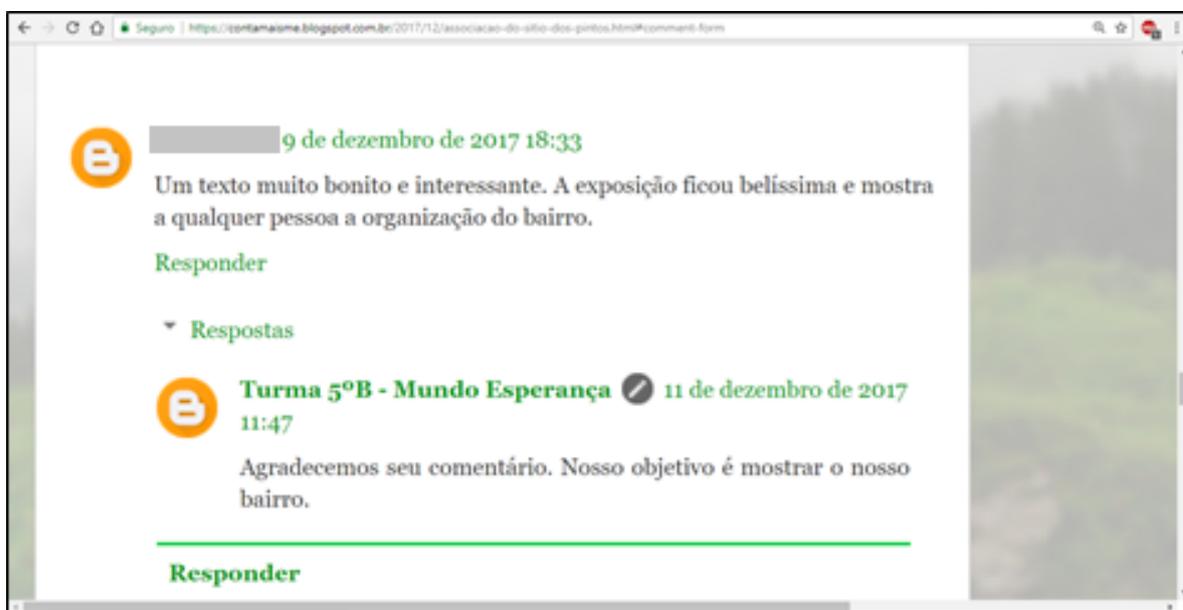
Os estudantes buscavam equilíbrio para que o texto cativasse os leitores que como sabiam podiam ter perfis bem distintos principalmente pelo fato do conteúdo ser disposto em rede e assim ser de fácil acesso. Obviamente, apesar de estarem na rede, os textos publicados em *blogs* vão se agrupando de acordo com temas, interesses, formatos, dentre outras características, e assim, formando grupos de preferências, recebem títulos de *Blog* pessoal, *Blog* educativo, *Blog* turístico, entre outros. Isso significa que, mesmo estando disponível a qualquer usuário, as características dos textos publicados atraem certos tipos de leitores.

No caso do *blog* desenvolvido pela turma, era fundamental que os textos fossem escritos para as pessoas da comunidade Sítio dos Pintos, para os alunos da

escola Municipal Mundo Esperança, para os moradores de bairros próximos e outros que se distanciavam do núcleo da própria comunidade. Ou seja, conhecer o público e estar inserido na própria rede de interesse ajudou para que se dimensionasse quais os melhores recursos para atrair leitores produzindo textos cativantes. Uma das maneiras encontradas para atender às expectativas dos leitores foram as conversas sobre a temática do bairro que os alunos tiveram com os pais, com vizinhos e amigos. Uma das primeiras tarefas sugeridas pela professora pesquisadora foi justamente que os alunos coletassem informações sobre o tema e os interesses da própria comunidade para que compartilhassem em sala, construindo referências para orientá-los no processo de produção textual.

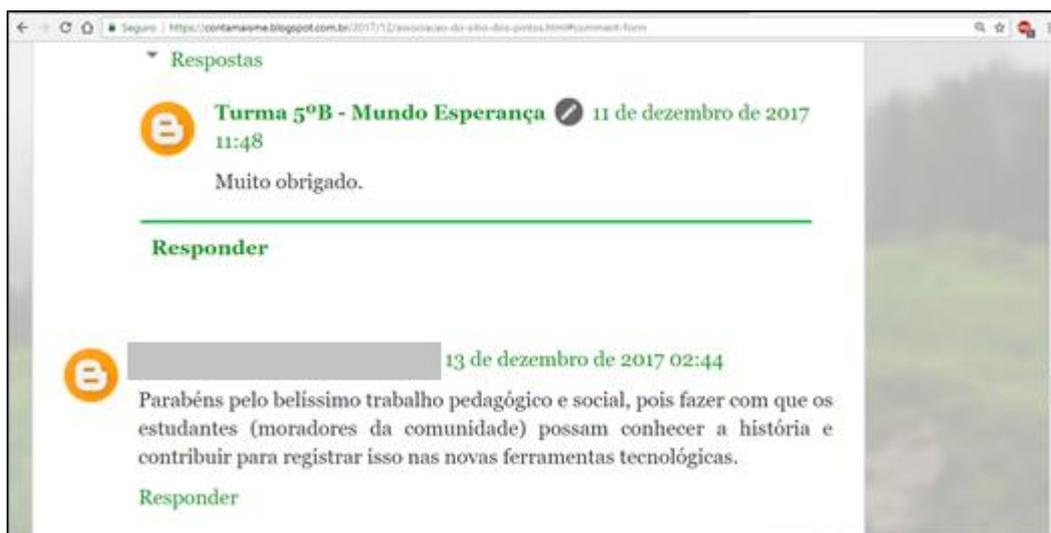
Os comentários postados no *blog* funcionaram como outros indicadores para os estudantes. A partir dessas postagens os alunos puderam receber um *feedback* dos leitores por meio de uma atividade escrita que aconteceu como ação comunicativa, em condições nas quais os agentes interagem.

Figura 28 – Comentário A



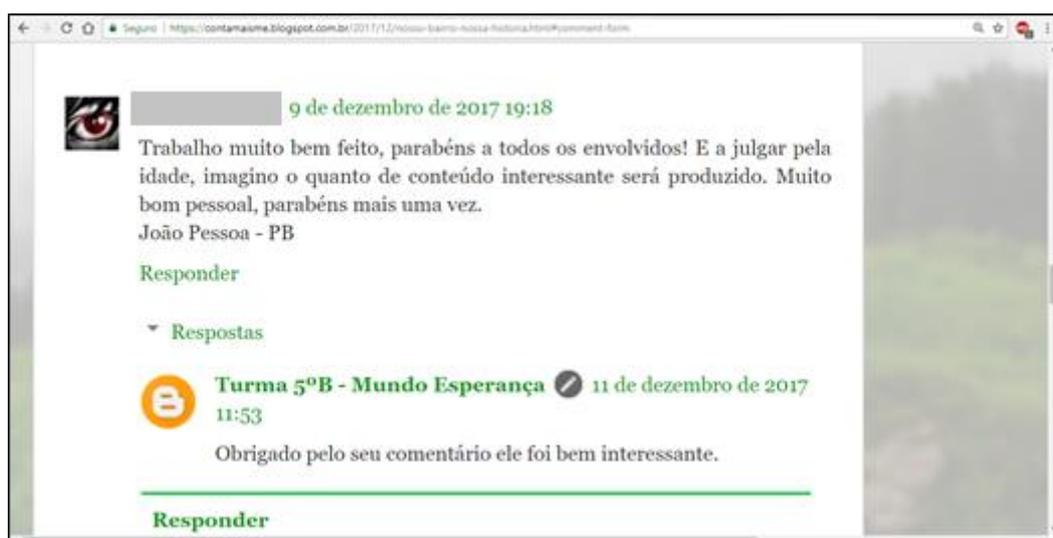
Fonte: autora, 2018.

Figura 29 – Comentário B



Fonte: autora, 2018.

Figura 30 – Comentário C



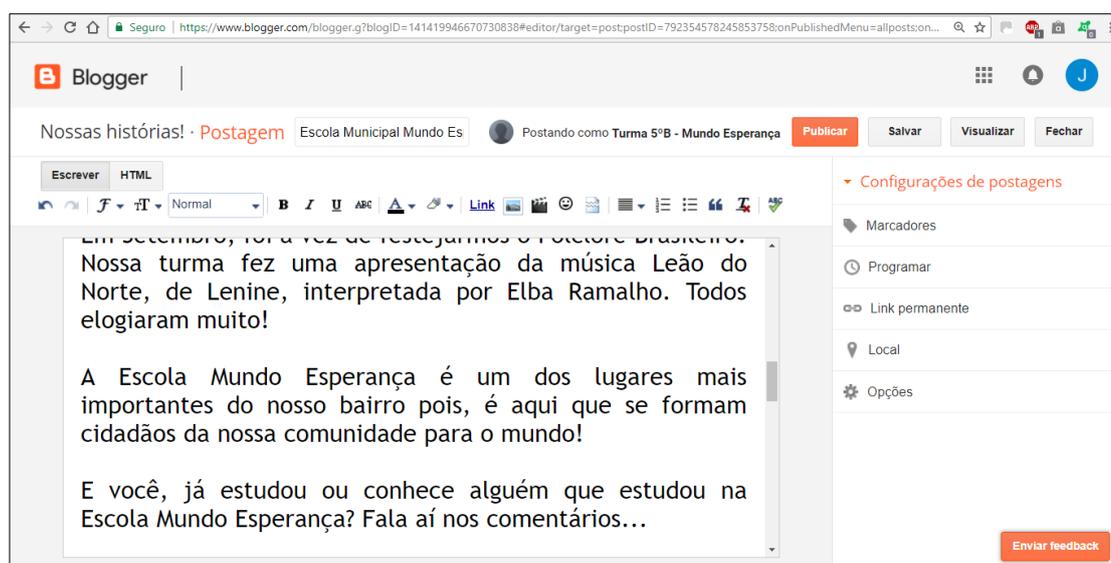
Fonte: autora, 2018.

A resposta do público às reportagens serviu como suporte de reavaliação das produções. Os alunos experimentaram avaliar o texto considerando sua formação global, logo, as correções gramaticais que ocupavam o topo das observações dividiram espaço com análises voltadas ao conteúdo, ao sentido e à funcionalidade do texto. Foi possível pensar a respeito de questões como: *Estamos sendo claros? As pessoas consideraram as informações relevantes? Os recursos utilizados foram bem empregados? Que ajustes podemos realizar para produzir textos ainda*

melhores? Essas questões corroboram com a concepção do texto enquanto processo, o texto dialógico, desconstruindo a ideia do texto produto.

À medida em que as reportagens eram postadas e novas eram escritas, os alunos tomavam mais consciência do intercâmbio com o público. Isso fica claro na reportagem *Escola Municipal Mundo Esperança*, onde os estudantes incentivam os leitores a deixarem comentários,

Figura 31 – Edição da reportagem: Escola Municipal Mundo Esperança



Fonte: autora, 2018.

O critério da situacionalidade reúne fatores que contribuem para formação de um texto relevante a uma situação comunicativa. Durante a criação das reportagens, os estudantes refletiram sobre o grau de formalidade compatível, a seleção de léxico e sobre como o tema deveria ser apresentado de forma a produzir um texto convidativo. Além disso, por meio da mediação docente, os alunos conheceram recursos próprios do *blog* que possibilitaram desenvolver os fatores de situacionalidade com outras estratégias. A utilização de imagens, links e o trabalho com a disposição do texto no ambiente foram recursos que atuaram diretamente no tratamento exposição do tema.

6.2.2 A informatividade

Todo texto é produzido para alguém (ou pelo menos deveria ser), mesmo que esse interlocutor seja simulado sua existência é determinante no processo de escrita. Durante as discussões em relação à produção das reportagens que seriam publicadas no *blog*, os estudantes manifestaram o comprometimento de elaborar textos que apresentassem informações relevantes sobre o bairro. No decorrer da conversa, destacaram semelhanças e diferenças entre a reportagem e a notícia, gêneros da esfera jornalística que têm em comum a essência informativa.

Após contextualizar o papel do *blog* e discutir sobre a possibilidade de apresentar o bairro através das publicações, a professora pesquisadora questionou a turma sobre quais seriam os aspectos fundamentais para a escrita de um bom texto. Os alunos apresentaram diversos fatores que consideravam importantes, de imediato, demonstraram preocupação com a escrita “correta” das palavras e o emprego da pontuação, reação que acreditamos estar diretamente relacionada à forma como o texto é avaliado usualmente na escola, privilegiando aspectos formais,

A falta de interesse pelos sentidos do texto, a falta de um trabalho preparatório de leitura e de comentário acerca do que escreveríamos provocavam a pobreza e a obviedade das ideias, das informações. Qualquer coisa que se dissesse estava bem, pois o que mais interessava era a forma, era o fato de não cometer erros de ortografia ou outros igualmente salientes. (ANTUNES, 2009, p. 138).

No entanto, quando questionados pela professora sobre se a questão ortográfica e de pontuação seriam suficientes para a elaboração dos textos, os alunos apresentaram outros pontos,

(A professora pergunta se escrever as palavras “corretamente” seria suficiente para escrever um bom texto).

T4– A1: Não. Tem que ver se tá falando do bairro do Sítios dos Pintos e se não tá fugindo do assunto.

(Os alunos são questionados sobre o que seria fugir do assunto.)

T5– A13: Falar sobre mim ou outras coisas.

T6– A7: Falar sobre outro bairro.

(Em seguida, os alunos conversam sobre quais informações seriam importantes relatar e sobre a possibilidade de adicionar informações)

T7– A11: Eu posso colocar uma informação se eu lembrar depois?

(A5 relata alterações realizadas no texto)

T8– A5: E no meu eu mudei porque eu achei que tava muita coisa... eu achei que tava falando de mim, aí eu peguei e apaguei. Porque o trabalho é sobre o bairro e não sobre mim.

Os comentários sugerem que os estudantes se importam com o que vão escrever, ou melhor, com o que vão informar. O fato de estarem escrevendo um texto sobre um tema do próprio contexto social contribuiu para um maior engajamento dos estudantes, sobretudo, com relação ao compromisso com a qualidade do conteúdo. Afinal, a reportagem poderá ser lida tanto por pessoas distantes e desconhecidas como um estudante de outra cidade, alguém que não conhece o bairro ou por pessoas próximas e do próprio bairro como um vizinho, uma tia, outros colegas da escola. A divulgação das reportagens no *blog* transforma o que seria mais uma tarefa escolar em uma atividade de interação, uma prática comunicativa situada com objetivos definidos, com função social e atores explícitos.

É possível verificar em T5 e T8 que o momento de compartilhamento entre os alunos favorece o desenvolvimento do trabalho, logo que A13 comenta que falar sobre si ao invés de falar sobre o bairro representa uma fuga ao tema, A5 realiza mudanças no texto que desenvolve. Os alunos cooperam apresentando suas opiniões, compartilhando ideias e propondo melhorias.

Vejamos como a questão da temática é explorada na publicação: *Nosso bairro... Nossa história,*

Figura 32 – Edição da reportagem: Nosso bairro... nossas histórias A



Fonte: autora, 2018.

A temática do bairro é abordada, inicialmente, a partir de três dados: a ocupação da região, a origem do nome Sítio dos Pintos e a existência da associação de moradores. No decorrer dos encontros para edição dos textos, o grupo dos alunos responsáveis pela reportagem destacada fez mudanças na abordagem do conteúdo. As informações sobre o desenvolvimento físico e a origem do nome permaneceram, mas os dados sobre a associação dos moradores foram direcionados a reportagem que tratou especificamente desse ponto.

Além disso, foram adicionados elementos que enriqueceram o texto com informações no formato de imagem e de link, contribuições possíveis graças aos recursos disponíveis, como podemos verificar nas figuras a seguir:

Figura 33 – Edição da reportagem: Nosso bairro... nossa história B



Fonte: autora, 2018.

A inserção do mapa do bairro apresentou uma informação ilustrativa da comunidade. A inclusão do link do site da Prefeitura do Recife (<http://www2.recife.pe.gov.br/servico/sitio-dos-pintos>) ampliou a reportagem possibilitando o acesso à outras informações sobre o bairro, como se pode conferir,

Figura 34 – Site da prefeitura do Recife

The screenshot shows the website www2.recife.pe.gov.br/servico/sitio-dos-pintos. The page title is "Sítio dos Pintos". The left sidebar contains a menu with categories like "Cultura", "Educação", "Família e Assistência Social", etc. The main content area displays the following information:

- Localização:** RPA 3, Microrregião: 3.1, Distância do Marco Zero (km)¹: 10,99
- Área Territorial (hectare)²:** 180,0
- População Residente:** 7.276 habitantes

População por sexo		
	hab	%
Masculina	3.495	48,03
Feminina	3.781	51,97

População por faixa etária		
	hab	%
0 - 4 anos	497	6,83
5 - 14 anos	1.253	17,22
15 - 17 anos	390	5,36
18 - 24 anos	980	13,47
25 - 59 anos	3.566	49,01
60 anos e mais	590	8,11

População por cor ou raça ³	
	%
Branca	32,02
Preta	10,77
Parda	51,33
Amarela	1,4
Indígena	0,48

- Taxa de Alfabetização da População de 10 anos e mais (%)⁴:** 91,5
- Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual da População (2000/2010):** 2,54 %
- Densidade Demográfica (habitante/hectare):** 40,49

Fonte: autora, 2018.

Na publicação referente à associação do bairro, os alunos introduziram mais um link além do texto escrito e de fotos. O recurso foi utilizado sem dificuldades, uma vez que por meio da mediação docente um grupo dominou as habilidades para executar tal tarefa, logo, compartilhou com o restante da turma as orientações necessárias.

Figura 35 – Edição da reportagem: Associação do Bairro



Fonte: autora, 2018.

Outro aspecto importante a respeito da ampliação do critério da informatividade foi a emprego das legendas nas imagens apresentadas no *blog*. Nenhum dos alunos participantes havia escrito uma legenda. Apesar de saberem sua utilidade, os estudantes não estavam familiarizados com os dados que precisavam ser informados. Assim, a simples descrição de imagens também significou uma descoberta.

Do mesmo modo como ocorreu na publicação sobre a história do bairro, na reportagem sobre a associação dos moradores o link <http://www.aguasdonordeste.org.br/website/> trouxe informações complementares, anexado ao texto com a finalidade de apresentar aos leitores a ANE (Associação

Águas do Nordeste), instituição que promoveu a amostra sobre o bairro que foi visitada pelos alunos.

Figura 36 – Site da ANE



Fonte: autora, 2018.

Associados em favor da ampliação da informatividade do texto, o emprego de diferentes modos de linguagens, recursos e tecnologias possibilitaram novas experiências comunicativas. A construção do texto a partir da composição de diferentes linguagens representa uma proposta pedagógica baseada nos multiletramentos. Saber inserir um link, colar uma imagem e combinar esses recursos ao texto verbal escrito são habilidades do universo das tecnologias de informação e comunicação. O hibridismo dos textos demanda um ensino de língua em sintonia com a multiplicidade de linguagens dos textos contemporâneos em circulação social.

6.2.3 Coesão e coerência

A escrita é um processo comunicativo que requer planejamento e reelaboração, quem deseja produzir um bom texto deve estar disposto a retomá-lo

na intenção de encontrar a melhor forma de expressar suas ideias, seja no que diz respeito ao âmbito da forma ou do sentido.

Os critérios de coesão e coerência serão tratados aqui em paralelo pela íntima relação destes na manifestação comunicativa do texto. Há inclusive quem acredita não haver distinção entre eles, contudo, em nossa análise, consideramos esses dois critérios como complementares. Para Antunes (2017, p. 73),

Se a coesão pode ser percebida como ‘conexão sequencial’ – manifestada na linha superficial do texto, pois seus recursos ali parecem e podem ser vistos – a coerência, antes, se manifesta no nível dos sentidos e, por isso, constitui uma ‘conexão conceitual’, quer dizer, uma ‘continuidade de sentidos’.

Posteriormente aos momentos de descobrimento dos mecanismos do *blog*, os estudantes discutiram sobre como iniciar a escrita do texto. O diálogo entre os alunos demonstrou preocupação na escolha das palavras para composição das reportagens. Os alunos preocupavam-se principalmente com a possibilidade de suas produções poderem ser lidas por quaisquer pessoas, ou seja, o público apresentava uma variedade diferente das que os alunos estavam habituados.

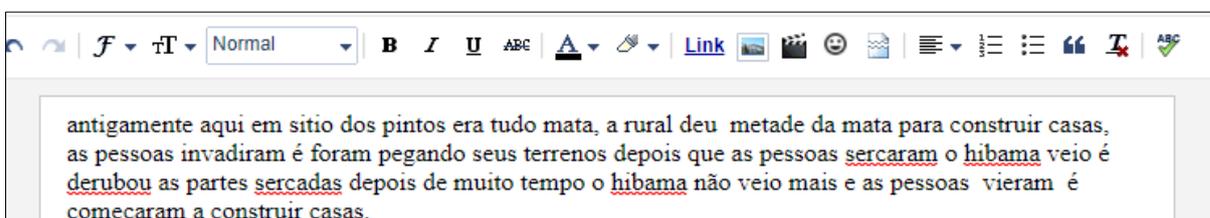
Em geral, as práticas de produção textual da qual os alunos participavam ofereciam um grupo reduzido de leitores, resumidos na maioria das vezes aos sujeitos que faziam parte da esfera escolar, isso quando não se restringia ao professor. Mas, com a publicação das reportagens no *blog*, esse grupo de leitores além de aumentar consideravelmente também foi ampliado. Além disso, escrever uma reportagem sobre a comunidade introduz o caráter interativo na atividade. De fato, a atividade de escrita foi desenvolvida com uma finalidade bem delimitada.

As releituras dos textos foram feitas repetidas vezes durante o processo de escrita, não ficaram restritas a um único momento de “correção”, uma vez que ocorreram de forma constante até o momento em que os alunos sinalizaram quando consideravam o texto “pronto”. Em seguida, a professora pesquisadora realizava com os alunos uma avaliação geral de todas as etapas envolvidas na escrita até o texto finalizado. Eram retomados os aspectos formais e conceituais do texto.

Observamos que a repetição de palavras (sem intenção planejada) era um problema recorrente na construção da reportagem, o que comprometia a progressão

temática em muitos casos, tornando o texto cansativo e pouco atrativo para o leitor. Para esta questão, os alunos foram orientados a rever o texto e buscar soluções adequadas. Apenas depois de analisar as possibilidades, a professora pesquisadora revisava o texto em parceria com os alunos. A avaliação textual ora acontecia em grupos menores (os grupos temáticos), ora ocorria de forma coletiva com a exposição das questões para o grande grupo a partir de projeções dos textos e debates mediados. Vejamos algumas situações em que o problema de repetição lexical é identificado:

Figura 37 – Edição da reportagem: Nosso bairro... nossas histórias C



Fonte: autora, 2018.

Neste parágrafo extraído no período de elaboração da reportagem “Nosso bairro...nossas histórias”, destacamos a repetição dos termos ‘mata’ e ‘pessoas’. Para melhor visualização copiamos o trecho a seguir destacando as ocorrências:

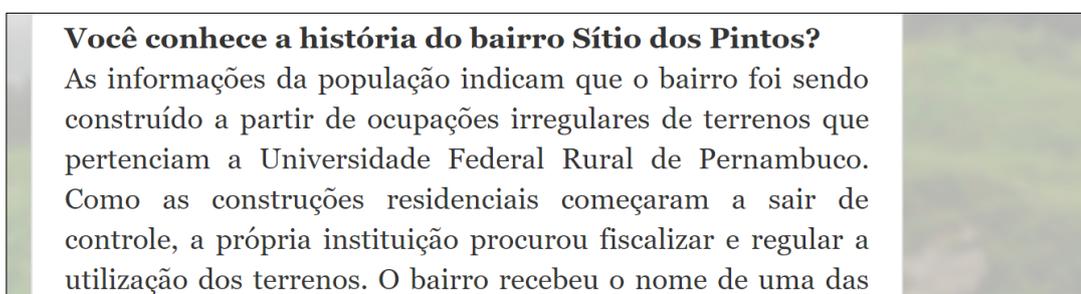
antigamente aqui em sitio dos pintos era tudo **mata**, a rural deu metade da **mata** para construir casas, as **pessoas** invadiram é foram pegando seus terrenos depois que as **pessoas** sercaram o hibama veio é derrubou as partes sercadas depois de muito tempo o hibama não veio mais e as **pessoas** vieram é começaram a construir casas.

A repetição dos termos torna a sequência temática cansativa, por isso devem-se empregar mecanismos de coesão reestabelecendo as relações textuais. Dentre esses mecanismos, a substituição pronominal e a substituição por sinonímia foram duas estratégias utilizadas com frequência. Em uma primeira reescrita, vejamos como parte do trecho foi modificado:

Antigamente, aqui em Sítio dos Pintos era tudo **mata**, a Universidade Federal Rural de Pernambuco deu metade dos **terrenos** para construir casas. As **pessoas** invadiram e foram pegando seus terrenos depois sercaram.

A repetição do termo **mata** foi solucionada partir de uma substituição por sinonímia. A unidade lexical dos **terrenos** foi empregada objetivando a manutenção das relações de sentido. A palavra **pessoas** que havia sido repetida na primeira versão foi omitida durante a reescrita do trecho, coesão por elipse, sem comprometimento do sentido. Mais adiante, com a progressão na escrita do texto, a expressão **Universidade Federal de Pernambuco** foi substituída na sequência pelo termo **instituição**, substituição por sinonímia, como se pode verificar adiante no trecho destacado na figura 38. Vejamos a evolução do trecho extraído da reportagem “*Nosso bairro... nossas histórias*”, considerando sua versão inicial e final,

Figura 38 – Edição da reportagem: Nosso bairro... nossas histórias D



Fonte: autora, 2018.

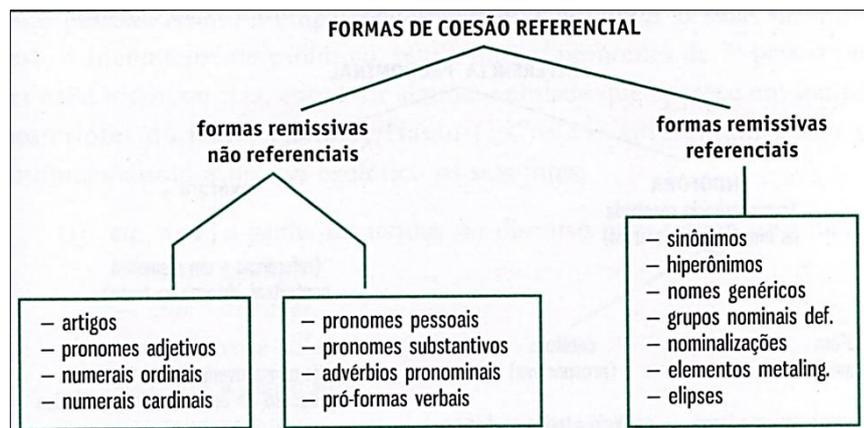
Os dois trechos, figuras 37 e 38, apresentam respectivamente a primeira e a última versão da reportagem. Ao compararmos, reconhecemos nos dois fragmentos as informações fundamentais do texto, ambas narram o surgimento do bairro. No entanto, enquanto na versão inicial a repetição de termos comprometia a sequência temática textual, na versão final, houve um aprimoramento na conexão sequencial e conceitual, as ideias foram melhores desenvolvidas e os elementos linguísticos melhores articulados. Também foi empregado o conectivo **como** para relacionar as sentenças auxiliando na progressão temática.

As mudanças realizadas e destacadas fazem parte do processo de textualização realizado primeiramente de maneira intuitiva, mas gradativamente de forma mais consciente a medida em que o processo se articula com as situações de aprendizagem linguística. É possível verificar ainda que a primeira versão tem marcas claras da oralidade, inclusive a própria repetição de expressões é característica dessa modalidade da língua(gem). Ao desenvolver o texto e

considerando a modalidade oral e escrita, os alunos conseguiram identificar quais questões podem permutar entre as linguagens e quais devem ser mantidas apenas em uma delas. Logo, as especificidades não estavam apenas no material linguístico, mas nas questões contextuais da esfera de circulação do evento comunicativo. Ou seja, não importava apenas o caráter formal do texto seja oral ou escrito, mas sua funcionalidade. Ressaltamos que problemas de outras categorias foram abordados durante as etapas de revisão, mas para esse momento, interessou-nos a repetição lexical.

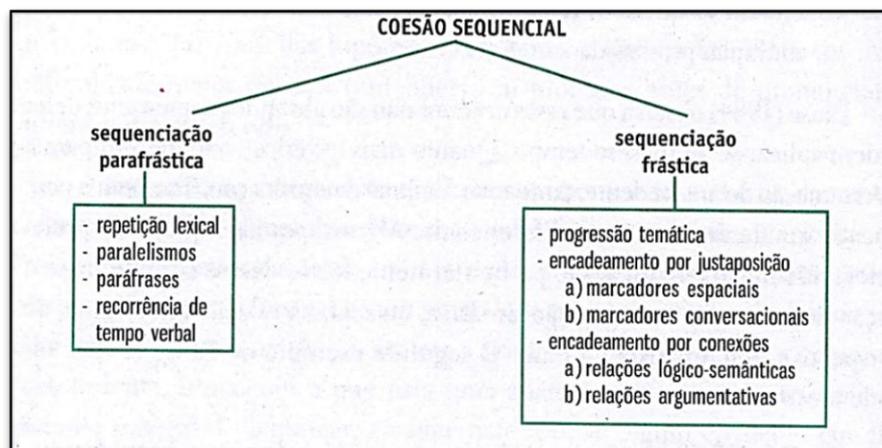
Marcuschi (2008) apresenta dois quadros onde trata das situações ilustradas pelos exemplos, processos que retratam as formas de coesão, vejamos,

Figura 39 – Formas de coesão referencial



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 109.

Figura 40 – Formas de coesão sequencial



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 118.

A escolha do léxico representa uma questão menos simplória do que se costuma mostrar nas abordagens gerais sobre unidades lexicais, associadas exaustivamente às perspectivas de trabalho com dicionário para localização de significados. Remetemo-nos a uma abordagem do léxico relacionada ao sentido, como propõe Antunes (2009, p. 144) ao considerar o vocabulário dos textos como elemento de sua construção, de sua ‘arquitetura’, e não apenas como um conjunto de palavras que ‘têm um significado’.

Além do conhecimento dos significados dos termos, a preocupação com o léxico retrata cuidado com outro aspecto do texto, a composição linguística em acordo com o nível de formalidade. Quando selecionamos uma palavra de um grupo de outras com significados semelhantes estamos buscando aquela que melhor se enquadra dentro das intenções do texto que produzimos. A maior parte dos alunos demonstrou acreditar que a escolha das palavras pode tornar um texto adequado ou não para determinado público ou situação.

No diálogo retratado no trecho abaixo, percebemos que os alunos se preocupam com a seleção das palavras empregadas, vejamos:

(No momento de produção dos textos, duas alunas discutem sobre a sequência textual, quando uma delas recorre à professora com o comentário).

T9 – A5: Ela botou um nome que tava muito esquisito... que ela botou maloqueira, aí eu peguei fiz assim, tira maloqueira que maloqueira já é demais.

T10 – A3: Aí ela (A5) mandou eu colocar malandro.

O diálogo dos alunos representado acima se estendeu por alguns minutos, ora se procurava justificar a mudança de léxico, ora se dedicava a busca por uma palavra para substituição. Durante a discussão, a professora pesquisadora questionou A5 sobre o porquê do incômodo em utilizar a palavra *maloqueira*, a estudante insistiu que não gostava do termo por considerá-lo uma expressão com valor mais pejorativo em relação a outros. Em sua opinião, a palavra *malandra* era menos apelativa que *maloqueira*, por isso a proposta de alteração. Para a aluna, a troca deixava o texto mais apropriado. Neste caso, a substituição foi motivada por

uma razão diferente das ocorrências exemplificadas anteriores, não foi uma substituição para evitar repetição, mas que estava relacionada ao sentido que os termos estabeleceriam ao texto.

Para Antunes (2009, p. 147),

A consideração desses recursos da coesão lexical, sem dúvida, propiciaria ao ensino das línguas reorientação bem mais significativas para a reavaliação e o tratamento de algumas questões textuais. Ou seja, saber o que se faz com o léxico para deixar o texto com sentido e bem estruturado constitui, de fato, uma competência das mais significativas.

Concordamos com a autora supracitada sobre a contribuição dos recursos de coesão lexical no desenvolvimento da competência escrita. A análise dos fragmentos desta seção mostrou que a abordagem das estratégias de coesão por meio dos procedimentos de substituição, seleção lexical e conexão sintático-semântica, em sentido mais amplo, auxilia no desenvolvimento das habilidades de escrita.

Observamos que “o estudo dos procedimentos coesivos que envolvem unidades do léxico possibilita uma apreciação, de fato, relevante das funções dessas unidades na criação da organização do texto” (ANTUNES, 2009, p. 157). Ao refletir sobre a seleção lexical e sua variação, os alunos avaliaram a introdução dos termos no texto considerando seu significado e a contribuição deles na composição textual.

Cientes da relação de interdependência entre o plano superficial e conceitual, não poderíamos deixar de destacar em nossa análise ocasiões em que o trabalho com a produção escrita evidenciou questões de construção e manutenção de sentido. A organização do texto enquanto unidade temática exige cuidado com as relações estabelecidas entre os elementos linguísticos em um nível global e pontual, macroestrutural e microestrutural, assim, são importantes tanto as relações entre as sequências maiores do texto como as relações entre palavras e frases (ANTUNES, 2009).

A progressão textual, o encadeamento de ideias, a preocupação com a sequência temática representa questões basilares no ensino de produção escrita. Um texto para ser compreensível deve ser organizado por “começo, meio e fim”,

essa máxima é apresentada aos alunos desde muito cedo, por isso, mesmo sem muita clareza de como garantir essa conexão conceitual, os alunos demonstram conhecer esse princípio nas primeiras tentativas de produzir texto.

Após o início da produção das reportagens, a professora reuniu os estudantes para discutir sobre o processo de escrita. Abaixo, apresentamos extratos do diálogo,

(A professora começa retomando a atividade de produção escrita)

T11 – Professora: Quem repete pra mim qual é a proposta do texto?

T12 – A1: O bairro, falar sobre o bairro Sítio dos Pintos.

T13 – Professora: E qual é o gênero que a gente tá trabalhando?

T14 – diversos alunos: Reportagem.

T15 – Professora: Então agora vocês já começaram a escrever, certo? E o que vocês vão fazer agora?

T16 – A1: Revisar?

T17 – Professora: Isso! Revisar o texto de vocês. E o que a gente precisa observar nos textos para revisar?

(Muitos alunos respondem ao mesmo tempo, a professora pede que obedecem a uma ordem de fala para que todos possa ouvir as contribuições)

T18 – A2: Se tem alguma palavra errada.

T19 – A9: Se tem pontuação.

T20 – A1: Se tem parágrafo.

T21– A6: Ponto e vírgula.

T22– Professora: E isso é suficiente para revisar o texto?

T23– A1: E se tá falando do bairro Sítio dos Pintos e se não tá fugindo do assunto.

O início do diálogo reforça mais uma vez a preocupação dos estudantes com as questões ortográficas que em geral são marcadas como “certas” ou “erradas”. Essa realidade é tão presente que as questões de caráter gramatical apareceram na

maioria das discussões em que se tratou dos critérios para revisar e avaliar a produção textual escrita.

A preocupação com regras ortográficas e com o emprego da pontuação parecem ser reflexo de um ensino de língua numa perspectiva da frase, sem que o texto esteja ainda como unidade básica.

Dos turnos de fala apresentados anteriormente, destacamos os últimos trechos que compõem a discussão. Em T20, o estudante coloca em pauta a ocorrência de parágrafos; em T23, o mesmo estudante argumenta que para revisão do texto é preciso verificar se está se falando do bairro e não fugindo do assunto. Os dois trechos tratam da questão de organização temática, da sequência das ideias abordadas no texto. No entanto, como se pode confirmar no diálogo, a atenção às questões relacionadas ao campo conceitual, a coerência propriamente, aparecem em segundo plano e somente quando a professora pesquisadora problematizava a atividade de revisão provocando os alunos a refletirem sobre os aspectos apresentados por eles para revisão do texto, até aquele momento.

Logicamente, questões formais e estruturais interessa-nos no trabalho com o texto, mas seu predomínio sobre os aspectos textuais funcionais é alarmante porque limita a aprendizagem da escrita ao campo da superfície textual. Sobre esse ponto, concordamos com Antunes (2009, p. 93), “Em outras palavras, a textualidade é de natureza complexa e se constitui de uma dupla estrutura: uma linguística e outra extralinguística. Ambas, determinantes e imprescindíveis para coerência do texto”.

Ainda tratando de sequência temática, apresentamos a seguir um fragmento em que o estudante problematiza a construção textual da colega. Vejamos:

T24 – A13: Ela falou sobre o bairro e embaixo pulou pra escola e depois ela falou sobre o bairro. Ela não falou muito sobre o bairro, entendeu? Ela só falou meu bairro tem isso e aquilo e pulou pra escola... eu acho que ela não falou muito sobre o bairro.

No trecho, o aluno percebe necessidade de o texto manter uma progressão lógica sobre o conteúdo abordado, além de abordar o tema de modo satisfatório com relação a quantidade de informações apresentadas. A questão da informatividade,

tão importante para o gênero reportagem, está relacionada à coerência do texto. Ou seja, se não há informações em quantidade suficiente e apresentada em uma sequência organizada, logo, a compreensão do texto fica prejudicada.

Considerando as observações apresentadas, reafirmamos a relação de interdependência entre os critérios de coesão e coerência. Segundo Antunes (2005),

as relações entre coesão e coerência são bastante estreitas e interdependentes. [...] De maneira que é artificial separar coesão e coerência, assim como é artificial separar forma de conteúdo, ou sintaxe de semântica, por exemplo. O máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, para que ele se torne interpretável. Se nos valemos de repetições, de substituições, de elipses, de conectores etc., é para que aquilo que dizemos possa ter um sentido e uma intenção reconhecidos (ANTUNES, 2005, p. 177).

A análise dos dados apresentados neste item evidenciou a necessidade de uma abordagem mais eficaz das questões relacionadas ao campo conceitual do texto, uma vez que os alunos participantes não davam a devida atenção para esse aspecto. É provável que isso se deva ao fato de esses alunos terem sido submetidos a práticas de ensino de língua que supervalorizavam os aspectos textuais superficiais. Desse modo, destacamos a importância de uma reorientação do ensino de produção de texto visando superar as dificuldades identificadas a respeito da abordagem dos critérios de textualidade.

6.3 Avaliação da sequência didática pelos estudantes

No desenvolvimento da sequência didática, todas as etapas tiveram sua importância para que compreendêssemos como a intervenção interferiu no processo de ensino e aprendizagem, em especial, no desenvolvimento das competências discursivas textuais dos alunos envolvidos. Dentre as etapas, foi imprescindível o momento em que pudemos receber de maneira mais pontual um *feedback* dos próprios estudantes sobre como foi a experiência da produção textual subsidiada pelas TIC. Para tanto, realizamos na fase final da intervenção, após a conclusão das

reportagens, uma entrevista coletiva com os discentes em que a pauta tratou justamente da relação das TIC com a produção textual.

Em sala de aula, reunimos os estudantes iniciando uma roda de conversa sobre as etapas vivenciadas durante a intervenção. Retomamos o percurso experimentado dando ênfase aos comentários dos participantes. Nossa intenção foi de compreender suas percepções acerca das atividades realizadas. Logo, organizamos a entrevista semiestruturada a partir de algumas questões chaves para a mediação da discussão, a saber:

- a) Quais foram as dificuldades enfrentadas na utilização dos recursos tecnológicos para a produção textual;
- b) Que competências textual-discursivas foram ampliadas com o auxílio dos recursos tecnológicos;
- c) Considerações sobre a produção escrita subsidiada pelas TIC;
- d) Como foi a experiência com a escrita colaborativa e cooperativa;

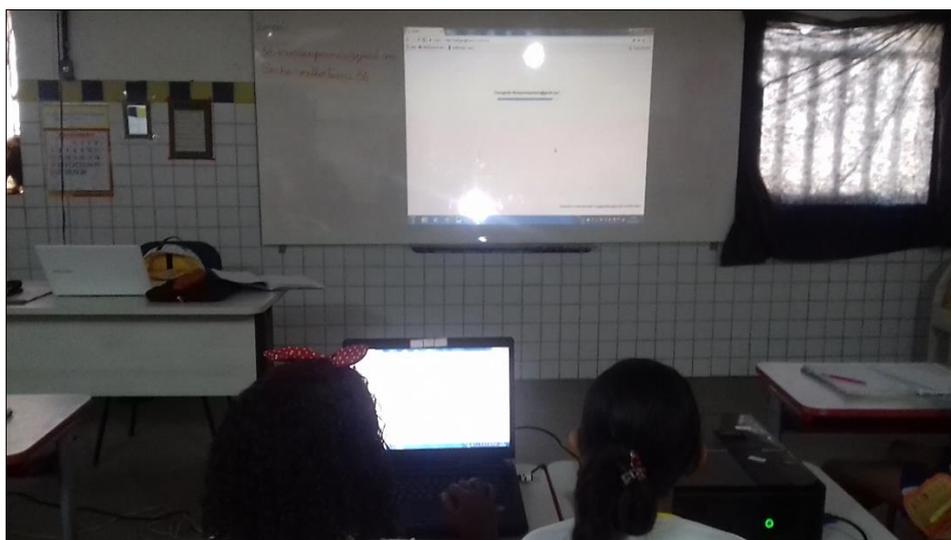
Este momento de questionamentos auxiliou como recurso de orientação, as questões foram exploradas como norteadores durante a conversa com os alunos. A professora pesquisadora buscou construir esse momento de maneira natural, administrando o nível de formalidade para que, assim, os participantes pudessem fazer suas contribuições com o máximo de espontaneidade.

Durante essa fase, as reportagens produzidas foram exibidas por meio de projeção, de forma que o resgate de informações auxiliou na construção das considerações a respeito das perguntas pontuais que compuseram a entrevista coletiva. A visualização dos textos a partir do *blog* também foi objeto de análise, essa dinâmica possibilitou a observação da relação dos escritores com seus textos em ambiente virtual, logo, a apreciação do hipertexto.

Enfatizamos o progresso que os alunos apresentaram, especificamente, com o manuseio das ferramentas tecnológicas. Antes mesmo da entrada no ambiente virtual existia uma preparação dos artefatos para projeção em sala que exigia uma série de ações ordenadas, como: a conexão do projetor ao computador, a configuração das telas, o acesso à página para exploração do *blog*, entre outras atividades. Desde o início, a professora realizou essas atividades de modo que os

alunos participassem efetivamente da execução de cada passo, obviamente, tomando as devidas precauções. Medida em que se familiarizavam com as ações, mais autonomia os estudantes conquistavam. Ao final das publicações, a professora apenas monitorava os aprendizes na preparação das ferramentas. Abaixo, estão registrados alguns desses momentos:

Figura 41 – Projeção em sala para exibição do *blog A*



Fonte: autora, 2018.

Figura 42 – Projeção em sala para exibição do *blog B*



Fonte: autora, 2018.

Destacamos que diferente da relação com o texto impresso, habitual aos estudantes, a experiência com o hipertexto enquanto recurso educativo foi inédita para todos eles. Apesar da familiaridade com a escrita virtual, redes sociais e aplicativos, foi a primeira vez em que os alunos produziram um texto em ambiente virtual como uma atividade escolar mediada.

Os textos produzidos foram lidos, comentados, analisados e discutidos considerando todo seu ciclo de formação, ou seja, foi retomada a trajetória do texto do planejamento à publicação no *blog*, incluindo até mesmo os comentários feitos sobre as reportagens e registrados no ambiente virtual pelos leitores.

As respostas às perguntas e as considerações gerais apresentadas pelos estudantes foram registrados por meio de gravações de áudio e anotações, em seguida, foram transformados em dados que serão expostos a seguir.

6.3.1 As primeiras impressões dos estudantes sobre a aprendizagem com integração da TIC enquanto recursos pedagógicos

A integração das TIC como recursos pedagógicos para o ensino de língua portuguesa, realizada com o objetivo de ampliar as competências necessárias à produção textual representou uma experiência inovadora para os dezesseis alunos participantes. Todos os aprendizes relataram atuação em algum tipo de atividade associada à criação compartilhamento de textos com apoio de ferramentas tecnológicas, mas sem vínculo educativo.

As experiências dos estudantes com práticas de produção de texto intermediadas pelo uso de artefatos tecnológicos se deu por meio de eventos comuns em nossa sociedade atual. Trata-se de situações provenientes da inserção no universo da comunicação digital, alguns exemplos são as mensagens de texto escritas ou gravadas em áudio efetuadas com a utilização de aplicativos, divulgação de comentários em redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, trocas de mensagens em grupos de jogos virtuais, entre outras práticas. No entanto, o uso da tecnologia com propósito determinado para o desenvolvimento das competências textual-discursivas representou uma tarefa inédita para os estudantes.

Logo no primeiro encontro com os alunos, a professora pesquisadora questionou-os sobre a possibilidade de aprimorar a qualidade de escritor com o auxílio das TIC. Os alunos apresentaram dificuldade em responder com precisão a questão colocada em discussão, mas revelaram que o uso da tecnologia ocorria quase que exclusivamente como meio de diversão, como passatempo.

Com o desenvolvimento da sequência didática proposta por essa pesquisa, após realizarmos algumas das etapas do processo de criação do *blog* e da produção das reportagens, o questionamento sobre a utilização das TIC enquanto ferramentas pedagógicas foi novamente apresentado pela professora durante a entrevista coletiva. Neste momento, os estudantes demonstraram que as incertezas deram espaço para convicção ao confirmarem que a ampliação das competências linguísticas com o apoio dos recursos tecnológicos se tornou uma realidade possível através da participação nas atividades de produção de texto.

Vale ressaltar que a integração das TIC à atividade de escrita não aconteceu de maneira automática. Mera presença dos recursos tecnológicos em sala de aula não alterou a rotina de aprendizagem, mas sim a sua mediação de forma planejada, sua utilização compartilhada a partir de ações em que os estudantes foram reconhecidos como atores principais do processo educativo. Os alunos participaram não somente de uma tarefa escolar, mas sobretudo de uma atividade comunicativa situada, com participação social, com interação real entre os pares.

Entendemos que assim deve ser a relação entre tecnologia e educação, uma oportunidade de (re)conectar e situar o indivíduo a sociedade. Concordamos com Colello (2017) quando a autora destaca a importância de um ensino de produção de texto preocupado na formação de escritores e com participação ativa no mundo,

o ensino da escrita se explica pela meta de formar o sujeito interlocutivo, aquele capaz de (re)construir sentidos e interagir por diferentes vias, com diferentes pessoas, com diferentes propósitos, nos diferentes suportes, lidando com recursos de seu tempo e reagindo a eles (COLELLO, 2017, p. 50).

A criação do *blog* e a elaboração das reportagens por meio de um trabalho realizado de maneira colaborativa e cooperativa possibilitaram aos estudantes (re)conhecer o potencial educativo dos recursos tecnológicos. Percepção que se

formou a partir das práticas oportunizadas durante o período de desenvolvimento da sequência didática.

6.3.2 Implicações para o ensino: a produção de texto em ambiente virtual

A proposta de criação de um *blog* e a elaboração de reportagens com temática sobre o bairro (de origem dos estudantes) funcionou como uma importante estratégia de ensino que possibilitou a exploração da língua(gem) em sua formação dialógica. Além disso, o processo de produção baseado em uma dinâmica de colaboração e cooperação entre professor e alunos trouxe à prática de escrita outros benefícios. Elaborar textos articulando e avaliando perspectivas diferentes ampliou o horizonte dos aprendizes que para realizar as ações necessárias a esse tipo de procedimento precisaram ativar procedimentos diferentes daqueles utilizados para uma escrita individual e /ou pouco questionada durante o processo de criação.

A publicação das reportagens no *blog* viabilizou uma comunicação direta com leitores por meio dos comentários. Novidade que representou uma das mais significativas vivências para os estudantes. Cada vez que acessamos o ambiente virtual e constatamos os comentários direcionados às reportagens os alunos demonstraram muita empolgação, sentimento esse que gerou ansiedade para responder imediatamente aos leitores e até para comentar.

O trecho a seguir foi coletado em uma das ocasiões em que os alunos acessaram o *blog*, vejamos:

(Ao visualizar os primeiros comentários)

T25 – A14: Que chique!

T26 – A11: Bora reagir!

T27 – Professora: Reagir como?

T28 – A11: Bora agradecer.

T29 – A7: Brigado, brigado. (com muita animação)

T30 – A13: Tia, eu posso comentar?

T31 – Professora: Claro que pode.

T32 – A3: Eu também quero comentar, vou pegar o celular de mainha.

Os fragmentos apresentados anteriormente retratam o entusiasmo dos alunos em relação aos comentários postados pelos leitores no *blog*. Apresentamos a proposta da atividade de produção escrita desde o início como uma ação de interação, mas esse momento de observação dos comentários viabilizou um contato direto com o público leitor, uma efetiva experiência comunicativa. Foi a partir da proximidade com o público que os estudantes (re)conheceram e resinificaram relação entre texto, produtor e leitor.

Os próximos trechos relatam mais impressões dos alunos, observemos,

(A professora continua mediando a discussão a respeito dos comentários postados no blog pelos leitores)

T33 – Professora: O que vocês sentiram, gente, ao ver os comentários?

T34 – A5: Eu me senti feliz!

T35 – A13: Eu me senti com mais alegria!

T36 – A16: Eu senti emoção!

T37 – A1: Que as pessoas estão gostando.

T38 – A6: Eu senti que o trabalho tá dando certo.

T39 – Professora: E o que vocês sentiram ao perceber que as pessoas estão lendo o texto que vocês escreveram?

T40 – A1: Emoção!

T41 – A12: Orgulho, né!

Ao analisarmos o diálogo percebemos a satisfação dos estudantes em identificar leitores reais por meio da apreciação dos comentários deixados no *blog*. A relação entre autor e leitor ocorre em circunstâncias em que o texto exerce uma função comunicativa notável. Esta relação é diferente da estabelecida em atividades de produção de textos nas quais o contexto e demais atores do processo comunicativo são simulados e se distanciam da interação, situação que muitas vezes limita a produção textual à leitura e avaliação docente.

Os momentos de familiarização entre os agentes da ação comunicativa possibilitaram importantes melhorias. Com a leitura dos comentários, os alunos

conheceram a opinião de outras pessoas sobre seus textos (não apenas do professor enquanto avaliador), o que fortaleceu a relação entre os interlocutores no processo comunicativo. Por meio da análise dos comentários, foi possível refletir sobre os objetivos e funcionalidades do texto e promover melhorias no processo de escrita de forma processual. Com o entusiasmo causado pela novidade dos comentários, houve um expressivo aumento na predisposição dos estudantes para escrever, além da preocupação com a qualidade dos textos produzidos. Os resultados citados comprovam alguns dos benefícios obtidos com a integração das TIC no desenvolvimento das competências textual-discursivas.

Durante a entrevista semiestruturada, os alunos também refletiram sobre as especificidades do processo de produção escrita subsidiado pelos recursos tecnológicos. Podemos verificar algumas considerações nos trechos seguintes:

(A professora propõe a reflexão sobre a produção e divulgação dos textos em ambiente virtual)

T42 – Professora: É diferente, por exemplo, esse texto que a gente tá publicando no *blog*... Vamos comparar, se eu tivesse ao invés de a gente ter feito esse *blog*, de ter escrito textos pra pôr no *blog* sobre o bairro, eu tivesse pedido um texto para vocês escreverem em uma folha para me entregar, qual seria a diferença, o que vocês acham?

T43 – A2: Porque aí ia ter um monte de gente que não ia poder ver.

T44 – A5: No papel não tem como as pessoas comentarem.

T45 – A6: No papel só uma pessoa vai ver.

T46 – Professora: E quem é essa pessoa?

T47 – diversos alunos: A senhora!

T48 – Professora: E no *blog*?

T49 – A12: Todo mundo pode ver.

T50 – A4: As pessoas que quiserem ver vão ver.

O questionamento pontual apresentado pela professora pesquisadora, teve como objetivo conhecer a opinião dos estudantes sobre a atividade de produção

textual desenvolvida e de promover a autorreflexão. O assunto em debate, esteve em observação durante todo período de realização da sequência didática e recebeu atenção especial na entrevista.

Verificamos nos trechos que mais uma vez o reconhecimento do leitor foi muito valorizado pelos alunos. A ampliação do público oportunizada pela veiculação das reportagens no *blog* significou um ponto positivo conquistado pela integração das TIC no processo de formação do escritor.

A relação de proximidade entre os pares é colocada em questão pelos próprios estudantes, como podemos observar na passagem seguinte: “T44 – A5: *No papel não tem como as pessoas comentarem.*” Além disso, os estudantes problematizaram a limitação das atividades de produção de texto feitas para o professor, “T45 – A6: *No papel só uma pessoa vai ver.* / T46 – Professora: *E quem é essa pessoa?* / T47 – diversos alunos: *A senhora!*”.

Os dados apresentados nesta seção expuseram de forma resumida as perspectivas dos estudantes sobre a participação nas atividades propostas a partir da sequência didática e sobre as implicações do trabalho com o texto subsidiado pelos recursos didáticos. A maior parte dos fragmentos de fala extraídos da entrevista semiestruturada demonstrou que alunos consideraram a ampliação e a proximidade com o público leitor como fatores determinantes para o êxito da tarefa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa-ação buscamos investigar como se dá a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita. Para tanto, analisamos a relação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com os recursos tecnológicos assim como sua utilização enquanto instrumentos pedagógicos. Além disso, elaboramos e aplicamos uma sequência didática a fim de verificar a contribuição desses recursos para ampliação das competências textual-discursivas dos estudantes a partir da produção de reportagens elaboradas e compartilhadas no ambiente virtual do *blog*.

Partimos da hipótese de que a integração das TIC ao ensino de produção textual, por meio da mediação docente, além de auxiliar no desenvolvimento das competências linguísticas, pode aprimorar o letramento digital dos aprendizes. Para tal fim, são necessárias ações planejadas visando uma abordagem adequada dos artefatos tecnológicos enquanto recursos didáticos. Compartilhamos a compreensão de Luciano (2017, p.31) de que devemos “contar com a tecnologia da informação e comunicação (TIC) enquanto ferramentas cognitivas auxiliares no provimento de uma experiência produtiva e eficaz para o sucesso do aprendiz”.

As informações extraídas dos questionários aplicados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos possibilitaram conhecer a relação deles com os recursos tecnológicos e identificar como os saberes a respeito dessa área associavam-se às práticas pedagógicas. A partir das respostas às questões, percebemos a fragilidade na preparação dos docentes para utilização das TIC em suas aulas. Mesmo os docentes que informaram ter participado de alguma formação sobre tecnologia (conteúdo teórico ou prático), seja por meio da oferta de formação da rede de ensino ou a partir de iniciativa própria, não consideravam suficiente o conhecimento adquirido. Logo, se os professores não se sentiam habilitados a integrar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino, aos alunos não eram oportunizadas experiências dessa categoria. Isso interfere, principalmente, na ampliação do letramento digital tão solicitado na atualidade para execução de tarefas diárias.

A sequência didática realizada com os alunos teve como pilares duas atividades complementares entre si: a criação do *blog* e a elaboração de reportagens (hipertextos) publicadas no próprio ambiente virtual.

Ao propormos uma tarefa de produção escrita com o auxílio das TIC, identificamos que os alunos não tinham participado de nenhuma atividade semelhante. A escrita em meio virtual por meio da mediação docente e construída de forma colaborativa e cooperativa representou uma experiência nova para os estudantes. Os aprendizes revelaram que mantinham uma relação limitada com a tecnologia de origem lúdica e sem pretensão didática. Mesmo as atividades com utilização de recursos tecnológicos que foram vivenciadas em ambiente escolar, na maioria das vezes, não foram realizadas de maneira adequadas.

Por meio da criação do *blog* percebemos a predisposição dos estudantes em participar de atividades que envolvem a tecnologia digital. Esta predisposição sozinha não sustentou os objetivos pedagógicos pretendidos, mas funcionou como ponto de partida para um trabalho comprometido com fins pedagógicos. Os alunos só transformaram essa predisposição em atitude organizada e consciente na medida em que a atividade de produção textual ganhou significado. Assim, quanto mais os alunos reconheciam o caráter funcional e dialógico da língua(gem) mais eles adotavam uma postura responsiva enquanto autores.

O posicionamento interlocutivo dos aprendizes teve três fatores importantes e indispensáveis (COLELLO, 2017, p.55-56). O primeiro deles é **a abordagem temática**, a escolha do bairro de origem dos alunos como conteúdo a ser explorado nas reportagens representou o primeiro ponto importante para o êxito na atividade de produção textual. A aproximação entre escritor e contexto, neste caso, contribuiu para que os sujeitos se interessassem pela tarefa em questão, além de proporcionar a articulação dos conhecimentos dos alunos e da comunidade. O conteúdo dos textos foi elaborado com o apoio de diversas fontes como informações obtidas com os familiares e pessoas da comunidade, dados adquiridos a partir da apreciação da amostra sobre a comunidade realizada pela ANE, visita a sites, leitura de mapas, entre outros. Desse modo, os aprendizes desenvolveram habilidades de verificação e seleção de informações e organização de dados, dentre outras.

O segundo fator, **a construção de uma postura responsiva**, se deu pelo significativo valor da temática abordada e pela ampliação e reconhecimento do público leitor. Para os alunos, escrever e divulgar informações sobre o próprio bairro por meio de um ambiente acessível ao público geral reforçou o compromisso com a atividade de produção textual.

Diferentemente de um trabalho com o texto resumido a práticas de redação escolar para fins de treinamento gramatical, a produção textual fundamentada em condições reais de partilhamento entre os interlocutores despertou um sentimento de responsabilidade nos aprendizes. “Tudo leva a crer que, por essa forma interativa e discursiva de abordar a língua, se possa viver, dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal” (ANTUNES, 2009, p.44).

O terceiro fator, **a produção escrita propriamente dita**, representou a concretização dos textos em suas dimensões de gênero e tipologia. Logo, o desenvolvimento de reportagens personalizou o texto e lhe atribuiu características, funções e objetivos adequados. É importante ressaltarmos que quando falamos da produção escrita propriamente dita não nos referimos ao texto em seu estágio final, mas, sobretudo, ao seu processo de criação.

Constatamos que durante a elaboração das reportagens, as revisões realizadas de forma continuada e cooperativa apresentaram melhores contribuições do que as avaliações pontuais efetivadas pela professora. Acreditamos que isso ocorreu porque os problemas textuais foram problematizados e discutidos ao longo das etapas de produção, com tempo para reflexão e com participação ativa dos alunos que não foram tratados como coadjuvantes na hora da avaliação. Desse modo, ao invés de terem uma devolutiva do texto com marcações de inadequações gramaticais ou observações na margem da página, os alunos foram convocados a participar das fases de revisão. Nessas ocasiões, além de se envolverem nas discussões sobre os problemas identificados nos textos aos estudantes também era requeridas propostas de solução.

A análise das atividades de criação do *blog* e elaboração das reportagens sobre o bairro nos permite afirmar que a cooperação e colaboração favoreceram o aprimoramento das competências textual-discursivas e do letramento digital dos estudantes, uma vez que o compartilhamento dos saberes intensificou o processo

de aprendizagem. Apesar da divisão em grupos, todas as reportagens passaram por apreciações coletivas em que qualquer estudante pôde apresentar suas sugestões, independentemente do subgrupo que compunha. Para Dudney, Hockly & Pegrum (2016, p. 314), “atividades que requerem que os estudantes comentem a escrita em processo de colegas e depois voltem a rascunhar o seu próprio trabalho à luz dos comentários recebidos faz parte de uma abordagem de processo”, assim, o texto é contemplado durante as etapas de planejamento, escrita e revisão.

As respostas coletadas durante a entrevista semiestruturada corroboram nossa hipótese de que a integração das TIC no ensino de língua traz benefícios na formação do escritor. Com a utilização das TIC como recursos pedagógicos, percebemos o aumento das possibilidades de desenvolvimento das competências textuais-discursivas dos estudantes, uma vez que foram evidenciados, por exemplo, a importância de se escrever para alguém, com uma finalidade e para uma esfera de circulação.

Entendemos que é necessário a continuidade das investigações sobre os meios de integrar à tecnologia ao ensino, em todas as áreas de conhecimento. Especificamente, no âmbito da produção textual, são inúmeras as possibilidades de articulação dos recursos. Apesar da velocidade do desenvolvimento tecnológico e da dificuldade em antecipar diretrizes de uso de novas ferramentas, em nossa opinião, a mediação docente representa o ponto fundamental para uma prática pedagógica eficaz e exitosa. Para isso, é preciso oferecer aos educadores uma formação de qualidade que proporcione a construção de saberes necessários para que as TIC possam compor o conjunto de recursos pedagógicos empenhados na atividade docente.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. O texto e seus conceitos: considerações iniciais. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e os seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 9-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, Rovilson Robbi. **Cibercultura: sob o olhar dos estudos culturais**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank;

COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 15-47.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola e a produção textual**: práticas interativas e tecnológicas. São Paulo: Summus, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Texto *versus* hipertexto na teoria e na prática. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 147-174.

_____; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 7-14.

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

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 67-80.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **IX ANPED**: Seminário de pesquisa e educação da região sul, 2012.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

KERSCH, Dorotea Frank; RABELLO, Keli Rodrigues. “São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor”: outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 49-77.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, 1995, p. 7-11.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINS, Osman. **Nove, novena**: narrativas. 4. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.

LUCIANO, Dilma Tavares. Letramento e(m) temas transversais na formação do professor. **Research and Innovation in Brazilian Education**. Stanford Graduate School of Education. Ano II, nº 01, março de 2017, p. 25-46.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRESNKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **NCB University Press**. v. 19, n. 5, out. 2001.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife**: ensino fundamental 1º ao 9º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2015a.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino**: tecnologias na educação. Recife: Secretaria de Educação, 2015b.

ROJO, Roxane. Apresentação. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 7-11.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

_____; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALGUEIRO, Maria da Graça Girão. **Um olhar sobre as TIC no ensino do português: concepções e práticas docentes no Concelho de Almada**. Dissertação (Mestrado em TIC e Educação). Universidade de Lisboa, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

SOARES, Gilvan Mateus. Produção de 'folheto turístico' em sala de aula: limites e alcances de uma sequência didática. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 137-165.

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

TECNOLOGIA. **Dicionário online michaelis**, 05 ago. 2017. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portuguesbrasileiro/tecnologia/>>. Acesso em 05 ago. 2017.

TECNOLOGIA. **Dicionário online aurélio**, 05 ago. 2017. Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com/tecnologia>>. Acesso em 05 ago. 2017.

TECNOLOGIA. **Dicionário online dicio**, 05 ago. 2017. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/tecnologia/>>. Acesso em 05 ago. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**. Paris: Unesco, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

_____. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Respel, 2014.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - RESOLUÇÃO 466/12)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: USO DAS TIC NA FORMAÇÃO DO ESCRITOR**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora **JANAINA PEDROSA DA SILVA**, que reside no seguinte endereço: [REDACTED], nº [REDACTED], Centro, Recife - Pernambuco, CEP: 50050-310. Telefone para contato do pesquisador responsável (81) [REDACTED], inclusive a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação da Prof.^a Dr. Dilma Tavares Luciano, telefone (81) [REDACTED], e-mail (tavaresluciano.dilma@gmail.com).

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhes sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubricue as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA

A pesquisadora pretende investigar como o trabalho didático com as TIC pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades textual-discursivas e a ampliação do letramento digital dos estudantes, especificamente no quinto ano vespertino; por meio de Anotações do Diário de campo, Questionário estruturado escrito de estudantes e professores participantes, Gravações de áudio de aulas, Gravação de entrevista coletiva com os estudantes participantes, desenvolvimento de sequência didática e análise de produções textuais escritas dos estudantes. A coleta de dados está prevista para o

*Os dados de endereço e telefone foram preservados para manter a privacidade dos participantes.

período de 23/10/2017 a 24/11/2017, na Escola Municipal Mundo Esperança, localizada na Rua Estrada dos Pintos, nº 900, Sítio dos Pintos, Recife.

RISCOS DIRETOS – entendemos que pode existir a possibilidade de os voluntários sentirem alguma timidez, ou sentimento de constrangimento por saber que os dados da pesquisa serão publicados e conhecidos por outras pessoas. Informamos que será garantida aos voluntários a total preservação de sua identidade e seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo, ou de publicações escritas e apresentações dos resultados. Garantimos que se os voluntários demonstrarem algum incômodo físico ou emocional inesperado no decorrer das atividades previstas, estas serão imediatamente interrompidas. Fazemos questão de deixar claro que o voluntário tem o direito de não dar o consentimento ou de retirá-lo a qualquer momento.

BENEFÍCIOS DIRETOS E INDIRETOS – os resultados dessa pesquisa podem contribuir para a melhoria do ensino de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a pesquisadora pretende desenvolver *uma sequência didática, com a finalidade de refletir com os voluntários sobre concepção de língua, produção de texto subsidiados pelas TICs; visando o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva dos estudantes.*

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (Anotações do Diário de campo, Produção Textual dos alunos participantes, Questionário escrito de estudantes e professores participantes, Gravações de áudio de aulas, Gravação de entrevista coletiva com os estudantes participantes) ficarão armazenado em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.**

(Assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____,
 CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a
 escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e
 ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo
 em participar do estudo PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: USO DAS TIC
 NA FORMAÇÃO DO ESCRITOR, como voluntário (a). Fui devidamente
 informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) JANAINA PEDROSA
 DA SILVA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os
 possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me
 garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem
 que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a
 pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não
 ligadas à equipe de pesquisadores):**

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO B – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO ESCRITO TIC E ENSINO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna do Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Pernambuco e estou interessada em investigar sobre a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental I). Desenvolvo uma pesquisa sobre essa temática, por essa razão, solicito o favor de responder ao questionário que tem o objetivo de coletar informações acerca da formação profissional e do nível de letramento digital dos professores participantes além de outras questões relacionadas à tecnologia e ensino. As suas respostas serão lidas por mim e tratadas sigilosamente na composição de dados e relatórios. A sua contribuição será de grande valia para o êxito desta pesquisa de caráter educacional, por isso, desde já, agradeço sua contribuição e me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Prof.^a Janaina Pedrosa

Professor (a): _____

Turma em que leciona (nesta escola): _____

Recife – PE2017

QUESTIONÁRIO- TIC E ENSINO (PROFESSOR)

Seção A – Informações básicas: formação e experiência profissional

1. Qual é o seu sexo?

() Feminino

() Masculino

2. Qual sua faixa etária?

() Até 30 anos

() De 31 à 45

() De 46 anos ou mais

3. Qual seu grau de escolaridade?

1. Ensino Médio

() Magistério/Normal Médio

() Técnico Profissionalizante

() Outros

2. Ensino Superior (marcar o nível concluído)

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

4. Em que tipo de instituição você obteve o diploma de ensino superior?

Não concluí o ensino superior

Privada

Pública Federal

Pública Estadual

5. Quanto tempo você tem de experiência profissional docente?

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

21 anos ou mais

6. Redes de ensino em que atua

Pública Municipal

Pública Estadual

Pública Federal

Privada

7. Número de escolas onde atua

Uma

Duas

Três ou mais

8. Horas semanais dedicadas ao planejamento e atividades administrativas

() Até 5 horas

() 6 a 10 horas

() 11 horas ou mais

Seção B – Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola

9. Equipamentos que você dispõe para uso NESTA escola

Computador de mesa

Computador portátil

Tablet

Nenhum dos citados

10. Você dispõe de acesso à internet NESTA escola?

Sim

Não

11. Você considera a velocidade de internet disponibilizada NESTA escola

Excelente

Boa

Média

Ruim

Péssima

Não tem acesso

12. NESTA escola, qual o local onde você acessa a internet?

Sala de aula

Sala dos professores

Direção

13. Que ações você considera mais importantes para integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola? Enumere na ordem de prioridade.

- () Aumentar o número de computadores por aluno
- () Desenvolver novas práticas de ensino que envolvam o uso de computador e Internet
- () Melhorar as habilidades e competências técnicas dos professores no uso das tecnologias
- () Aumentar a velocidade de acesso à Internet
- () Aumentar o número de computadores conectados à Internet
- () Melhorar as habilidades e competências técnicas dos alunos no uso das tecnologias

Seção D – Sobre sua relação com as TIC

14. Como você adquiriu e/ou desenvolve habilidades referentes ao uso do computador e da internet?

- Sozinho
- Com outras pessoas
- Com vídeos e tutoriais on-line
- Com alunos
- Cursos específicos
- Formação ou formadores da rede de ensino
- Coordenador(a) pedagógico(a)
- Colegas de trabalho da própria escola
- Durante a formação escolar
- Outros. _____

15. Você já participou de algum curso de formação para uso de computador e internet?

- Oferecido pelo governo através da secretaria de educação
- Realizado com recursos próprios
- Proporcionado pela escola privada
- Não participou de formação nessa área
- Outro _____.

16. Assinale quais das atividades listadas você realiza com frequência NESTA escola

- () Pesquisar
- () Enviar mensagens
- () Acessar e-mail
- () Participação em redes sociais
- () Baixar e instalar programas
- () Participar de cursos on-line

Seção E - Uso do computador e da internet na realização de atividades pedagógicas

17. Você considera que a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação para o ensino

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não faz diferença
- Não contribuiu

18. Você recebe motivação para integrar recursos tecnológicos em sua prática docente?

- Secretaria de Educação ou outros órgãos governamentais
- Direção da escola
- Alunos
- Coordenação pedagógica
- Projeto político pedagógico
- Colegas ou outros educadores
- Motivação própria
- Não me sinto motivada a utilizar recursos tecnológicos em minha prática docente

19. Você cursou, na graduação, alguma disciplina específica que abordou a utilização dos recursos tecnológicos no ensino?

- Sim
- Não
- Não sei
- Não possuo graduação

20. Você já realizou algum tipo de formação relacionada ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em educação?

- Oferecida pela rede de ensino pública vinculada
- Oferecida pela rede de ensino particular vinculada
- Oferecida pela rede de ensino federal vinculada
- Com recursos próprios
- Ofertada pela escola
- Nunca participei de curso de formação nessa área

21. Como você avalia a contribuição da formação sobre uso de computador e internet em atividades relacionadas às práticas de ensino?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribuiu
- Não realizou curso de formação

Seção F – Uso do computador e da internet na realização de atividades pedagógicas com os alunos

22. Que atividades você já realizou com seus alunos DESTA escola com auxílio do computador e internet

- Apresentação e leitura de mapas
- Análise de gráficos
- Atividades com jogos educativos
- Produção de textos
- Produção de planilhas e gráficos
- Pesquisas temáticas
- Realização de trabalhos sobre temas específicos

23. Onde você utiliza computador e internet para atividades com os alunos NESTA escola

- Sala de aula
- Laboratório de informática
- Sala dos professores
- Não utilizo

24. Quais recursos você busca na internet para planejamento de aulas?

- Questões de provas ou avaliações
- Textos
- Imagens, figuras, ilustrações ou fotos
- Notícias Filmes ou animações
- Videoaulas

- Planos de aula
- Programas educacionais de computador ou software

25. Que plataformas de busca você utiliza para coletar material na internet

- Blogs de professores
- Sites de revistas ou jornais
- Portal do Professor do MEC
- Sites de escolas
- Enciclopédias digitais
- Sites de editoras
- Redes sociais
- Sites de busca (google, yahoo, etc.)
- Outros: _____

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - RESOLUÇÃO 466/12)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a) da pesquisa PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: USO DAS TIC NA FORMAÇÃO DO ESCRITOR. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora JANAINA PEDROSA DA SILVA, que reside no seguinte endereço: _____ nº _____ Centro, Recife - Pernambuco, CEP: 50050-310. Telefone para contato do pesquisador responsável (81) _____, inclusive a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação da Prof.^a Dr. Dilma Tavares Luciano, telefone (81) _____, e-mail (tavaresluciano.dilma@gmail.com).

Caso esse Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA

A pesquisadora pretende investigar como o trabalho didático com as TICs pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades textual-discursivas e a ampliação do letramento digital dos estudantes, especificamente no quinto ano vespertino; por meio de Anotações do Diário de campo, Questionário estruturado escrito de estudantes e professores participantes, Gravações de áudio de aulas, Gravação de entrevista coletiva com os estudantes

*Os dados de endereço e telefone foram preservados para manter a privacidade dos participantes.

participantes, desenvolvimento de sequência didática e análise de produções textuais escritas dos estudantes. A coleta de dados está prevista para o período de 23/10/2017 a 24/11/2017, na Escola Municipal Mundo Esperança, localizada na Rua Estrada dos Pintos, nº 900, Sítio dos Pintos, Recife.

RISCOS DIRETOS – entendemos que pode existir a possibilidade de os voluntários sentirem alguma timidez, ou sentimento de constrangimento por saber que os dados da pesquisa serão publicados e conhecidos por outras pessoas. Informamos que será garantida aos voluntários a total preservação de sua identidade e seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo, ou de publicações escritas e apresentações dos resultados. Garantimos que se os voluntários demonstrarem algum incômodo físico ou emocional inesperado no decorrer das atividades previstas, estas serão imediatamente interrompidas. Fazemos questão de deixar claro que o voluntário tem o direito de não dar o consentimento ou de retirá-lo a qualquer momento.

BENEFÍCIOS DIRETOS E INDIRETOS – os resultados dessa pesquisa podem contribuir para a melhoria do ensino de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a pesquisadora pretende desenvolver uma sequência didática, com a finalidade de refletir com os voluntários sobre concepção de língua, produção de texto subsidiados pelas TICs; visando o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva dos estudantes.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (Anotações do Diário de campo, Produção Textual dos alunos participantes, Questionário escrito de estudantes e professores participantes, Gravações de áudio de aulas, Gravação de entrevista coletiva com os estudantes participantes) ficarão armazenado sem computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período

mínimo de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.**

(assinatura do pesquisador)

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A
VOLUNTÁRIO**

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, responsável por

_____,
autorizo a sua participação no estudo PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:
USO DAS TIC NA FORMAÇÃO DO ESCRITOR, como voluntário (a). Fui
devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) JANAINA
PEDROSA DA SILVA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos,
assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele
(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a)
menor em questão.

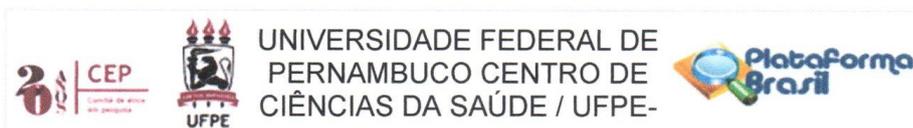
Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a
pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não
ligadas à equipe de pesquisadores):**

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: USO DAS TICs NA FORMAÇÃO DO ESCRITOR

Pesquisador: JANAINA PEDROSA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72319417.9.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.356.354

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, sob a orientação da Profª Dilma Tavares Luciano, definido como uma proposta pesquisa-ação que envolve 10 professores e 16 estudantes de 5º ano de uma escola municipal de Recife. A ação consiste na aplicação recursos educacionais tecnológicos em atividade de produção textual. Os dados serão coletados de um questionário aplicado aos professores e estudantes, dos textos produzidos pelos estudantes durante a aplicação de uma sequência didática e de entrevista com os estudantes participantes para avaliação dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

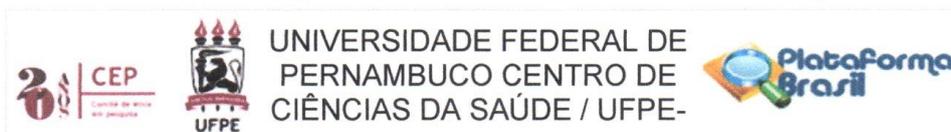
Objetivo geral: Investigar a contribuição dos recursos tecnológicos (TIC) no processo de ensino e aprendizagem da produção textual.

Objetivos Específicos: Reconhecer o perfil dos estudantes e professores, no que diz respeito ao domínio de habilidades referentes ao letramento digital; Desenvolver uma proposta didática de produção escrita colaborativa de Wiki pública; Analisar a contribuição das TICs no desenvolvimento da capacidade textual-discursiva dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, a pesquisadora aponta que existe a possibilidade de os voluntários sentirem alguma timidez, ou sentimento de constrangimento por saber que os dados da pesquisa serão

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.356.354

publicados e conhecidos por outras pessoas, mas que será garantida aos voluntários a total preservação de sua identidade e seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo, ou de publicações escritas e apresentações dos resultados.

Quanto aos benefícios, a pesquisadora assinala que os resultados da pesquisa podem contribuir para a melhoria do ensino de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que pretende desenvolver uma sequência didática, com a finalidade de refletir com os voluntários sobre concepção de língua e produção de texto subsidiados pelas TICs, visando o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva dos estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa, na sua nova versão, está bem estruturado quanto aos seus objetivos e procedimentos metodológicos. Todos os problemas apontados na relatoria anterior foram devidamente resolvidos e, desse modo, esclarecidas as implicações éticas envolvidas na coleta e na análise dos dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos e termos foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

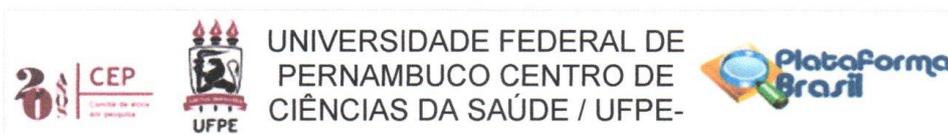
As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



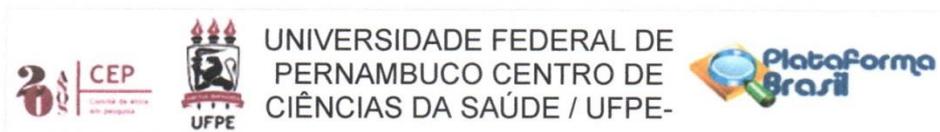
Continuação do Parecer: 2.356.354

Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_941366.pdf	20/10/2017 15:36:06		Aceito
Outros	Resposta_as_Pendencias.docx	20/10/2017 15:34:04	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
Outros	TALEMenor7a18.doc	20/10/2017 15:33:13	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_menores_de_18.docx	20/10/2017 15:32:32	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_maiores_de_18.doc	20/10/2017 15:32:15	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.doc	20/10/2017 15:30:40	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	31/07/2017 21:47:39	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_Matricula.pdf	28/07/2017 08:51:54	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	27/07/2017 21:10:30	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	27/07/2017 20:18:11	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Dilma_Tavares_Luciano.pdf	27/07/2017 20:15:30	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculos_Janaina_Pedrosa_da_Silva.	27/07/2017	JANAINA PEDROSA DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.356.354

Outros	pdf	20:14:26	DA SILVA	Aceito
--------	-----	----------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 30 de Outubro de 2017

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
 (Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br