

PROJETO DIDÁTICO: O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Didactic project: the teaching of textual genres in times of social distancing

Gabrielle Claudino da Silva
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo elaborar um projeto didático para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para isso, refletimos sobre o ensino de Língua Portuguesa, em especial sobre as adaptações para o trabalho com os eixos de ensino, como o eixo de escrita na perspectiva dos gêneros textuais, em um contexto de ensino remoto. Nesse sentido, tomamos como referencial teórico estudos acerca do ensino de gêneros textuais, ensino de Língua Portuguesa e uso de tecnologias na educação, em especial, as proposições de Antunes (2003), Coscarelli (2006; 2014), Geraldi (2004; 2011), Marcuschi (2005), Bakhtin (2000; 2003), Ribeiro (2011) e outros. Ao tomarmos esses referenciais como base, tecemos nossos estudos e reflexões, e a partir destes, o resultado foi a elaboração de um Projeto didático com duração bimestral voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, tendo como objetivo abranger alunos em situação de vulnerabilidade econômica e abrandar as dificuldades vivenciadas pelos discentes, conduzindo-os para um caminho de inclusão no âmbito escolar.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa remoto; gêneros textuais; produção de texto; ferramentas digitais.

ABSTRACT

The purpose of this article is to elaborate a didactic project for 9th grade classes of Elementary School, for this, we reflect on the teaching of the Portuguese Language, in particular on the adaptations for working with the teaching axes, such as the writing axis in the perspective of textual genres, in a context of remote teaching. In this sense, we take as a theoretical reference studies about the teaching of textual genres, Portuguese language teaching and the use of technologies in education, in particular, the propositions of Antunes (2003), Coscarelli (2006; 2014), Geraldi (2004; 2011), Marcuschi (2005), Bakhtin (2000; 2003), Ribeiro (2011) and others. By taking these references as a basis, we wove our studies and reflections, and from these, the result was the elaboration of a bimonthly didactic project aimed at the 9th grade of Elementary Education in public schools, with the objective of covering students in situations of economic vulnerability and ease the difficulties experienced by students, leading them to a path of inclusion in the school environment.

Keywords: remote portuguese language teaching; textual genres; text production; digital tools.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid 19 causou uma forte mudança nas atividades da vida diária de todos. Além das implicações sanitárias e da irreparável perda de mais de 600 mil vidas, a inevitabilidade da adoção do distanciamento social refletiu, instantaneamente, na Educação, maximizando o abismo existente entre a educação pública e a privada, entre os mais favorecidos e os menos favorecidos.

Na pandemia, as possibilidades para o ensino eram apenas duas: realização de aulas remotas ou suspensão total das aulas. Sendo assim, urgiu a necessidade de adaptação de novos métodos e técnicas de ensino, para contornar a nova realidade e efetuar a educação remota com a acessibilidade necessária para englobar todos os estudantes. Mas como garantir a acessibilidade, a assiduidade dos estudantes e a qualidade do ensino, se o estudo "O abismo digital no Brasil", da PWC - PricewaterhouseCoopers – e do Instituto Locomotiva, mostrou, em 2022, que menos de um terço da população tem plena conexão à internet? Como prover educação remota de qualidade se nem sempre professores e alunos possuem letramento digital para a utilização de novas ferramentas como o Classroom e o Google Meet?

Dessa forma, é possível afirmar, conforme Felizola (2011) que, apesar do desenvolvimento e da expansão das tecnologias, percebe-se ainda que poucos têm acesso à internet e às suas tecnologias, ocasionando desigualdades na medida em que apenas alguns são beneficiados e outros ficam distanciados do progresso. Freire (1981) já havia previsto que é uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvam uma forma de educação que proporcione às classes dominadas a percepção acerca das injustiças sociais de maneira crítica.

Assim, ao constatar que, de fato, muitos estudantes da rede pública de ensino não têm acesso à Internet e aos demais recursos tecnológicos, a presente pesquisa traz à luz reflexões acerca da realidade de estudantes em situação de vulnerabilidade e propõe, através de um Projeto de ensino, criar possibilidades para amenizar as desigualdades aqui discutidas.

Este artigo tem, então, por objetivo geral, elaborar um projeto de intervenção para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Como objetivo específico,

pretende-se investigar a importância das adaptações pedagógicas e de recursos tecnológicos no ensino da produção de texto, de modo a democratizar o acesso à educação remota.

A fim de diminuir a distância entre o aluno e o contato com a produção de texto, os professores são estimulados a consolidarem novos métodos que se adaptem à realidade desses alunos. O Projeto trabalhado promove o contato com os gêneros textuais, para que o aluno, ao entrar em contato com as novas possibilidades de aprendizagem, ganhe intimidade com os gêneros aqui citados, despertando nele o interesse e a oportunidade de produção escrita.

Para isto, refletimos acerca dos estudos que tratam do ensino de gêneros textuais, de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2005), que consideram o texto na perspectiva da enunciação, bem como considero o ensino de Língua Portuguesa e o manejo do texto em sala de aula, pela perspectiva de Antunes (2003) e Geraldi (2004; 2011), além disso, investigo o uso de tecnologias na educação, com base em Coscarelli (2006; 2014) e Ribeiro (2011).

O artigo está organizado em quatro (04) seções: “O ensino da produção de textos em Língua Portuguesa”, seção na qual refletimos sobre a cultura escolar e o desafio do ensino da escrita; “Os gêneros textuais e sua importância em sala de aula”, na qual entendemos o que são os gêneros textuais e como eles podem ser trabalhados na escola; “O uso da Internet na educação”, em que podemos pensar sobre o uso e o efeito das ferramentas digitais no contexto pedagógico; e “Apresentação do Projeto”.

Este Projeto está em desenvolvimento, não tendo sido posto em prática ainda. O Projeto consiste em cinco (05) etapas, sendo elas: teste de identificação, que propõe um questionário para entender os interesses do aluno e assim conectá-lo a textos posteriores; leitura do gênero, utilizando o WhatsApp Business como suporte; questionário de leitura, que consiste em questões abertas sobre o texto e gênero para verificação da aprendizagem; produção de texto a partir do gênero trabalhado e socialização dos resultados através do WhatsApp.

2 O ensino da produção de textos em Língua Portuguesa

Durante os primeiros trezentos anos de dominação portuguesa no Brasil, a impressão e a livre circulação de livros foram proibidas na então Colônia. Quem tentasse escrever precisaria recorrer a um editor em Portugal, mas só após o texto ser devidamente aprovado pelo governo da época, conforme ratificam os estudos da antropóloga El Far:

Diferentemente do governo espanhol, que autorizava a abertura de estabelecimentos gráficos em suas colônias na América, a metrópole portuguesa, até a vinda da família real, em 1808, proibiu expressamente qualquer tipo de reprodução impressa em todo o território nacional, por temer uma possível propagação de idéias políticas progressistas e revolucionárias. (El Far, 2006, p.5).

Além disso, os povos indígenas aqui presentes no período colonial não tiveram sua língua e seu sistema de escrita respeitados, sendo forçados a uma alfabetização mediada pela Igreja Católica, não com o objetivo de ensinar uma nova língua, mas sim de aculturar os nativos e fazê-los professar a fé católica. Dessa forma, o estudo da língua naquela época baseava-se em “ter acesso aos catecismos, livros e cantos religiosos, realizar o complicado cálculo dos dias e das festas religiosas, entender e acompanhar ativamente os ritos e sacramentos.” (XAVIER et al., 1994, p.43).

Como consequência da escravatura, aculturação e censura, ainda após o período colonial, o imperial e o republicano, o Brasil sofria com altos índices de analfabetismo. Hoje, no século XXI, ainda temos mais de 11 milhões de analfabetos entre a população de 15 ou mais, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019. Além disso, a Avaliação Nacional de Alfabetização, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e divulgada em 2016, mostrou que 34% dos estudantes brasileiros apresentavam desempenho insuficiente na escrita.

Nesse contexto, é possível refletir acerca da cultura escolar e do desafio do ensino da escrita, de modo a pensar em: por que escrever? Para quem escrever? E a quem interessa ou não interessa a produção escrita? A escola é, então, um importante espaço de letramento, noção definida por Soares (2004, p. 72) “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Consoante ao que foi posto por Soares (2004), cabe perguntar: A escola tem estimulado uma noção de trabalho com a escrita que entenda a linguagem como prática social, estimulando a criticidade e a interação nos diversos contextos sociais? Ou ainda se pensa o gênero “redação escolar” como sinônimo de produção textual, redação escolar esta cuja característica principal é a escrita sem circulação social acerca de um tema, escolhido, muitas vezes, de forma aleatória?

O letramento contempla também a produção de textos orais, abarcando a capacidade de produção de narrativas e relatos orais, destreza em entrevistas, aptidão ao ministrar uma aula ou realizar uma exposição oral, visto que, para a efetividade do letramento, deve haver uma intersecção entre oralidade e escrita. Belintane (2013) defende o papel da oralidade na constituição da escrita. Ele entende que há uma relação fundamental entre as duas modalidades da língua durante o processo de apreensão da escrita. Ou seja, a oralidade deve ser vista como manifestação cultural de transmissão de narrativas ligadas à tradição oral e como elemento inerente à inserção da criança no universo da escrita. Nesse sentido, para Bakhtin (2003), os textos orais ou escritos produzidos são formas de expressão que nascem das necessidades surgidas em diversos âmbitos da comunicação humana. Essas formas de dizer estão à nossa disposição e atuam em diferentes contextos sociais, estejamos conscientes ou não disso.

Para Geraldi (2004) o texto (oral ou escrito) é o espaço das correlações, pois é constituído de palavras, que portam significados, estas palavras organizadas em unidades maiores constroem informações cujo sentido é compreensível apenas na unidade global do texto. Nesse sentido, ter a concepção de texto como unidade de ensino/aprendizagem é “entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.” (GERALDI, 2004, p. 22).

O professor, ao adotar atividades de produção de texto em vez de atividades de redação escolar ou redações dissertativo-argumentativas, constrói uma sala de aula que compreende a funcionalidade da língua socialmente e corrobora a concepção de que “deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente” (AMOP, 2007, p. 147)

Observa-se, no ambiente escolar, um movimento estritamente mecânico em relação à leitura e escrita. Apesar de a Educação ter passado por inúmeros avanços, ainda observamos, em várias escolas, uma concepção de ensino de língua materna que se atém aos estudos metalinguísticos, concebendo a linguagem como uma mera atividade decodificadora e desprezando as práticas sociais que a transpassam. Tal prática configura-se historicamente como um dos principais fatores que impedem os discentes de desenvolverem efetivamente suas habilidades na linguagem, uma vez que, conforme postula Geraldi:

O ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma análise dessa variedade com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (GERALDI, 2011, p.45)

O aluno é estimulado a compreender unicamente todos os termos, nomenclaturas e regras, sem refletir sobre o uso da língua em funcionamento, o que o afasta do entendimento e intimidade com o texto e a escrita. Nessa insuficiente didática, o ensino da gramática é centralizado, mas, segundo Antunes (2003, p.31), é “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício”. Ou seja, utiliza-se o texto como pretexto para as aulas de gramática.

Entende-se que, se o ensino da gramática normativa é enaltecido e estritamente mecânico, até as produções de um texto seguirão este ritmo, sendo meramente corrigidas por sua estrutura, e não pelo contato do aluno com o texto. Em O texto na sala de aula (2011) Geraldi expõe a problemática das produções textuais restritas à correção de análise sintática, sem considerar a função social do texto. O professor dita um tema para que o aluno disserte, argumente e lhe entregue este texto como um produto final que passará pelo julgamento docente, que lhe atribuirá uma nota final. O professor desempenharia o papel do “juiz”, o que enfatiza ainda mais esse caráter mecânico: O aluno fará de tudo para conseguir uma boa nota, focando apenas numa boa estrutura e escrita.

A concepção de produção escrita aqui presente, no entanto, vai de encontro a defendida por Antunes (2003):

[...] produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis.

Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita. (ANTUNES, 2003, p. 54).

O planejamento mencionado por Antunes envolve o momento de leitura e apropriação acerca da temática por parte do aluno, bem como as ideias e o rascunho do que se deseja escrever. Ainda durante o desenvolvimento do texto, entra a parte de revisão por parte do aluno e também do professor, alinhando assim, os objetivos a serem cumpridos.

A produção de textos em sala de aula deve ter um caráter interacionista, considerando os sujeitos como construtores sociais; deve, ainda, ser vista como realmente é, uma ação política, afinal, “produzir sentidos é, então, ocupar uma posição, tornar-se sujeito de um dizer frente a outras vozes” (Gregolin, 2007, p.68). É necessário, então, compreender o texto como um fenômeno sociodiscursivo e enunciativo, pois, ao produzir um texto, conteúdos são enunciados e sentidos são construídos pelos participantes da enunciação.

Em suma, para garantir a essência interacionista do texto e de sua produção, é preciso que o professor se distancie da concepção de ensino como transmissão conteudista e entenda a sala de aula como lugar de interação e diálogo entre sujeitos. A partir disto, é preciso refletir sobre o dialogismo do texto por meio dos gêneros textuais, como observaremos na sessão seguinte.

3. Os gêneros textuais e sua importância em sala de aula

Conforme defendido por Bakhtin (2003, p.282), nós só nos comunicamos, falamos e escrevemos através dos gêneros. Ou seja, mesmo que não se tenha noção de definições de gêneros, tipos de gênero ou conhecimento sobre a funcionalidade destes, utilizamos e nos apropriamos de um grande repertório de gêneros. Afinal, como defendido pelo mesmo linguista, os gêneros materializam a língua e nessa materialização, pode-se perceber que desde o diálogo informal numa mesa de bar até a tese de doutorado, o discurso é moldado por um gênero.

Tomando como base estudos de Marcuschi (2005), considero que os gêneros textuais são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Pode-se entender, então, os gêneros como um alicerce para a comunicação e maneiras pelas quais os textos se corporificam,

essenciais para o caráter expressivo de um ser humano. Deve-se observar, também, como os gêneros são dotados de um caráter mutável, diferenciando-se ou surgindo baseado no ambiente em que se encontram. Assim, conforme Marcuschi:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Ou seja, a ausência de uma característica comum ao gênero, como uma assinatura no final de uma carta ou a alteração de um formato, como um poema em forma de receita, não é suficiente para descaracterizar o gênero. Isto porque o gênero de texto se caracteriza por exercer uma função social específica Travaglia (2002). Ou seja, a carta se define como carta por cumprir sua função social de trocar informações através de um veículo específico e o poema cumpre sua função social de poema ao expressar sentimentos, emoções ou pensamentos.

Apesar dos estudos tão aprofundados de Marcuschi (2005) e Bakhtin (2000; 2003) em torno dos gêneros textuais, a estruturação e o interesse pelo estudo e aplicação efetiva dos gêneros textuais na escola ainda é recente e ineficaz. É comum que sejam abordadas apenas questões estruturais e conceituais, esquecendo-se do gênero em seu caráter social e contextualizado.

O manejo com as habilidades de escrita é um desafio para todos os componentes do currículo escolar. Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos serão expostos a diferentes gêneros discursivos, a fim de explorar suas características e desenvolver aptidões de leitura e produção. Para isso, é importante a preservação do texto com função social da leitura e da escrita fora da escola, como pontuado por Soares (1999, p. 86), “muitas vezes, os sujeitos são capazes de comportamentos escolares letrados, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da escrita em contextos não escolares”. Ou seja, muitas vezes o ensino gira em torno do aprendizado exclusivo para os exames escolares, sem preparar o aluno para reconhecer os gêneros textuais no dia a dia.

Os professores de outras componentes utilizam a leitura e a escrita como ferramentas para a aprendizagem de conteúdos na sua área. Assim, a partir dos textos, apreendem diversos conceitos, habilidades, valores e procedimentos que

ajudam a ampliar a alfabetização, facilitando aos sujeitos a compreensão de diferentes gêneros de discurso e o uso de diferentes suportes textuais.

No que tange à produção textual, é necessário que os professores pensem em tarefas que tenham uma concepção interacionista, com circulação social, de modo que as atividades se preocupem também com o registro, a divulgação, a argumentação, o manejo das emoções e outros.

Ao produzir textos de diferentes gêneros, é preciso compreendê-los, portanto, é preciso utilizar diversidade textual nas salas de aula das diferentes disciplinas do currículo. A produção de texto requer planejamento. Esse tipo de planejamento significa tomar decisões quanto ao melhor gênero alinhado ao objetivo desejado. Além disso, é preciso refletir sobre as características do gênero, sua estrutura, quais recursos linguísticos estão disponíveis; a quem o texto se destina e onde ele será difundido. Embora o ensino de gramática seja tarefa do professor de Língua Portuguesa, cabe a todos os professores o papel de lidar com a produção textual, considerando a adequação e a reescrita.

Considerando que desenvolver essas habilidades é um desafio para todos os professores, quando pensamos em produção de texto em diferentes áreas do currículo escolar, é preciso ir além do propósito único de escrever para registrar ou a mais temida “cópia do quadro”. Assim sendo, o docente deve selecionar os gêneros a serem trabalhados no espaço escolar, filtrando, conforme a sua função e seu uso real, de modo que os aspectos de circulação, intenção e contexto social sejam levados em consideração para trabalhar um gênero na sala de aula.

Em suma, o trabalho com gêneros frequentemente vivenciados no dia a dia do aluno é positivo, mas não é suficiente. É preciso resgatar a visão de linguagem como forma de interação e provocar o contato sociointeracionista entre gênero, texto e aluno, promovendo estudos e atividades com textos contextualizados e com leitores reais. Pode-se inferir, também, que o trabalho com a escrita em sala de aula deve agir de forma contextualizada e civilizatória, pois, ao estudar e produzir uma carta argumentativa, por exemplo, o discente pode aprender a reclamar seus direitos em sociedade. Ao aprender o gênero notícia, o professor deve orientar o aluno de modo que ele reconheça quando a disseminação de informações é feita de forma verdadeira e responsável.

A partir das exposições anteriores, observa-se que o trabalho com gêneros textuais deve transpassar o caráter meramente conteudista e considerar em seu

contexto de uso social e cotidiano, mas diante do crescente uso de ferramentas digitais, como se estabelece o ensino de Língua na esfera digital? Na seção a seguir abordaremos como a Internet tem influenciado na educação, em especial no manejo com os gêneros textuais e atividades de produção de texto.

4. O uso da Internet na educação

Segundo Grégoire et al. (1996 apud COSCARELLI, 2006, p. 40), “O efeito da tecnologia, nas situações de ensino-aprendizagem, levou a uma mudança de perspectiva. O computador passou a ser visto como uma ferramenta, por conseguinte, os resultados dependem de como a tecnologia está sendo usada”. Pode-se observar, então, que com o desdobramento das tecnologias, grandes mudanças sociais foram alcançadas, afetando a forma como se ensina, o aluno aprende e como a escola avalia.

Dentre tais mudanças educacionais, a esfera do ensino da Língua Portuguesa foi especialmente afetada. Coscarelli, ao dissertar sobre as mudanças tecnológicas, apresenta também os novos gêneros textuais que se desenvolveram tendo a Internet como base: “Entre eles, podemos citar o chat, o hipertexto, a multimídia, a hipermídia, os banners publicitários, a literatura digital em toda a sua diversidade e, provavelmente, alguns outros que ainda não somos capazes de mencionar.” (COSCARELLI, 2006, p.65).

Mas com a difusão desse espaço virtual, que comporta esses gêneros de forma tão singular, surge também a inquietação e as dúvidas dos professores em como lidar com tantas novidades tecnológicas e textuais. Então como trabalhar os gêneros que já existiam antes da difusão e apropriação do digital e que agora se ressignificam no âmbito virtual? Como garantir o foco dos discentes no manejo com estes textos e assegurar que eles farão uma produção destes textos de forma proveitosa e reflexiva, se no âmbito da Internet há um “ninho” de informações? De que forma incentivar a realização de uma leitura e escrita crítica, dialógica e reflexiva?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil, suscita a diversificação das linguagens utilizadas em sala de aula, de modo a garantir a inclusão de todos na

utilização das tecnologias digitais de educação. As competências 4 e 5 orientam de que forma o manejo das tecnologias deve ocorrer:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017).

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).

Para que o professor consiga seguir minimamente o que propõem os capítulos 4 e 5 da BNCC, ele precisa ter a oportunidade de frequentar as formações que proporcionam um direcionamento sobre as tecnologias atuais e ter acesso às tecnologias digitais. Entretanto, a desigualdade de acesso à internet distancia as diretrizes da BNCC da realidade de todo o corpo docente e discente de baixa renda e de escola pública.

Segundo dados da PWC (2022), 21% dos estudantes das redes municipais e estaduais de educação básica do Brasil, não possuem acesso a banda larga nas escolas. Outros 124 mil estudantes relatam que a escola sequer tem energia elétrica. O estudo apontou, ainda, que “cerca de 6 milhões de estudantes (da pré-escola à pós-graduação) não conseguem fazer aulas remotas por falta de acesso à internet em casa. A maioria esmagadora deles está no ensino fundamental público”. Nesse sentido, percebe-se que durante o período de distanciamento social, os estudantes da rede pública foram os mais afetados com a adaptação às aulas remotas.

Além disso, é necessário o conhecimento de que os meios tecnológicos usados em sala de aula só se utilizam para o fim pedagógico e auxiliador se o docente entender os direcionamentos didáticos que tais recursos tomarão, afinal, o uso de instrumentos tecnológicos não configuram, necessariamente, ferramentas pedagógicas que irão operar milagres e garantir o aprendizado dos discentes apenas pela afinidade que eles já possuem com a tecnologia. Para chegar ao objetivo da aprendizagem, o discente precisa de meios para entender os direcionamentos didáticos presentes nos recursos tecnológicos.

Nesse sentido, segundo (Ribeiro, 2011, p. 135), “a rigor, é necessário tornar

os leitores/ alunos manipuladores de textos e suportes, exploradores de possibilidades”. Pode-se inferir que mesmo dotado de conhecimento de todos os artifícios tecnológicos atuais, o aluno carece da presença do professor, que será o mediador entre o conhecimento e referências obtidas nesse âmbito da Internet, e também no método que o aluno organizará todas as ideias obtidas. Assim, Coscarelli reforça o papel do professor como mediador dos recursos digitais:

Um ponto muito importante nessa conversa é a compreensão de que a informática não vai substituir ninguém. Ela não vai tomar o lugar do professor nem vai fazer mágica da educação. Veja bem: o computador é uma máquina muito bacana, mas não vai fazer nada sozinho. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las. (COSCARELLI, 2014, p. 25).

Apesar do exposto, sabe-se que a realidade do ensino público brasileiro ainda está longe do ideal de ensino inovador e tecnológico, visto que em muitas escolas até mesmo o acesso ao material didático físico ainda é precário, tornando o desejo da informatização um sonho distante. Mas o distanciamento social imposto pela disseminação do novo Coronavírus obrigou que até as escolas mais humildes se adaptassem ao ensino remoto, de modo a garantir a continuidade do calendário escolar e o cumprimento do conteúdo programado.

Assim, as escolas que possuíam maiores recursos financeiros, geralmente as da rede particular de ensino, fizeram parceria com empresas que oferecem ambientes virtuais de aprendizagem, realizaram assinatura de outras plataformas de ensino e capacitaram seus profissionais. Enquanto isso, escolas e professores da rede pública precisaram se reinventar através de vídeos em redes sociais, ligações telefônicas e troca de mensagens.

É preciso refletir, dessa forma, o apontado por Santos (2003), sobre a ânsia do docente em inovar o ambiente da sala de aula com artifícios tecnológicos, mas, ao mesmo tempo, precisar enfrentar os percalços observados na falta de instrução e também na falta de dispositivos necessários para isso.

Nessa perspectiva, elenco aqui, estratégias de ensino que, ancoradas em ferramentas digitais de baixo custo, podem auxiliar na promoção de uma educação que torne os alunos leitores e sujeitos ativos, abandonando as antigas práticas de produção de texto descontextualizadas, afinal, para Freire (1983), “é a partir do momento em que o homem reflete criticamente sobre sua realidade e confronta-se com ela, que ele constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”.

Logo, ainda que haja dificuldade, o caminho parece ser provocar o estudante e, sobretudo, mostrar que ele não é tábula rasa, mas sim alguém que tem conhecimento de mundo ancorado, de modo que conseguirá, de alguma forma, se conectar com textos e gêneros textuais, sendo eles digitais ou não. É imprescindível, assim, a disposição dos recursos necessários para que o professor consiga manusear o texto, esteja ele vinculado a um slide, uma música, um vídeo ou qualquer outro recurso, e a garantia de uma formação adequada para que o professor consiga utilizar estes recursos digitais. Na seção seguinte, mostro como é possível engajar os estudantes através da gameificação.

Existem muitos desafios no contexto presencial de ensino, e ainda há muitas incógnitas sobre o engajamento de alunos em aulas remotas. Por isso, ações que promovam a socioafetividade e a interação precisam ser trabalhadas e introduzidas ao ambiente educacional, visto que os seres humanos são formados pelas trocas realizadas. Nelas há o compartilhamento de motivações, medos e outras emoções (Slodkowski, B et al., 2021, p. 3).

O engajamento no contexto escolar, para Slodkowski (2021) está relacionado ao grau de atenção, curiosidade, interesse, otimismo e paixão que os discentes expressam durante o seu processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, estar engajado é participar ativamente durante o aprendizado. Reyes de Cózar (2016) aponta em sua tese de doutorado que o engajamento é voltado para a dimensão interna do indivíduo desenvolvido por diversos fatores, sendo assim, pode-se inferir que as pessoas que desenvolvem bem esse engajamento são aquelas que possuem diversos recursos, tanto motivacionais, atitudinais, intelectuais e emocionais.

Segundo Slodkowski (2021) “o aluno, mesmo que esteja empenhado em obter sucesso em seus estudos, pode sentir-se desmotivado e até mesmo chegar a evadir ao deparar-se com problemas para acessar o ambiente de estudos ou não receber retorno para seus questionamentos e dúvidas”. Assim, num contexto de educação à distância em escolas da rede pública, é preciso um esforço ainda maior por parte de toda gestão e corpo docente, a fim de minimizar a evasão escolar.

Na educação, o recurso da ‘gameificação’ está cada vez mais presente, refletindo o uso intenso de jogos, que se tornou parte da vida das pessoas, das mais variadas idades. Utilizada de forma lúdica e contextualizada, pode estimular o aprendizado através da dinamicidade, competitividade e possibilidades de interação.

Assim, mesmo nas atividades mais difíceis, os alunos podem se desenvolver melhor ao se engajarem com o auxílio das ferramentas dos games.

Entretanto, na contramão do avanço no uso dos jogos e outros recursos digitais na vida diária, muitas instituições de ensino brasileiras, as públicas, em especial, ainda carecem de infraestrutura para implantação de internet. A escola pública, de modo geral, tateia no caminho da inovação com resultados robustos devido à precariedade da oferta do ensino no Brasil. Por isso, penso ser imprescindível utilizar e selecionar os recursos digitais disponíveis, ainda que mínimos, em prol de oportunizar o acesso. Na seção a seguir apresento o Projeto didático voltado para a utilização de ferramentas digitais para o trabalho com a produção de texto e os gêneros textuais em uma realidade de aulas remotas para estudantes da rede pública de ensino.

5. Apresentação do Projeto

O Projeto elaborado é voltado para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino. Isto porque o conteúdo programático do 9º ano do Ensino Fundamental está alinhado com os gêneros textuais aqui explorados por escolha pessoal da autora. Já a escolha da rede pública de ensino se motiva pela vulnerabilidade social e de recursos tecnológicos. Neste sentido, o Projeto é desenvolvido em cinco (05) etapas, sendo elas: (1) um teste de identificação; (2) a leitura do gênero textual designado; (3) a resolução de um questionário; (4) a produção de um texto de mesmo gênero acadêmico designado; e (5) a socialização dos resultados.

Além disso, o Projeto contempla cinco (05) gêneros textuais, sendo eles: crônica, notícia, resenha, entrevista e carta argumentativa. Com isso, apresenta uma alternativa de atividade que percebe a linguagem como forma de interação, além de ver o aluno como um sujeito dialógico, também se propõe a acompanhar e orientar o aluno em todas as etapas de leitura e produção de texto, de modo que o estudante reconheça a função social do estudo com gêneros textuais, pois “o trabalho com um gênero em sala de aula é o resultado de uma decisão didática que visa proporcionar ao aluno conhecê-lo melhor, apreciá-lo ou compreendê-lo para que ele se torne capaz de produzi-lo na escola ou fora dela.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.41). Assim, na próxima sessão descreverei a etapa do teste de identificação realizado em forma de teste de personalidade e identificação a fim de entender os interesses do

aluno.

5.1. Teste de identificação

Conforme Zichermann (2011), os mecanismos encontrados em jogos atuam como uma motivação para o indivíduo, contribuindo para o engajamento dele nos mais variados aspectos e ambientes. É pertinente, então, questionar se os jogos seriam uma boa forma de engajar os estudantes em um contexto de distanciamento social e pouco acesso a redes moveis.

Com o apoio do livro didático como ferramenta de primeiro contato com o estudo dos gêneros textuais, aliado às aulas via chamada de vídeo ou chamada de voz, se disponível, os alunos são apresentados ao Projeto dos gêneros textuais. Em seguida, são orientados a jogar um jogo que, ao final, indicará um gênero textual que mais se aproxima com suas preferências, de acordo com as respostas dadas no jogo.

O Buzzfeed é um site norte-americano de notícias, entretanto, se destaca entre os jovens por agregar testes de personalidade e identificação que podem ser criados pelos usuários e compartilhados. Segundo o site, as respostas são associadas a diferentes resultados. Dependendo de como o usuário responder, receberá um tipo de personalidade diferente. Por exemplo: “Faça o teste e descubra qual personagem da novela mexicana Rebelde você é?”. Nesse sentido, é possível utilizar o Buzzfeed como uma ferramenta pedagógica e interativa entre os alunos e professores.

Como primeira etapa, o aluno responde a um Quiz através do Buzzfeed, conforme a Figura 01. Personalizado com base em algumas perguntas sobre hábitos e traços da personalidade, condicionadas às características inerentes aos gêneros textuais, no fim, obtém-se um gênero específico como resposta. O objetivo do teste é proporcionar ao aluno uma identificação e personalização do conteúdo, de modo que ele se sinta inserido no processo e possa compartilhar seu resultado com outras pessoas, aumentando seu engajamento e o dos demais alunos.

Figura 1 – Trivia de personalidade no BuzzFeed

Community · Posted on Oct 20, 2020

Qual gênero textual mais combina com você?

Quiz feito para o seminário de MELP.



by Jayza Oliveira
Community Contributor



Em seu grupo de amigos você é aquele que:

Fala muito sobre o mundo, o que tem visto, assistido, etc

É conhecido como polêmico, não perde a chance de fazer justiça e reivindicar direitos

Prefere observar e escutar

Dá opinião sobre tudo e os influencia

Escuta pra fofocar depois

O que você produz na internet?

Produzo conteúdo sobre os meus hobbies (cosméticos, filmes, livros e outros)

Faço posts sobre o meu cotidiano (o que comi, o que estou assistindo, qual música estou ouvindo)

Só uso as redes sociais para conversar com amigos

Interajo em publicações, discuto e afirmo minhas opiniões

Produzo/compartilho conteúdo informativo

Se você precisasse escolher uma profissão hoje, escolheria...

Uma área que me permitisse conhecer várias pessoas, culturas e opiniões diferentes

Uma área em que eu pudesse expressar minhas convicções e lutar pelo que acredito

Uma área em que eu pudesse falar sobre o que eu gosto e ajudar as pessoas com isso

Uma área em que eu possa informar as pessoas

Uma área em que eu possa expressar artisticamente o que me cativa

Fonte: a autora

De maneira descontraída, os quadrinhos “escuta pra fofocar depois”, “produzo/compartilho conteúdo informativo” e “uma área em que eu possa informar as pessoas” formam o gênero notícia. Ou seja, ao criar o teste, é possível associar um gênero textual a determinadas opções de resposta, que combinadas, geram o resultado final.

Apesar de mais popular entre as crianças e adolescentes, o BuzzFeed se apresenta como pouco intuitivo na criação de um Quiz, pois o painel de controle da plataforma não possui opção do idioma português. Caso o professor deseje

selecionar um Quiz já existente, a plataforma se apresenta com um fácil manuseio. Se o professor optar por criar seu próprio Quiz, a plataforma Quizur demonstra ter uma melhor usabilidade.

Figura 02 - Trivia de personalidade no Quizur

The screenshot shows the Quizur interface for creating a quiz. At the top, there are two tabs: 'Imagem (opcional)' and 'Pergunta'. The 'Imagem (opcional)' tab is active, showing a photo of a group of friends. The 'Pergunta' tab is also active, showing a text input field with the question 'Em seu grupo de amigos você é aquele que...?'. Below the question, there are two tabs: 'Apenas Texto' and 'Imagem + Texto'. The 'Apenas Texto' tab is active, showing two numbered alternatives: '1. É conhecido como polêmico, não perde a chance de fazer justiça e de reivindicar seus direitos' and '2. Dá opinião sobre tudo e os influencia'. Below the alternatives, there is a blue button labeled '+ Adicionar Alternativa'. At the bottom, there is a yellow box with the text 'Abaixo, pontue as alternativas de acordo com os resultados do quiz.' and a section for scoring the alternatives. The scoring section shows the same two alternatives, with the first alternative having a score of 1 and the second alternative having a score of 2. Below the scoring section, there are five icons representing different content types: 'Notícia', 'Crônica', 'Entrevista', 'Resenha', and 'Carta argum...'.

Fonte: a autora

Com a mesma proposta do BuzzFeed, a Quizur é a autoexplicativa e é uma opção para aqueles que sentirem dificuldade com o BuzzFeed. Na figura 02, a tela de criação de um Quiz, sendo possível adicionar uma imagem às perguntas e também às respostas, bem como associar as perguntas às respostas através de um sistema de pontuação.

Dando continuidade ao Projeto, na etapa seguinte abordo o uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação mais acessível e de maior alcance de usuários, sendo importante para difundir a leitura do gênero.

5.2. Leitura do gênero

Para a atividade de leitura do gênero, escolhemos o WhatsApp Business como ferramenta de suporte. Apesar de ter seu uso majoritariamente em contextos comerciais, o WhatsApp Business pode ser utilizado por qualquer pessoa. Esta

modalidade do WhatsApp contém funcionalidades para facilitar o contato entre empresas e clientes. Dentre elas, temos as estatísticas, que fornecem análises a respeito do alcance e engajamento na comunicação entre uma empresa e um cliente; automação de mensagens, que permite a criação de mensagens automáticas, como o envio de saudações ou informações essenciais para o atendimento; além disso, é possível utilizar etiquetas para categorizar conversas e grupos e por último, o catálogo, que consiste em uma galeria de exibição de produtos, serviços e outros.

Segundo uma pesquisa do Grupo Coma, o WhatsApp é o aplicativo mais acessado pelos brasileiros, estando presente em 99% dos Smartphones, segundo pesquisa da MobileTime (2020). Afinal, trata-se de um aplicativo leve, que consegue ser utilizado em celulares de menor porte e com um pequeno pacote de dados de Internet. Aliado a isso, o aplicativo, por conter recurso de envio de áudios e chamada de vídeo, também se torna um meio de comunicação viável para pessoas que possuem dificuldade com a escrita.

Diante dessas questões de acessibilidade para alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica e/ou com deficiência, além da análise de funcionalidades e a facilidade de manejo de recursos digitais, consideramos que o WhatsApp Business é a melhor alternativa para o desenvolvimento do Projeto. Considerando o fato de que o tempo trabalhado nesse modo de ensino é reduzido, os gêneros escolhidos e trabalhados também seriam curtos, para maior aproveitamento e aprendizado.

Assim, através do WhatsApp, o aluno tem acesso a uma galeria, conforme a figura 02 e ao clicar no gênero textual designado para ele, tem acesso a vários textos dessa categoria para que ele possa aprofundar a leitura desse gênero, além de ter contato com vários autores e vários estilos de escrita.

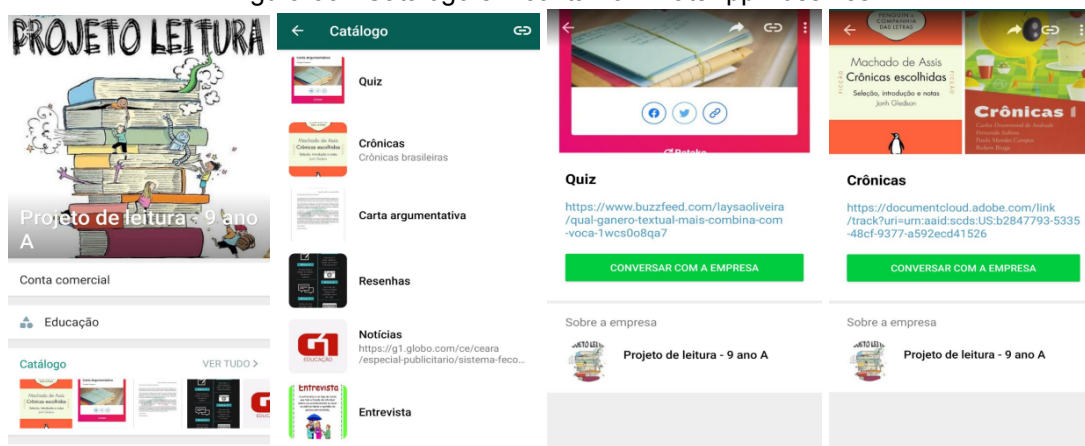
Ao clicar em entrevista, o aluno poderia fazer o download ou visualizar através de um link, algumas entrevistas sugeridas pelo professor, como uma entrevista concedida pelo médico Drauzio Varella a uma revista universitária em que são tratados assuntos como o Sistema Único de Saúde, a epidemia da AIDS, entre outros; é possível também disponibilizar a entrevista com a atriz global Taís Araújo, em que ela fala sobre sua trajetória pessoal, sua vida profissional e sobre suas raízes étnicas.

É importante estimular a autonomia do aluno para que ele busque outros

textos com que tenha mais identificação, desde que ele possua ferramentas para essa pesquisa e que os textos tenham relevância temática e sigam o mesmo gênero textual designado. A orientação é que o aluno realize uma leitura crítica, interagindo sempre com os textos através de anotações e socializando com os colegas. O objetivo é proporcionar ao aluno o contato com o texto na íntegra, além de promover a troca de conhecimento entre os alunos.

Na Figura 03, temos a ferramenta de catálogo, presente em contas de WhatsApp Business. Neste catálogo é possível adicionar imagens e links por categorias. No contexto de necessidade de pouco uso de dados de internet, esta possibilidade de organização facilita a busca pelo conteúdo desejado.

Figura 03 - Catálogo em conta no WhatsApp Bussines



Fonte: a autora

Na organização exposta, o aluno tem acesso ao link do questionário do BuzzFeed, seguido de uma seção com links que redirecionam para crônicas e materiais teóricos a respeito deste gênero. Na terceira seção do catálogo tem-se acesso às cartas argumentativas e assim sucessivamente até completar os cinco (05) gêneros aqui trabalhados. Durante a terceira etapa do Projeto, o aluno entra em contato com o questionário de leitura, de modo que ele pontue suas impressões sobre o texto e o gênero.

5.3. Questionário de leitura

Conforme o exposto, o aluno tem a oportunidade de ler múltiplos textos e discuti-los com os outros estudantes e com o professor. Após essa etapa, o aluno é estimulado a escolher apenas um texto para dar seguimento ao Projeto, como forma de estimular sua autonomia e preferência, em concordância com a Base Nacional

Comum Curricular:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, o aluno responde a um questionário formulado na plataforma Google Docs com questões referentes ao texto, gênero e impressões das atividades, com o objetivo de promover um direcionamento a respeito das questões relevantes sobre texto e gênero, além de promover uma avaliação formativa e diagnóstica a respeito da abordagem do conteúdo.

Figura 04 - Questionário no Google Forms

De acordo com o quiz realizado anteriormente, Qual gênero textual você mais se identificou? *

☐ Crônica

☐ Carta Argumentativa

☐ Entrevista

☐ Resenha

☐ Notícia

Você já conhecia este gênero? * 0 pontos

Sua resposta

O que mais chamou a sua atenção na leitura com o gênero trabalhado? 1 ponto

Você considera pertinente aprender sobre esse gênero? *

Sua resposta

Quais elementos presentes no texto permitem categorizá-lo como pertencente ao gênero textual em questão? *

Sua resposta

Enviar

Fonte: a autora

Ainda consoante ao objetivo de hospedar o conteúdo em plataformas de baixo consumo de internet, o Google Forms se apresenta como uma ferramenta leve, prática e autoexplicativa, sendo possível reproduzir questionários que seriam distribuídos em sala em um contexto de aulas presenciais. Na quarta e penúltima etapa, o aluno é orientado a produzir um texto no gênero em que tem trabalhado.

5.4. Produção de texto

Como quarta etapa do Projeto, o aluno é direcionado a escrever um texto no formato do gênero textual estudado, com uma temática a ser definida pelo professor, como a resenha de um produto, filme ou livro; uma crônica sobre uma situação atual; entrevista com algum amigo ou familiar; carta argumentativa reivindicando ou reclamando algo; notícia, que pode ser a partir de uma charge ou sobre algo que ocorreu na cidade, com atenção para possíveis implicações éticas.

Para esta etapa, são trabalhadas as habilidades de planejamento, textualização, revisão e reescrita. Nesse sentido, os alunos podem se reunir em grupos de até 3 pessoas que estão estudando o mesmo gênero textual, a fim de comentar, discutir e avaliar o texto junto a outro escritor, dando ao aluno a oportunidade de estar inserido no processo de análise textual. Portanto, o processo de escrita supõe “[...] várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 54). Assim,

concomitantemente ao trabalho do aluno, o texto é enviado ao professor e devolvido para reescrita, até que juntos cheguem não a um produto final, mas a um texto que cumpre seu papel social.

O objetivo desta etapa é proporcionar ao aluno a prática do aprendizado, incentivando-o a utilizar os mecanismos linguísticos que caracterizam o gênero, além de estabelecer uma escrita que considere os interlocutores, o objetivo, a circulação e o suporte em que o texto irá se propagar.

5.5. Socialização dos resultados

É de suma importância que o trabalho com a leitura de gêneros textuais tenha aplicação prática, ou seja, deve-se garantir a circulação do texto por meio de leitores reais. Dessa forma, como última etapa, é realizado, de maneira virtual, uma culminância de divulgação dos trabalhos realizados e das impressões do Projeto. Essa socialização pode acontecer via Google Meet, Zoom ou em grupo de WhatsApp, a depender da disponibilidade de recursos.

Para esta etapa, é interessante que cada aluno convide um ou mais membro familiar para este momento, seja ele por videoconferência ou mensagens de texto. Durante a culminância, cada grupo deve apresentar aos demais o seu trabalho escrito e comentar como foi a experiência em cada etapa do Projeto. Assim, é possível promover um trabalho de leitura de texto e gênero como um espaço de interação, em que o aluno constrói o conhecimento junto ao professor, colegas e familiares.

6. Considerações finais

Neste trabalho objetivou-se discutir a ideia de um Projeto voltado para o ensino dos gêneros textuais e produção de texto em turmas de 9º ano da rede pública de ensino em um contexto de distanciamento social e aulas remotas. O Projeto ancorou-se, principalmente, nas perspectivas de Antunes (2003) Geraldi (2004; 2011) a respeito do trabalho com produção de texto em Língua Portuguesa na sala de aula, a fim de salientar a problemática do estudo de textos descontextualizados.

Ao longo do presente artigo também nos debruçamos sobre os estudos de

Bakhtin (2000; 2003) e Marcuschi (2005) sobre os gêneros textuais, de modo a denotar que o texto deve ser manuseado sob a perspectiva do gênero, atentando-se para suas características inerentes, além de sua função social. Mostrando ao aluno que ele já está inserido nos contextos de circulação social dos gêneros estudados e que é plenamente capaz de identificá-los e manipulá-los.

Não obstante, evidenciamos também como as novas tecnologias, principalmente as cibernéticas, podem auxiliar os docentes em suas salas de aula, sejam elas presenciais ou virtuais. Para isso, tomamos como base os estudos de Coscarelli (2006; 2014) que traz à luz a importância de o docente entender os direcionamentos didáticos presentes nos recursos tecnológicos. Além disso, também procurou-se entender as orientações indicadas pela Base Nacional Comum Curricular, de modo a alinhar o encaminhamento do Projeto com as diretrizes propostas para o ensino.

No tocante ao Projeto, exponho os cinco (05) gêneros textuais contemplados, sendo eles a entrevista, notícia, resenha, crônica e carta argumentativa. Todos os gêneros pensados tendo em vista uma função social e circulação entre leitores reais. Ademais, desenvolvemos ao longo de tópicos, as cinco (05) etapas que compõe o Projeto, sendo elas, um teste de identificação, a leitura do gênero textual designado, a resolução de um questionário, a produção de um texto de mesmo gênero textual estabelecido e a socialização dos resultados. Todas as etapas tendo ferramentas digitais acessíveis como suporte e objetivos pedagógicos ancorados nos estudos aqui citados.

Deste modo, procurou-se idealizar um Projeto com caminhos possíveis considerando turmas da rede pública de ensino e os objetivos de contemplar habilidades de leitura, identificação, diálogo, interação, produção, revisão e socialização do texto em um contexto de educação remota. Buscou-se, ainda, a diminuição de desigualdades frente à escassez de recursos tecnológicos de qualidade e visando a formação de alunos ativos e críticos no trabalho com produções de texto.

REFERÊNCIAS

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Cascavel: Assoeste, 2007.

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

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BELINTANE, Claudemir. Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

COSCARELLI, C. V. (Org.) Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSCARELLI, C. V, RIBEIRO, A. E. Org. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

EL FAR, Alessandra. O livro e a leitura no Brasil. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2006.

FELIZOLA, P. A. M. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. Revista de Direito, Estado e Telecomunicações, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GERALDI, J. Wanderley. Aprender e ensinar com textos de alunos. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, D. A. (Org.). A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAIVA, F. WhatsApp alcança presença recorde em 99% dos smartphones no Brasil. Mobile Time, São Paulo, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/noticias/27/02/2020/whatsapp-alcanca-presenca-recorde-em-99-dos-smartphones-no-brasil/>. Acesso em: 17 out. 2022.

REYES DE CÓZAR, Salvador. Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement. Orientadora: Dra. Doña Pilar Colás Bravo. 2016. Tesis (Doctoral) -Universidad De Sevilla, 2016.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela-Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.) Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.125-150.

SANTOS, G. L. A internet na escola Fundamental: sondagem de uso por professores. V. 29. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2003.

SLODKOWSKI, B. et al. Aspectos Socioafetivos na Educação a Distância: um olhar sobre o engajamento e a evasão Autores Magalí Teresinha Longhi. [s.l.: s.n.]. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221474/001125999.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2002). "Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna" in BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (org.). Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002: 201-214.

XAVIER, M. E. et al. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZICHERMANN, Gabe. Gamification by Design. ISBN 1449397670. 150 pages. O'Reilly, 2011.