



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO  
GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO ACADÊMICO  
EM ENSINO**

**MÁRCIA DE SOUZA DAMASCENO**

**OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS DA  
PRÁTICA COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA  
COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CUIABÁ – MT  
2021**

**MÁRCIA DE SOUZA DAMASCENO**

**OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS DA  
PRÁTICA COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA  
COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação ampla com a Universidade de Cuiabá (UNIC), como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Área de Concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagens e Seus Códigos, sob a orientação Professor Dr. Epaminondas de Matos Magalhães.

**CUIABÁ-MT**

**2021**

# FICHA CATALOGRÁFICA

## Dados internacionais de catalogação na fonte

D155o Damasceno, Márcia de Souza  
Objetos digitais de aprendizagem: desafios da prática colaborativa de aprendizagem da escrita com estudantes do ensino fundamental / Márcia de Souza Damasceno – Cuiabá – MT, 2022.  
138 f. : il. color.

Orientador(a) Epaminondas de Matos Magalhães  
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2022.  
Bibliografia incluída

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Leitura e escrita. 3. Objeto Digital de Aprendizagem. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)

# ATA DA DEFESA ASSINADA



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Campus Cuiabá  
ATA Nº 4/2022 - CBA-PPGEN/CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

## ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO - Mestrado

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 18 de fevereiro de 2022, 14h	
Local	Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual ( <a href="https://meet.google.com/jen-yhxp-trza">https://meet.google.com/jen-yhxp-trza</a> )	
Discente	Márcia de Souza Damasceno	
Matrícula	2020180660026	
Curso de pós-graduação	Mestrado em Ensino	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	Objetos digitais de aprendizagem: desafios da prática colaborativa de aprendizagem da escrita com estudantes do ensino fundamental	
Membros da Banca Examinadora		Examinador
Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente
Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa	Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat	Externo
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela <b>aprovação</b> da mestranda neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso (30 dias) para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		
<b>Notas:</b> 1) O Presidente enviará esta ata à Secretaria do curso de Pós-Graduação com as assinaturas eletrônicas em até 48h. 2) Para assinar a ata pelo SUAP o Examinador Externo deve estar cadastrado no Módulo Administração - Prestador de Serviço. 3) O título de conclusão da discente será expedido após a discente cumprir todas as normativas do Curso e do IFMT.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Epaminondas de Matos Magalhaes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/02/2022 19:17:59.
- Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/02/2022 20:32:52.
- Elizangela Patrícia Moreira da Costa, Elizangela Patrícia Moreira da Costa - Membro de banca de pós-graduação - Universidade do Estado de Mato Grosso (1), em 21/02/2022 10:30:22.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/02/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 311936  
Código de Autenticação: dc597e577c



Às minhas filhas Jade e Júlia, aos meus pais Luiz Antônio e Ana Maria e ao meu esposo José Filho, pelo amor, carinho, dedicação, compreensão e contribuições em todos os momentos;  
Aos meus irmãos, Alex, Tatiane, Wender e Kátia, que mesmo distantes fizeram-se presentes como incentivadores desta conquista.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste estudo, muitas pessoas estiveram envolvidas, embora não seja possível nominar todas. Desta forma, registro aqui as que participaram diretamente do processo de elaboração desta dissertação.

A **Deus**, pela minha vida e pelo conforto espiritual que me auxiliou no enfrentamento dos obstáculos encontrados ao longo do curso.

Às razões do meu viver, **Jade e Júlia**, que compreenderam, embora nunca aceitaram minha falta de tempo durante este período.

**Aos meus pais, esposo, irmãos, tios e primos**, que me apoiaram e ajudaram enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Às minhas amigas, parceiras de profissão e de vida, **Fabiane Alves da Silva, Elaine de Sousa Matos, Luziane Damasceno S. Bezerra, Ilza Aparecida, Roselívia Oliveira, Edima Silva, Luíza Santos, Nilza Aparecida e Laura Annyelba**. Obrigada pelo carinho, cuidado e incentivo.

À professora **Marilene Marzari**, uma amiga querida, sempre disposta a ajudar-me quando foi necessário. Obrigada de coração!

Ao professor **Hidelberto de Sousa Ribeiro**, querido mestre, pela prontidão, sempre que precisei.

À professora **Cláudia Lucia Landgraf Valério**, por ter acreditado em mim e me oportunizado ser uma de suas orientandas. Meu reconhecimento e agradecimento pelo papel significativo na minha trajetória de formação pessoal e profissional. Obrigada pelo carinho, pelas palavras de incentivo e pelo bom humor contagiante!

Ao professor **Epaminondas de Matos Magalhães**, que me recebeu como orientanda, pela maestria da orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes nesta caminhada. Obrigada pela oportunidade de ter sido sua orientanda! Serei eternamente grata! Foi uma honra receber suas orientações e seus ensinamentos.

À professora **Elizangela Patrícia Moreira da Costa**, pelas contribuições na banca de defesa desta dissertação.

Aos professores, **Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini, Rosemar Eurico Coenga, Lucy Ferreira Azevedo, Jeferson Gomes Moriel Junior, Bernadete Lema Mazzafera, José Serafim Bertoloto e Cilene Maria Lima Antunes Maciel**, que, por meio de suas apreciações, somaram seus conhecimentos contribuindo para que esta pesquisa fosse

realizada.

À companheira de todas as horas, **Sirlene Lemes de Moraes Silva**, irmã que ganhei durante o mestrado. Obrigada pelas belas palavras de incentivo e atenção dedicada a mim!

Às animadas **Yara Reis Cardoso e Elisangela Alves Sobrinho Arbex**, parceiras de eventos e escrita. Vocês são maravilhosas! Obrigada por tornarem mais leve e divertida esta caminhada!

À minha artista preferida **Ellen Pelliciari**, por compartilharmos conquistas e sabores.

Ao amigo especial **Marcos Vinícius Ferreira Corrêa**, pelas pérolas de sabedoria e as lindas palavras que afagam o coração.

À extrovertida **Luma Policarpo**, pelas postagens divertidas e troca de conhecimentos.

Às queridas **Camilla Karen, Dayane Artuzi, Emanuele Solange, Gláucia Ribeiro, Cláudia Marcele, Carolina Tenuta, Ivone Almeida e Ninna Sanches**, pela amizade, compreensão, incentivo, discussões, apoio e sugestões que muito contribuíram para as reflexões e o resultado que ora se torna público.

Às **estudantes**, que fizeram parte deste estudo, pelo esforço e dedicação ao participarem da atividade de aprendizagem, apresentando um discurso tão relevante em seus textos, reafirmando que vale a pena continuar lutando por uma educação escolar de qualidade para todos.

Aos profissionais da educação básica, especialmente os amigos e colegas do **Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves** – CMEB Helena Esteves, pela paciência, incentivo e expectativa em relação ao estudo e suas possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem de produção textual.

À **Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças** – SME/BG, pela liberação das tarefas docentes para que pudesse dedicar-me aos estudos e à pesquisa.

*A língua é universal. Ter competência para saber usá-la adequadamente em textos bem organizados é um direito de todos.*

Irandé Antunes (2005, p. 21)



## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Ensino de Linguagens e seus Códigos do Mestrado Acadêmico em Ensino do IFMT, cujo objetivo geral foi analisar os resultados do uso de um objeto digital de aprendizagem (ODA) para a produção textual de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O trabalho de campo foi realizado em meio remoto devido à Pandemia da Covid-19, que culminou com o fechamento das dependências físicas das unidades escolares, as quais passaram a ofertar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), visando garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. A pesquisa qualitativa contou com diferentes materiais colhidos de forma on-line, como questionário, entrevistas e atividades aplicadas na oficina pela pesquisadora. O material foi analisado na perspectiva “Leitura e escrita: contribuições de objeto digital na produção textual”, sendo possível constatar que, através da metodologia de ensino com viés sociointeracionista e perspectiva reflexiva, utilizando recursos tecnológicos e intervenções pedagógicas, podemos criar condições que favoreçam um ensino da modalidade escrita da língua portuguesa mais interativo e dialógico. Para exploração das produções textuais, embasamo-nos na proposta de Antunes (2010), enfatizando neste estudo a compreensão de que a escrita é uma atividade dialógica e cooperativa. Para tanto, tomamos como ponto central as perspectivas de Bakhtin, Dolz, Noverraz e Schneuwly, Kleiman, Marcuschi, Geraldi, Santaella e Vygotsky, e os documentos oficiais norteadores do ensino de linguagem, PCN, BNCC e DRC-MT, os quais foram essenciais para este trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa; Leitura e escrita; Objeto Digital de Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

*This study is linked to the research line Teaching Languages and their Codes of the Academic Master's Degree in Teaching of IFMT, whose general objective was to analyze the results of the use of a digital learning object (ODA) for the text production of students of the Final Years of Elementary School. The fieldwork was carried out remotely, due to the Covid-19 Pandemic, which culminated in the closure of the physical facilities of the school units that started to offer the Emergency Remote Learning (ERE) aiming to guarantee the students' learning in a non-presencial way. The qualitative research relied on different materials gathered online, such as a questionnaire, interviews, and activities taught in the workshop by the researcher. The material was analyzed from the perspective of "Reading and writing: digital object contributions in textual production", and it was possible to verify that, through a teaching methodology with a social interactionist bias and a reflexive perspective, using technological resources and pedagogical interventions, we can create conditions that favor a more interactive and dialogical teaching of the written modality of the Portuguese language. To explore the textual productions, we based ourselves on the proposal of Antunes (2010), emphasizing in this study the understanding that writing is a dialogical and cooperative activity. To this end, we take as central point the perspectives of Bakhtin, Dolz, Noverraz and Schneuwly, Kleiman, Marcuschi, Geraldi, Santaella, Vygotsky, among others, and the official documents that guide the teaching of language, PCN, BNCC and DRC-MT, which were essential to this work.*

**Keywords:** *Portuguese Language Teaching; Reading and writing; Digital Learning Object.*

## RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação do Google Documentos.....	48
Figura 2 – Produzindo no Google Documentos.....	74
Figura 3 – Escrita da Reportagem de forma Expositiva.....	78
Figura 4 – Esquema Composicional.....	91

## RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização dos participantes da Pesquisa.....	66
Quadro 2 – Estrutura socioeconômica e cultural.....	67
Quadro 3 – Entrevista relacionadas a Produção Textual.....	70
Quadro 4 – Categorização do uso do Google Documentos.....	84
Quadro 5 – Categorização dos Aspectos Globais dos Textos.....	87

## RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CISRGA	Consórcio Intermunicipal de Saúde da Região Garças/Araguaia
CMEB	Centro Municipal de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CSV	Concurrent Version System (Valores Separados por Vírgulas)
CW	Collaborative Writing (Escrita Colaborativa)
DOC	Word Document (Documento do Word)
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
EB	Ensino Básico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Ensino Infantil
EM	Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
HTML	HyperText Markup Language (Linguagem de Marcação de HiperTexto)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação
OA	Objeto de Aprendizagem
ODA	Objeto Digital de Aprendizagem
ODS	Open Document Spreadsheet (Planilha de Documento Aberto)
ODT	Open Document Text (Documento de Formato Aberto)
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)
PIN	Programa de Integração Nacional
PPT	PowerPoint Presentation (Apresentação do PowerPoint)
PSF	Programa Saúde da Família
ROA	Repositórios de Objetos de Aprendizagem
RTF	Rich Text Format (Formato de Texto Rico)

SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2)
SD	Sequência Didática
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UTI	Unidade de Terapia Intensivo Intensiva
XLS	Excel Spreadsheet (Planilha do Excel)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 ENSINO APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	20
1.1 O Texto: Objeto da Linguística Textual .....	20
1.2 Inter-Relação Leitura e Escrita .....	23
1.3 Oralidade e Escrita nos documentos oficiais do Ensino Fundamental Anos Finais.....	28
1.4 Gênero Textual Reportagem.....	32
1.5 A Produção Textual no Contexto Escolar .....	34
1.6 Significado Social e Sentido Pessoal da Escrita.....	40
<b>2 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM</b> .....	44
2.1 TDIC, Objetos Digitais de Aprendizagem e Google Documentos.....	44
2.2 A Escrita Colaborativa no Contexto dos Nativos Digitais .....	49
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS</b> .....	54
3.1 Natureza da Pesquisa .....	54
3.2 Cenário da Pesquisa - A Pandemia COVID-19 e a Educação no Mato Grosso.....	56
3.2.1 Educação no Estado de Mato Grosso durante o contexto de Pandemia.....	59
3.2.2 O <i>locus</i> da pesquisa .....	63
3.2.3 As participantes da pesquisa.....	66
3.3 Entrevista Inicial.....	70
3.4 A oficina: leitura e produção de texto .....	73
3.4.1 Primeiro Encontro .....	73
3.4.2 Segundo Encontro .....	75
3.4.3 Terceiro Encontro .....	77
3.4.4 Quarto Encontro .....	79
3.5 Entrevista Final.....	79
<b>4. ESCRITA COLABORATIVA: RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	84
4.1 Análise e discussão: O uso do Google Documentos e as Reportagens produzidas.....	84
4.1.2 Reflexões sobre as reportagens produzidas: o que dizem as estudantes em seus textos.	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>APÊNDICE</b> .....	107
<b>ANEXO</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

As discussões em relação ao letramento e às novas tecnologias educacionais se acentuaram, com mais intensidade, devido à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no ano de 2017, por tratar-se da implantação de uma política educacional articulada e integrada, desencadeando uma série de pesquisas que buscam novos rumos para o ensino da leitura e escrita.

Acreditamos que seja substancial refletir a respeito do ensino de produção de textos, visto que tal atividade precisa ser constituída como uma prática discursiva, como forma de interação entre sujeitos, compreendida como um processo de construção conjunta, em que o professor – como primeiro leitor do texto – auxilie o estudante na elaboração de seu texto/discurso. Enquanto professora de Língua Portuguesa, trabalhando com turmas de Ensino Fundamental – Anos Finais, observo que a prática de produção textual em sala de aula, enquanto produção de saberes, no geral não é satisfatória.

Temos recebido, na escola, estudantes cada vez mais desmotivados com os métodos de ensino, em contrapartida é visível o aumento do interesse por jogos e participação em redes sociais. Muitos estudantes possuem *smartphones* e acesso à internet, o que nos trouxe inquietações quanto à utilização de recursos digitais para o ensino de leitura e produção textual de forma colaborativa, suscitando reflexões a respeito do processo de produção textual em meio digital, dando importância à proximidade do estudante no trato com o gênero, à estimativa de um leitor que não seja apenas o professor e à facilidade de reescrita, que podem contribuir para a melhora do texto.

A partir da necessidade de inovação no processo de produção textual e por acreditar que a mudança consiga promover uma ruptura paradigmática, mesmo que parcial, vale destacar que o impacto é positivo para o desenvolvimento educacional. Propus-me a pesquisar de que forma o Google Documentos, um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA), pode contribuir na produção de textos escritos por estudantes do ensino fundamental, mais precisamente no gênero reportagem.

As duas últimas décadas representam um período de significativas transformações no tocante à forma como as práticas da escrita são compreendidas no âmbito escolar, mesmo que muitos casos de abordagens tradicionais ainda hoje possam ser atestados. Williany Miranda da Silva (2011) diz que

De um ensino de escrita enfatizando-se à estrutura dos textos, passou-se, na última



década do século XX e nos primeiros anos do século XXI, a valorizar um ensino de escrita em contexto de interação e suas condições de produção e a aprendizagem de gêneros em sua esfera de circulação (SILVA, 2011, p. 245).

A escola começa a assumir uma perspectiva sociointeracionista de língua, sob a qual o ensino da escrita passa a ser admitido como produção textual, fazendo com que o texto não seja mais visto como um mero produto descontextualizado. É nesse contexto que pretendemos principiar o uso de ODA para a produção textual, pois a tarefa de acompanhar, passo a passo, o escrever, embora se mostre bem mais trabalhosa, possibilita que as dificuldades dos estudantes sejam gradativamente observadas, tanto no geral, quanto em casos particulares. Nessa perspectiva, o acompanhamento também se faz necessário em função da observação do progresso da aprendizagem em meio digital.

Para Prensky (2001), tanto escola quanto professores precisam compreender que a geração atual, denominada nativos digitais, é composta por estudantes do maternal à faculdade, os quais cresceram conectados às tecnologias digitais. Segundo o autor, são fluentes na linguagem digital e estão acostumados a receber informações rapidamente e a processar mais de uma coisa por vez. Além de realizarem múltiplas tarefas, eles preferem acesso aleatório e trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Cabe à escola inserir as novas tecnologias em sala de aula, aperfeiçoar continuamente a prática docente e oferecer uma abordagem educacional condizente com o mundo tecnológico em que essa geração de nativos digitais está acostumada. Essa deve ser uma preocupação de todos os educadores:

Está chegando um novo século. O homem navega no espaço. Investiga o universo. Descobre os microcosmos da matéria. E sua mente? Serão novos tempos? O que está acontecendo com a escola? Começou também a agir? De que precisa esse homem ao viver tamanha transformação? (FAGUNDES; MAÇADA; SATO, 1999, p. 8)

A internet amplia a maneira como as pessoas compreendem o mundo e como constroem seus próprios saberes. Para Moraes (2007), a internet está sempre em construção, reconstrução e renegociação. Ela abre importantes fronteiras para a educação, cujas possibilidades e limites ainda não são plenamente conhecidos, e influencia profundamente o trabalho nas unidades de ensino.

Diante disso, a hipótese que norteia este estudo é de que a escola e os professores percebam o ODA como um facilitador no processo do ensino de leitura e produção textual para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo Leffa (2006, p. 5), “[...] é o uso que se faz de um objeto que o torna ou não um objeto de aprendizagem”.

Para tanto, será desenvolvido um trabalho prático de produção de reportagem com 10 (dez) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves, escola em que atuo como professora de Língua Portuguesa, no município de Barra do Garças, MT. A atividade terá como base o procedimento da Sequência Didática, de Schneuwly e Dolz (2004), em que os aspectos a serem trabalhados com os estudantes advêm dos resultados da análise de uma produção inicial, e é com base neles que se planejam módulos de intervenção para ajudar os estudantes a (re)construírem e aprimorarem seus textos. O processo de aplicação dessa Sequência Didática será relatado neste trabalho, bem como os resultados advindos da análise da utilização do ODA.

Todavia, gostaríamos de ressaltar que os Objetos Digitais de Aprendizagem não são a parte mais importante deste trabalho de pesquisa. Importa aqui a transformação que deve haver nos estudantes quanto à produção textual. Desse modo, os Objetos Digitais de Aprendizagem desempenham a função de ferramentas, artefatos de mediação, por meio dos quais transitam a necessidade de conhecer formas para melhorar o processo de produção textual. Acreditamos que adotar o Google Documentos para produção textual dará aos estudantes uma oportunidade de utilizarem seus aparelhos *smartphones* para a construção e divulgação dos seus textos.

Dessa maneira, a dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a base teórica deste trabalho, cuja preocupação principal é servir de subsídio para a compreensão, principalmente, do conceito de ensino e aprendizagem de produção textual. Além disso, busca entender como os documentos oficiais normatizam o ensino da produção textual nas escolas.

No segundo capítulo, abordamos os Objetos Digitais de Aprendizagem, as TDIC e de como essas ferramentas modificaram o modo de aprender e se relacionar. Além disso, buscamos refletir sobre a importância do meio colaborativo e da aprendizagem significativa para o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, descrevemos o cenário da pesquisa, caracterizamos o município de Barra do Garças, assim como a escola *lócus* da pesquisa. Apresentamos os métodos e instrumentos utilizados durante essa pesquisa que foi realizada em meio ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à pandemia da Covid-19 e ao distanciamento físico.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados obtidos na análise do *corpus* constituído, respondendo as questões norteadoras do nosso trabalho, assim como reflexões sobre as reportagens produzidas e o discurso trazido pelas estudantes em seus textos.

Quanto às considerações finais, relacionamos os principais pontos percebidos, nesta

pesquisa, referente à aprendizagem dos estudantes por meio das ferramentas digitais e às reflexões acerca dos documentos oficiais que tratam do ensino de linguagem. Por último, expusemos, também, as dificuldades encontradas para realização da pesquisa e apresentamos as reflexões quanto ao uso de Objetos Digitais de Aprendizagem na produção textual. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas consultadas durante a pesquisa.

## **1 ENSINO APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que nortearam este estudo. Inicialmente abordamos os conceitos e estudos sobre o ensino-aprendizagem que envolvem o texto e a produção textual, na visão de Barbeiro (2003), Benveniste (1976), Camps (2006), Cavalcante (2013), Garcez (2012), Kleiman (2011), Koch e Elias (2014), Marcuschi (2008), Reboul (1998), Schneuwly e Dolz (2004), Soares (2001) e Zorzi (1998). Na sequência, foram descritas também algumas contribuições a respeito da constituição do sentido do texto. Por último, foi realizado um estudo da bibliografia disponível sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso e o ensino a partir de gênero textuais.

### **1.1 O Texto: Objeto da Linguística Textual**

Inúmeras são as definições para o “texto”. Aqui, vamos considerá-lo como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação e um artefato sociohistórico, por compreender que seja, a rigor, o único material linguístico observável, uma vez que há um fenômeno linguístico de caráter enunciativo e não meramente formal, que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. (BENVENISTE, 1976; REBOUL, 1998; MARCUSCHI, 2008).

Para que se compreenda o que é um texto, faz-se necessário observar as concepções de texto, bem como associá-lo diretamente à concepção de língua e de sujeito. Existem três concepções capitais de texto. A primeira diz ser o texto um artefato lógico do pensamento, a segunda aponta-o como simples decodificação das ideias e a terceira como um processo de interação. Para elucidar melhor a terceira concepção, o texto como interação, faremos um breve histórico sobre o objeto da linguística.

Primeiramente, fundamentando-se numa concepção de língua como representação do pensamento, tendo o sujeito como centro, representando suas ações e falas, o texto é visto, portanto, como “[...] um mero artefato lógico do pensamento do autor” (CAVALCANTE, 2013, p. 18). Dessa forma, cabe ao leitor apenas captar essa representação mental com as intenções (psicológicas) do produtor. Nessa concepção, o ouvinte/leitor exerce uma função de ser essencialmente passivo.

Posteriormente, o texto passa a ser visto como um produto da “[...] codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio

do código linguístico” (CAVALCANTE, 2013, p. 18). Nessa ocasião, a língua é vista como um código, mero instrumento de comunicação, por meio do qual um emissor envia uma mensagem a um receptor. Nesse caso, a principal função nessa concepção é a mera transmissão de informações, cabendo ao leitor/ouvinte a mera posição de ser passivo.

Atualmente, o conceito de texto é visto a partir da noção de interação. Nessa concepção interacional, os sujeitos são vistos como seres ativos e construtores sociais. Assim, o texto passa a ser visto como o próprio lugar de interação. É tomado como um evento em que os “[...] sujeitos são atores sociais levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2013, p. 19).

A Linguística Textual (doravante LT) surgiu na Europa na década de 60, mais especificamente na Alemanha. Ela vem se aperfeiçoando e adquirindo maturidade ao longo dos anos (Koch, 2003). Atualmente pode-se dizer que se trata tanto da produção quanto da compreensão de textos orais e escritos. Sob um ponto de vista técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladas da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, observamos que tanto as orientações curriculares e metodológicas para o ensino quanto o procedimento a ser utilizado pelos professores priorizam o ensino do texto, desvinculando-se do foco centrado apenas na gramática normativa. O que não quer dizer que o professor não deve ensinar gramática. Pelo contrário, acredita-se que a exploração dos itens gramaticais deve manter-se no ensino, embora esta deva ser vista dentro de práticas concretas de linguagem.

O tratamento do texto em sala de aula não deve ser visto como “pretexto” para o ensino da gramática, mas deve ser usado para proporcionar ao estudante uma reflexão sobre como se produz sentidos por meio da língua, ou seja, por mediação de textos (LAJOLO, 1986). Compete ao docente adotar nas suas práticas uma concepção interacional de língua, de sujeito e de texto. Ao assumir esta concepção, a compreensão deixa de ser vista como mera captação de uma representação mental (artefato lógico do pensamento) ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor (decodificação das ideias).

Ler não se reduz à decifração de códigos, é muito mais do que isso. É, principalmente, saber estabelecer conexões e, também, é “[...] uma atividade interativa, complexa na produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização[...].” (KOCH e ELIAS, 2006, p.11).

Assim, a principal contribuição da LT, conforme foi esboçado acima, é dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos estudantes, o que significa torná-los aptos a interagirem socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social. Isso significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição – e que, portanto, é preciso conhecer – nos textos que lemos ou produzimos, constituindo um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido. (KOCH, 2010). Por isso, o texto deve ser encarado como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida.

Chegar ao domínio do texto, compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto e seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos, constitui uma tarefa árdua, uma vez que ele abarca uma teia de relações, recursos, estratégias, operações e pressupostos que iniciam em sua construção e se desenrolam pela sequenciação, desenvolvimento temático, relevância, coesão e coerência. Faz-se relevante lembrar que consideramos o sentido mais amplo da língua, a prática de interação dialógica, a linguagem como forma de interagir com os outros, e isso só pode ocorrer em textos (ANTUNES, 2009).

Percebemos nas palavras da autora que, somente após a ampliação de paradigmas, a linguística compreende a textualidade por considerar que a condição que a língua tem de ocorrer é o texto e as propriedades que há neste conjunto de palavras para que funcione comunicativamente. Porém, a consciência da textualidade traz à baila a importância do uso da língua em textos orais e escritos, como defendido nos PCN e regulamento pela BNCC e DRC-MT, tornando, assim, o ensino contextualizado com o texto e não embasado no texto.

Enfatizamos que, para os documentos oficiais, o texto é a chave para o ensino de língua portuguesa, uma vez que o discurso, quando realizado pelo falante, seja de forma oral ou escrita, produz um resultado significativo, sendo este um texto. Todavia, essa sequência verbal deve ser constituída de relações entre si, determinando uma relação de coesão e coerência, fazendo-se primordial que o estudante desenvolva a capacidade de utilizar a língua de modo variado, produzindo variadas maneiras de adequação dos diferentes textos e situações de interlocução oral e escrita.

Isso nos leva a acreditar que, ao experienciar o texto em seus múltiplos contextos, o estudante começa a distinguir as variedades linguísticas que fazem parte do meio em que está

inserido, compreendendo que o uso da linguagem, destacando-se o texto, é essencial para o exercício da comunicação. É nesse sentido que, dentro do processo de leitura e interpretação textual, temos a produção escrita como foco deste trabalho.

## 1.2 Inter-relação Leitura e Escrita

Ler não é apenas decodificar códigos. Ler é atribuir significado, sentido ao que se está lendo, é compreender e interpretar as diferentes formas de leitura. Temos, assim, a leitura como algo substancialmente humano, isto é, não estático, repleto de mneios e implicações das mais diversas origens, os quais se definem tanto por questões mais globais, de nível educacional, histórico, cultural e tecnológico, quanto por fatores diminutos, físicos, emocionais, locais entre outros.

Quanto à leitura, Chartier (1998) nos elucidada:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1998, p. 77).

Esta apropriação mencionada pelo autor está relacionada à maneira como compreendemos, no sentido amplo do termo, a leitura, desde o meio em que contemplamos os possíveis usos dos textos até as informações neles contidas. Ideia essa, ligada às diversas práticas e interpretações, tanto do conteúdo escrito quanto do conteúdo visual, que podemos dar aos textos, assim como conferimos sentidos e significações às coisas do nosso cotidiano.

Todavia, percebemos que as pessoas apresentam dificuldades em compreender aquilo que leem e reproduzem discurso vago. De acordo com o Programa de Avaliação Internacional de alunos (PISA), em sua última edição no ano de 2019, 50% dos estudantes brasileiros estão no nível 2 de proficiência em leitura, em uma escala de 6 níveis. Esses estudantes “podem identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir sobre o propósito e a forma

dos textos”. Isso ocorre devido ao fato de a leitura não fazer parte de sua rotina – ou de sua vida cotidiana. É a partir do diálogo com os textos que desenvolvemos o senso crítico, compreensão e reflexão daquilo que lemos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O ato de ler amplia a visão de mundo, permite enxergar novas possibilidades, debater e formar opinião sobre qualquer tema abordado, desde política a assuntos relacionados à culinária. Pessoas leitoras têm horizontes alargados pela vivência com a leitura e conhecem mundos novos e realidades diferentes, construindo sua própria linguagem, valores e ideias. A prática da leitura viabiliza o acesso ao conhecimento e à cultura, oferecendo possibilidade de colaborar para o desenvolvimento do intelecto, bem como estimular o raciocínio e melhorar o vocabulário (ABRAMOVICH, 2012; CAGLIARI, 1990; FREIRE, 1989).

Nesse sentido, cabe ao professor, muitas vezes, promover a aprendizagem e o envolvimento do estudante com a leitura e, para isso, faz-se necessário o despertar do interesse das crianças pela leitura, propondo-lhes o contato com a leitura de diferentes formas lúdicas, pois não se forma um leitor antes de se formar o gosto deste pela leitura. Esse gosto pela leitura, aqui conceituado como a capacidade humana de julgamento e preferências, não se origina do nada, mas são necessários a motivação e o incentivo mediado para que o estudante perceba a leitura como um universo de novas e ricas experiências. Neste sentido, a escola é um espaço privilegiado para incentivar e motivar os estudantes a realizarem leituras diversas.

A motivação pela leitura é um processo vivido singularmente pelo estudante, mas que, ao mesmo tempo, precisa ser construído na junção do professor com os colegas, pois, como compreende a abordagem histórico cultural da psicologia, todo processo psicológico é também um processo social, uma vez que se assume a intrínseca relação sujeito cultura. Assim, o professor, por ser o parceiro mais experiente da relação pedagógica, é essencialmente necessário para a formação do leitor autônomo com motivação para exercer a leitura enquanto apropriação do mundo (VYGOTSKY, 2005).

Segundo Kleiman (2011), a leitura é um ato social, é um processo de interação entre dois sujeitos, o leitor e o autor, através do texto. Concordamos com a autora, pois o leitor é participante ativo desse processo de interação à medida que busca sentidos para aquilo que lê. Koch e Elias (2014, p.12) corroboram essa afirmação ao destacarem que o sentido do texto é construído considerando-se “as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor [...]”. Assim, ao realizarmos uma leitura, vários tipos de estratégias são acionados para uma melhor compreensão daquilo que se está lendo.

Kleiman (2011) observa ainda que quanto maior a exposição do estudante a vários



tipos textuais mais fácil sua apreensão, uma vez que o conhecimento das estruturas textuais contribui para a utilização de estratégias de leitura e a realização de conclusões. Todavia, apenas a exposição ou o contato com esses textos de diferentes gêneros não garante a aprendizagem, pois as estratégias de leitura precisam ser ensinadas.

Gêneros, aqui, são compreendidos como prática social e prática textual-discursiva. Portanto, os gêneros operam como a ponte entre o discurso, como uma atividade mais universal, e o texto, enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável, tornando os gêneros como modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Para tanto, entendemos que o tratamento das práticas leitoras na unidade escolar deve considerar o leitor de forma a aceitar seu conhecimento prévio, seja advindo de práticas escolares, seja considerando os textos que circulam em seu meio, ampliando seu repertório com textos que estão presentes em outras esferas sociais, tais como: textos jornalísticos, científicos, literários, artísticos culturais, publicitários, midiáticos e outros que sirvam de aporte para discussões e formação de opinião acerca de temas como diversidade, política, preconceito e outros temas.

Levando em conta que o aprendiz está envolto em múltiplas linguagens, dentre elas o cinema, a música, a fotografia, faz-se necessário que a escola utilize esse universo simbólico como ponto de partida para o progresso do estudante nesse universo de diferentes formas de linguagem. Do mesmo modo, essa articulação deve ser explorada no ensino de leitura, visto que o sujeito, no ato da leitura, utiliza estratégias para compreensão do texto fundamentado em seu conhecimento linguístico e em sua vivência sociocultural, considerando que o leitor não apreende apenas o sentido presente que está no texto, mas também lhe atribui sentidos (ORLANDI, 2001).

Consoante ao exposto, a leitura se apresenta como um instrumento potencial para a aprendizagem e para uma educação de qualidade, contribuindo, também, para o desenvolvimento social, cultural e intelectual do leitor. A prática da leitura viabiliza o acesso ao conhecimento e à cultura, oferecendo a possibilidade de colaborar para o desenvolvimento do intelecto, bem como estimular o raciocínio e melhorar o vocabulário.

Todavia, a preocupação frente ao ensino de leitura não deve se restringir ao que ensinar, mas também deve considerar a experiência de leitura em todas as suas dimensões sensoriais, dentre elas, o tato, que está relacionado ao prazer com o manuseio dos livros, que envolve, não apenas as texturas do papel, as ilustrações e o planejamento gráfico, mas também o visual

e o audiovisual, a tela e todos os meios digitais em que se pode realizar a leitura. Nesse sentido, ser mediador da leitura é conseguir compartilhar o prazer com o estudante, entusiasamá-lo pela curiosidade sobre o que está sendo lido, promover a imaginação e a fantasia, bem como estabelecer uma nova aproximação entre leitor e texto por meio da valorização do prazer e da fruição do ato de ler (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 51).

Dessa forma, percebemos que a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita, já que, ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, dos suportes e dos portadores. Portanto, as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Uma vez que consideramos a compreensão de um texto como um processo caracterizado pela utilização de conhecimento prévio, entendemos que o leitor se utiliza, em sua leitura, do conhecimento que adquiriu ao longo de sua vida. Para Kleiman (2011), pode-se dizer com segurança que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão, pois, somente mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, este leitor irá construir o sentido do texto. Ademais, considerando que o leitor utiliza justamente os diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, como os conhecimentos linguístico, textual e de mundo, a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 2011, p. 13).

Depreende-se, aqui, que um texto se torna a forma que as pessoas usam para expor suas ideias com a intenção de torná-las compreensíveis. Ele varia de acordo com a esfera trabalhada, seja na comunicação verbal (da vida cotidiana ou profissional), seja na esfera irreal (conto, crônica, fábula, memórias literárias, entre outros). O estudo do enunciado e dos gêneros do discurso são fundamentais para se compreender palavras e orações, bem como melhorar a comunicação entre locutor (quem diz) e leitor (quem interpreta), visto que, de acordo com Bakhtin (2003), apenas entre enunciados há relações dialógicas e não entre palavras e orações.

De acordo com o autor, o discurso dá-se no seio de uma esfera social, e, por isso, refratado pela ideologia e pela valoração, materializa-se na forma de enunciados. Em razão disso, todo enunciado é concreto, irrepetível e historicamente individual, representando uma nova unidade (elemento) na comunicação discursiva, porém, ao mesmo tempo, é uma postura ativa (que é também uma reação-resposta a outros enunciados) do sujeito constituído socialmente e que se enuncia dentro de uma determinada esfera (BAKHTIN, 2003). Assim,

“[...] a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 2003, p. 295).

Ainda para o autor, na leitura de um dado texto, o contexto extratextual, entonacional, dos valores pode realizar-se somente de forma parcial, ficando em sua maior parte, fora do texto dado para a percepção ao qual ele confere um fundo dialogizante. Logo, para o autor, um texto – impresso, manuscrito ou oral, isto é, atualizado – não é igual à obra em seu todo, pois na obra também engloba necessariamente seu contexto extratextual (BAKHTIN, 2003, p. 411).

Nesse sentido, consideramos que leitura, oralidade e escrita devem caminhar juntas, visto que uma não vive sem a outra. Nessa ótica, para aprender a utilizar a escrita em variados contextos, faz-se necessário compreender o seu modo de distribuição e de utilização nas atividades sociais que envolvem ler e escrever em ambientes sociais distintos, uma vez que a inter-relação entre contextos e gêneros/textos em circulação facilita a apreensão de “o que?” / “para que?” / “como?” é requerido escrever, em cada circunstância determinada, já que “[...] gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2005, p. 43).

O ato de escrever, advindo da invenção da escrita, representou grande marco na história, pois proporcionou a permanência da informação. A memória coletiva dos povos passou a ter outros meios de materialização além da oralidade, dentre eles, os hieróglifos e os papiros. Hoje, jornais, revistas, livros e internet. Ressaltamos que a escrita se constitui como um divisor de águas na história da humanidade.

Nesse sentido, o ato de escrever é uma atividade intelectual em busca de uma certa eficácia e perfeição, realizado por meio de um artefato gráfico manual, impresso ou digital, para registro, comunicação e controle (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1997). Desse modo, a escrita tem como finalidade principal a leitura e não o contrário.

Nesse âmbito, a escola torna-se responsável pela sistematização do saber acadêmico, por isso precisa ter a leitura como atividade básica que pode dar ao estudante o devido suporte para uma produção de texto elaborada, uma vez que, para dominar a arte da escrita, faz-se necessário conhecer a gramática, a sintaxe e a ortografia da língua. Não obstante, o estudante necessita de conhecimentos precedentes sobre o assunto que pretende escrever, possuir uma visão crítica sobre esse assunto e conseguir expor as ideias de maneira coesa e coerente.

Há que se considerar, nesse processo, as funções do texto, tais como a expressiva, cujo ponto principal é o relato das emoções do escritor; a função informativo-referencial, que

apresenta fatos e dados, atentando-se para a precisão; a função poética, onde o escritor defende uma tese argumentando e tentando persuadir o leitor por meio de elementos da criação, do fantástico; e a função informativo-argumentativa (SERAFINI, 1995, p. 165).

Precisamos considerar que a escrita, como atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre pessoas. Sendo assim, toda atividade interativa deve pressupor um possível interlocutor para que haja esmero. Quem escreve deve naturalmente escrever para alguém ou com alguma finalidade e não simplesmente como atividade para correção.

Ao considerarmos que o texto é escrito para que seja lido, este possui uma função social determinada, já a escrita integra as atividades de sujeitos de uma dada comunidade que têm uma história comum e que compartilham um contexto situacional (espacial e cultural), materializando-se (em razão das variadas atividades sociais desse grupo) em gêneros textuais diversos.

### **1.3 Oralidade e Escrita nos documentos oficiais do Ensino Fundamental Anos Finais**

Com o intuito de suprir uma necessidade do ensino no Brasil e de atender às demandas da atual sociedade, o Ministério da Educação trouxe para as escolas uma série de propostas e reformas, por meio de documentos orientativos para o ensino de língua materna, organizados com a função de subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais (BRASIL, 1998); a BNCC, para o Ensino Fundamental Anos Finais (BRASIL, 2017) e, por último, o Documento Referencial Curricular para Mato Grosso (BRASIL, 2018), configuram-se, segundo o MEC, como propostas para a adequação da Educação Escolar brasileira aos novos tempos e às novas exigências, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas.

Os PCN concebem que a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança, versando a língua como um sistema de signos específicos, históricos e sociais, que possibilitam a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. O documento segue a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, para os quais a linguagem é “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Assim, os PCN estabeleceram a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática como os eixos de ensino, retirando a primazia de um ensino predominantemente gramatical. Com isso, um dos objetivos das aulas de LP é promover o domínio da competência gramatical além dos limites escolares, ou seja, “para a solução dos problemas da vida, para o acesso aos conhecimentos e aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado” (SOUZA, 2016, p. 43).

Porém, os PCN, enquanto um documento, não eram de implementação obrigatória, embora se constituíssem como referência para instituições de ensino e educadores de todo país na constituição de currículos e objetivos de aprendizagem em cada disciplina. Assim, a BNCC nasceu de uma proposta já antiga no País: uma Base Comum capaz de resolver os processos de ensino e aprendizagem nas escolas de todo o Brasil, perpassando todo o Ensino Básico (EB), contemplando desde o Ensino Infantil (EI) até o Ensino Médio (EM).

No componente Língua Portuguesa da BNCC, especificamente para Ensino Fundamental Anos Finais, ocorre um diálogo entre documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, atualizando-os em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem advindas, principalmente, do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Com isso, percebemos que ambos os documentos abordam a linguagem como uma prática social, considerando que esta ocorre tanto numa conversa informal, entre conhecidos ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Em suma, o documento menciona que, por meio da linguagem, se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade.

Dentro desse contexto, surgiu a proposta da elaboração do Currículo de Referência para o Território Mato-grossense (DRC-MT), o qual parte do princípio de que a continuidade da Educação Básica na última etapa do Ensino Fundamental precisa estar atenta aos pontos direcionadores à organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seu foco é subsidiar o processo de reorientação curricular na Secretaria Estadual, nas Secretarias Municipais, nas instituições e escolas que atendam essa etapa do Ensino Fundamental, em todo território mato-grossense.

Esse processo de familiarizar-se com a estrutura da BNCC é desafiador, principalmente para o professor, para garantir que suas aulas contemplem todas as competências, habilidades e objetos do conhecimento. É preciso conhecer o currículo

proposto pela unidade de ensino e, a partir desse conhecimento, construir um planejamento anual.

Pode-se afirmar que houve mudanças na maneira de planejar as aulas, pois a BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais não descreve conteúdos, mas sim as habilidades sobre as quais os conteúdos são planejados e definidos pelas escolas. É importante planejar e conseguir trabalhar na prática a partir da sala de aula, considerando a realidade do contexto escolar estudado nos aspectos educacionais e sociais. O componente curricular de Língua Portuguesa está dividido em 4 (quatro) eixos, sendo eles:

O eixo da leitura, com ênfase em: desenvolver interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, visando sua compreensão e interpretação. O que é importante, por exemplo, para fruir esteticamente de textos literários ou para informar-se a respeito de temas sociais relevantes e poder discuti-los.

O eixo da produção de textos, com ênfase em: desenvolver autoria (individual ou coletiva) de textos escritos, orais e multissemióticos, para, por exemplo, narrar fatos cotidianos de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica, divulgar conhecimentos específicos por meio de uma reportagem etc.

O eixo da oralidade, com ênfase em: desenvolver práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face, para, por exemplo, participar de webconferências profissionais, seminários escolares ou declamar poemas.

E por fim, o eixo da análise linguística/ semiótica, com ênfase: desenvolver análise e avaliação, durante leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição dos textos, sua situação de produção, e seus efeitos de sentido, para, entre outras coisas, mobilizar conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos etc. na produção de textos com significados mais precisos.

As atividades estão divididas em leitura, escuta e produção de textos orais. Para a escuta, são priorizadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Consideram-se, também, alguns elementos paralinguísticos, como gestos, expressões faciais, postura corporal, dentre outros, que fazem parte da interação. A utilização da linguagem escrita, quando necessária como suporte para a oralidade e a ampliação da capacidade de reconhecer as intenções dos enunciadores, também são apontadas como objetivo do trabalho oral.

Para dominar a leitura e a escrita de forma eficiente, o ensino deve ser visto como uma prioridade e não apenas como responsabilidade da disciplina de língua portuguesa, uma vez

que se lê e se escreve em todas as áreas do conhecimento. A escrita é essencial para os estudantes expressarem sentimentos, ideias, reflexões, fomentando uma melhor interação social com o mundo. Normalmente, o incentivo para a escrita surge na escola e o professor é o mediador entre a leitura e a escrita. Todavia, é relevante frisar que apreender a linguagem significa mais do que falar e escrever. Na verdade, é tornar-se um interlocutor em diversas situações, utilizando-se da linguagem para externar anseios, uma vez que a língua falada permite maior interação em relação à escrita, por ser uma característica universal do ser humano, o que nos diferencia das outras espécies. Além disso, nós já nascemos geneticamente preparados para adquirir a língua da esfera social em que vivemos, cuja conquista se dá em um determinado tempo de vida (GARCEZ, 2012; ZORZI, 1998, 2003).

A linguagem escrita não é considerada uma herança biológica, mas cultural e é específica de cada sociedade. Como a escrita é cultural, seu ensinamento comumente ocorre, quase sempre, em escolas (públicas e privadas). A língua portuguesa brasileira escrita é a relação entre um som (fone) e um sinal gráfico (grafema) que o representa. Para que o estudante compreenda essa ligação, é necessário que ele esteja em contato com uma sociedade letrada, isto é, em uma sociedade que disponha de um código escrito, devido ao fato de a linguagem escrita não ser uma simples habilidade individual, mas também estar submetida às condições sociais e educacionais. Nesse contexto, a principal agência de letramento da sociedade é a escola (ZORZI, 1998).

No progresso das competências de escrita adquiridas pelo estudante está a compreensão dos aspectos que diferenciam a escrita da oralidade, a partir da percepção de que a comunicação por escrito se realiza, normalmente, na ausência do receptor e do referente. Isso leva ao entendimento de que a escrita é uma construção individual que funciona de forma independente. Para Bereiter e Scardamalia (1987), o escrevente tem de produzir o texto sem o auxílio das pistas que, na comunicação oral, o interlocutor continuamente fornece; também deve estruturar o seu discurso de forma a criar um conjunto de referência que possibilite a sua compreensão num momento posterior, e, em contexto situacional diferente, por um leitor cujo único veículo de informação será o próprio texto.

Quanto aos aspectos teóricos de que tratam a escrita, a qual aparece como algo socialmente emoldurado e condicionado por fatores externos ao indivíduo, são destacadas a importância do contexto no processo e a sua relevância em termos da configuração dos textos produzidos e, por conseguinte, a necessidade de esta dimensão ser considerada quando se visa ao desenvolvimento da capacidade de escrever.

O contexto, estabelecido por Barbeiro (2003, p. 20) como “[...] o conjunto de fatores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse enunciado”, pode ser analisado, de acordo com Camps (2006, p. 21), em três níveis diferentes: num primeiro nível, vemo-lo como “[...]situação, realidade objetiva que condiciona a produção textual e que inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário”; o segundo nível perspectiva-o como “comunidade discursiva, [...] contexto partilhado que torna possível dar sentido e interpretar os textos”; finalmente, num terceiro nível, o contexto é entendido como “esfera de atividade humana em que os textos são resultados e, ao mesmo tempo, instrumentos de mediação na construção do diálogo como processo cultural”.

Para os gêneros, pressupõem-se um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. A escolha do gênero dá-se pelo que deve ser dito, sendo esta determinada por fatores como a esfera social, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa/intenção do locutor. Um dos pontos discutidos como limitador quanto ao êxito do ensino da escrita em contexto pedagógico dá-se devido à artificialidade desse mesmo contexto em relação à maioria dos textos produzidos. Assim, não devemos conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

#### **1.4 Gênero Textual Reportagem**

Cientes de que o usuário da língua produz enunciados que se concretizam por meio de gêneros textuais, a reportagem classifica-se como um gênero discursivo por sua configuração comunicativa. Como bem analisa Marcuschi (2008), aderindo aos conceitos bakhtinianos, o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação, sendo a relação dos indivíduos entre si e a situação discursiva aspectos centrais no processo interlocutivo. Ao se produzirem textos, quer orais quer escritos, enunciam-se conteúdos e sentidos que são construídos, inferidos e determinados mutuamente pelos participantes da enunciação. Assim, “o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo [...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

De acordo com Lage (1987), a reportagem é um “[...] gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos” (1987, p. 61). Por outro lado, segundo Faria e Zanchetta (2002), a



reportagem busca recuperar as informações apresentadas no dia a dia e aprofundá-las e, além de informar pontualmente sobre um fato, observa as suas raízes e o desenrolar dele. O produtor da reportagem pode fazer uso de depoimentos, pontos de vista, entrevistas, boxes e dados estatísticos. O assunto de uma reportagem não precisa ser um fato novo, o escritor pode acrescentar novas informações, trabalhar o texto em outros vieses.

O escritor/repórter não só expõe os fatos, mas também se envolve nesse ato, apresentando sua própria observação dos eventos; apresenta as causas e a origem dos fatos e oferece uma explicação para sua ocorrência. Uma reportagem adequada expõe ao menos duas perspectivas, uma aderente e uma adversa, que servem de mediação entre os fatos e o leitor (KÖCHE; MARINELLO, 2012).

Ainda para as autoras, trata-se de um gênero textual que emprega uma linguagem usual, impessoal, objetiva e direta, o que favorece a interação com o interlocutor. É comum o escritor servir-se, muito mais do que na notícia, da intercalação do discurso indireto com o direto; faz isso com o objetivo de registrar as diferentes posições dos sujeitos envolvidos nos fatos de maneira mais atraente do que se apresentasse apenas a informação meramente técnica.

A reportagem possui uma estrutura flexível, pode apresentar alguns elementos, dentre eles o **título**, onde será anunciado o assunto a ser abordado no texto; o **subtítulo**, que busca atrair o interesse do leitor; o **lead**, primeiro parágrafo da reportagem que apresenta de sucinta os aspectos mais importantes do texto; o **corpo**, discussões em nível mais amplo, e, ao final, a **ideia-síntese**, que retoma os aspectos essenciais do assunto relatado.

De acordo com Lage, esse gênero varia conforme o veículo de publicação, o público-leitor e o assunto. O autor destaca que na reportagem é admissível arranjar as informações por ordem decrescente de importância ou também narrar a história como um conto ou fragmento de romance (1987, p. 47). No último caso, os fatos são selecionados e organizados de modo a formar uma história com início, meio e fim, e seguem geralmente uma ordem cronológica.

Sodré e Ferrari (1986) ressaltam três modelos de reportagem, considerados como fundamentais na área jornalística, a saber: reportagem de fatos, reportagem de ação e reportagem documental. A reportagem de fatos apresenta um relato objetivo dos acontecimentos e, nela, semelhante à notícia, os fatos são narrados numa ordem sucessiva de informações relevantes. A reportagem de ação apresenta as informações mais relevantes (lide) e depois narra os acontecimentos de forma sequencial, apontando a um clímax. O terceiro modelo, a reportagem documental é um relato expositivo com a apresentação de um tema

polêmico ou atual de maneira objetiva, acompanhado de citações que complementam e esclarecem o assunto tratado.

Portanto, a reportagem não se prende à cobertura de um fato; seu principal objetivo é informar a respeito de um tema. O tema conduzido pela reportagem nem sempre está relacionado a assuntos do momento, pois pode tratar de um fenômeno social ou de acontecimentos produzidos no espaço público que são de interesse da coletividade.

Compreendemos que o gênero reportagem é um expressivo instrumento que permite, de modo muito específico, que o estudante veja a realidade de outra forma, ou melhor, que desenvolva a capacidade de perceber detalhes no texto que o possibilite apreciar a informação de acordo com seus conhecimentos. O PCN destaca que:

É preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer à reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998. p. 24).

A reportagem emprega uma linguagem mais simples buscando distribuir a informação de forma mais atraente e menos tecnicista, logo, auxilia-nos a fomentar o prazer pela escrita e pela leitura por meio do ato de ensinar a ler textos que buscam responder aos interesses sociais, visto que o senso crítico se concretiza no contato com o seu cotidiano. Nesse sentido, o gênero reportagem oferece uma série de opções para a prática pedagógica em sala de aula, como a rotação por estações<sup>1</sup>, a sala de aula invertida<sup>2</sup>, a gamificação<sup>3</sup>, dentre outras. É relevante que o estudante, ao realizar as leituras, consiga reportar as informações ao texto, desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação, além de estímulo para a escrita.

A capacidade de ler e interpretar criticamente o gênero reportagem faz-se importante para que este amplie seu vocabulário, seus conhecimentos de interpretação, compreensão, produção e reflexão, pois consideramos importante discutir temáticas sociais, trabalhar gêneros discursivos e exercitar a argumentação na defesa dos pontos de vista.

---

<sup>1</sup> A rotação por estações é uma técnica de ensino híbrido fundamentado em criar diferentes ambientes dentro da sala de aula e formar uma espécie de circuito, permitindo que os estudantes abordem determinado conteúdo de diferentes maneiras.

<sup>2</sup> A sala de aula invertida é uma inversão da lógica do modelo. Os estudantes entendem os conceitos antes da aula, realizam em casa a leitura do material disponibilizado pelo professor.

<sup>3</sup> O emprego de técnicas comuns aos games em situações de não jogo.

## 1.5 A Produção Textual no Contexto Escolar

Escrever é o ato de transmitir a um provável leitor ideias e significados próprios por meio de um texto. O ato de escrever, segundo Clark e Ivanic (1997), é uma prática inserida numa relação social, é uma maneira de interagir com o grupo social do qual faz parte, “[...] é ler os vários discursos presentes nesse contexto e pensar, ler e reler, ler e refazer, ler e conhecer, ler e reconhecer-se no texto que apresenta ou que lhe é apresentado” (CLARK; IVANIC, 1997, p. 5).

No contexto escolar, a língua, tanto a oral quanto a escrita, é reconhecida como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve interage com um interlocutor, levado por uma necessidade de interação, posto que o conhecimento da aplicabilidade da escrita torna-se, pois, a oportunidade de o sujeito assumir a sua palavra na interação com interlocutores com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. De tal modo, no conjunto dessa nova concepção de língua, a prática de uso da escrita na escola é considerada como sendo, necessariamente, a proposição de situações de enunciação em que a expressão escrita se apresente como a opção possível ou a mais adequada para atingir um objetivo, necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados (SOARES, 2001, p. 64).

A princípio, a produção escrita era um exercício que recebia pouca atenção no ensino e aprendizagem de língua na escola. Depois, ainda que tenha sido uma atividade realizada com destaque, especialmente no Ensino Médio, tornou-se uma condição de adequação entre professor e estudante. Redigir um texto consistia em uma atividade árdua em que o estudante deveria se postar diante da folha em branco e escrever sobre um assunto que, muitas vezes, era desconhecido, por ser uma escolha do professor e não sua. Além disso, não tinha a chance de se informar sobre o tema antes de se proferir sobre ele.

Para Rocha e Ferro (2016), o ato de escrever implica ter o que dizer. Quem escreve, escreve pensando no outro, que, por sua vez, se constitui enquanto leitor. A competência do conhecimento, do domínio, de liberdade, é essencial à realização do interlocutor enquanto pessoa e, por conseguinte, como ser social que precisa do outro para interagir. É a leitura que serve como base para o êxito na escrita. Já a escrita, no entendimento de Antunes (2005, p. 45), “[...] é uma atividade interativa de expressão que queremos partilhar com alguém para, de algum modo, interagir com ele”. Ter o que expor é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Na produção de um texto, as frases e as palavras não funcionam solitariamente, uma a uma, mas estabelecem uma conexão de sentido. O texto é um vaivém de perguntas e respostas entre os termos. Incorporado a isso, o uso da escrita serve exatamente para estabelecer esse processo de comunicar de forma coerente e coesa. Quem escreve, o faz para ser lido. E a palavra escrita serve como um vínculo entre quem fala e quem ouve; entre quem escreve e quem lê.

Porém, tanto para a escola quanto para as avaliações externas, a produção textual se tornou uma atividade mecânica, em que o estudante redige um texto para que o professor ou avaliador assinale desacertos cometidos, principalmente, os desvios gramaticais e de coesão, uma vez que esses são de simples reconhecimento por estarem assinalados na face do texto. Adicionamos ainda o fato de usar a redação como um instrumento para avaliar o desempenho do estudante quanto ao domínio da língua padrão, variedade linguística reconhecida no meio escolar. Muitas vezes o êxito na produção textual é sinônimo de ingresso em Universidades e Concursos Públicos, a produção é avaliada pelo domínio da modalidade escrita formal, além do conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para sua construção, considerando o texto como um produto acabado e não como um processo cognitivo (KOCH, 2015, p. 21).

Os docentes necessitam compreender que o texto serve como ponte entre os interlocutores do processo de comunicação. Por isso, ao escrevermos, é imprescindível levarmos em conta esse interlocutor como sujeito do processo da interação verbal para que ele possa entender o que foi escrito. No que se refere à escrita enquanto processo de interação, é válido destacar o que afirma Bakhtin (1995, p. 113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Na escrita textual, é necessário considerar as normas que regem a produção de um bom texto e, sobretudo, entender o que é um texto. É preciso garantir o sentido nas produções textuais, levando em conta que este não se encontra nele. O sentido é construído a partir do próprio texto, conforme explica Koch (2014). Pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Ponderamos a constituição

do texto, adentramos intimamente na estrutura textual, averiguando como acontece essa construção e quais os critérios textuais regem a produção de texto.

Não obstante ao já mencionado, Soares (2001) partilha do conceito de que apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender a escrever, a outra é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito. A autora esclarece que essas são faces indissociáveis, dizendo que “[...] a primeira é instrumentalizar o aprendiz para que se aproprie do sistema de escrita e a segunda é quando o aluno desenvolve o uso efetivo da escrita” (SOARES, 2001, p. 64).

A produção textual é uma área do conhecimento que envolve múltiplos saberes prévios. O estudante deve dominar a arte da escrita, ter conhecimentos de gramática, sintaxe e ortografia, mas, além disso, deve possuir conhecimentos prévios sobre o assunto que pretende escrever, possuir uma visão crítica sobre esse assunto e conseguir expor as ideias de maneira coesa e coerente.

Após a escolha do gênero textual, que, para Marcuschi (2008), apresenta dois aspectos importantes: a gestão enunciativa, que inclui a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais, e a composicionalidade, que diz respeito à identificação de unidades ou subunidades textuais. Assim, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Ele acrescenta:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Percebemos que o autor concebe o gênero levando em conta seus aspectos textuais e discursivos, optando pelo uso do termo gênero textual sem diferenciá-lo do termo gênero discursivo, visto que, no instante em que um falante ou um escritor propõe o uso da língua (produzir textos), ele tem a opção de fazer diversas escolhas a partir do sistema virtual da língua, embora deva escolher pela melhor opção.

Nas palavras de Beaugrande (1997), a liberdade virtual passa a ser uma obrigação real na hora de produção, uma vez que refletimos a facilidade e a rapidez com que nos desempenhamos quando produzimos nossos textos no dia a dia. Podemos nos perguntar se o

realizamos como uma decisão consciente e deliberada ou se isso flui dentro da situação normal em que estamos inseridos.

Proferidas as ideias, chegamos à definição de textos de Beaugrand (1997, p. 10), que assim se expressa: “É essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Isto sugere que o texto não é somente uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento. E este evento envolve uma riqueza de aspectos, os quais o torna um sistema de conexões entre vários elementos; possui característica multimodal, interacional, podendo haver várias autorias em vários níveis e, por último, a composição de elementos multifuncionais em vários aspectos (MARCUSCHI, 2008).

Ao apreciarmos o eixo Produção de Textos, verificamos que a escrita, como objeto de conhecimento, é apresentada nos documentos PCN, BNCC e DRC-MT, como um objeto a ser construído por etapas, uma vez que há um destaque para as estratégias de textualização, isto é, para as etapas da produção textual propriamente dita, denominada construção da textualidade (BRASIL, 2017, p. 75).

Compreende-se que, dentre os fatores de textualidade, estão a coerência e a coesão textuais. A primeira relaciona-se aos sentidos do texto para o seu entendimento e para a sua compreensão, enquanto a segunda pode ser classificada como um sistema formado por elementos linguísticos dispostos na superfície do texto com o objetivo de estabelecer uma ligação entre as palavras, frases e períodos, contribuindo, assim, para a organização dos seus parágrafos e para a compreensão do leitor (na modalidade escrita) ou ouvinte (na modalidade oral).

Logo, em relação à textualidade, estão a intencionalidade, que é a intenção do autor do texto oral ou escrito de produzir uma manifestação linguística com coesão e coerência, com a finalidade de alcançar algum objetivo; a aceitabilidade, fator de textualidade relacionado à recepção do texto pelo leitor/ouvinte, considerando-o como uma configuração aceitável, coerente e coesa, isto é, carregada de significado e, portanto, compreensível; a informatividade, referindo-se às informações transmitidas pelo texto; e, por fim, a relevância, fator de textualidade que exerce certa exigência para que todos os enunciados que formam o texto sejam passíveis de interpretação e compreendidos como falando a respeito de um mesmo assunto (CAVALCANTE, 2011; KOCH, 1994; MARCUSCHI, 2008).

Observamos que o foco parece ser o texto, pois nele é apresentado o resultado de um trabalho desenvolvido, quer dizer, a primeira intenção é divulgar o resultado de um estudo ou pesquisa por meio de um texto bem produzido. Com isso, o leitor passa a ter um papel

secundário ao passo que a preocupação é a temática. Embora o documento exponha diversos gêneros, este apresenta e orienta que a produção deve partir de práticas de linguagem inseridas nas diversas esferas da atividade humana, ou seja, por meio de situações reais de uso da língua/linguagem, apontando para certa flexibilidade acerca da quantidade de gêneros a serem contemplados na escola. Porém, sugere que aqueles que forem selecionados pelo docente devem ser produzidos de modo contextualizado, considerando as suas especificidades.

Quanto à seleção dos gêneros do eixo Produção de Textos na BNCC, o documento privilegia os gêneros que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. Esse documento descreve que não se trata de deixar de privilegiar o impresso nem de abandonar os gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, dentre outros, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Sendo significativa a presença dos gêneros da esfera digital na BNCC e “[...] para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias [...]” (BRASIL, 2017, p. 136).

A inserção de gêneros multimidiáticos e multissemióticos e o cuidado com as estratégias de textualização são aspectos presentes em todas as unidades da BNCC, despontando no documento a produção textual escrita como uma atividade complexa e realizada por etapas, do manuseio do lápis e o papel ao uso de *smartphones*, *tablets* e *notebooks*. Esta transposição didática é contemplada na BNCC, aportada pelos gêneros do letramento digital apresentados para a produção textual.

A escrita de textos, nesse contexto, é materializada por meio dos gêneros textuais. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta um repertório extenso de gêneros no campo práticas de estudo e pesquisa. Isso reafirma o caráter da BNCC como repertório, tanto para o eixo leitura (BRASIL, 2017, p. 73) quanto para o eixo Produção de textos, possibilitando ao professor ampliar seu conhecimento acerca dos gêneros. Por outro lado, o fato de estarem listados no documento pode sugerir que todos “devam” ser trabalhados na sala de aula, o que pode dificultar o desenvolvimento da metodologia processual, a qual requer mais tempo e atenção.

A respeito de correção e revisão textual, os PCN trazem importantes reflexões, devido à preocupação materializada pelas avaliações externas quanto à dificuldade que as instituições de ensino apresentam para que os estudantes escrevam de maneira clara e objetiva seus textos. Dessa forma, os PCN definem a revisão como:

[...] espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexões sobre a língua [...], [é] o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está suficientemente bem escrito (PCN, 1998, p. 54).

Em outras palavras, durante a produção escrita, deve haver reflexão a fim de que o texto seja aprimorado até o momento em esteja compreensível para o leitor. Para que a prática de revisão seja efetiva, tanto o professor quanto o estudante devem aprender a detectar no texto o sentido do que se queria expressar, uma vez que o documento considera que a prática objetiva deve não somente corrigir a forma, mas também o conteúdo, a fim de organizar as ideias, tornar o texto mais legível e agradável ao leitor.

### **1.6 Significado Social e Sentido Pessoal da Escrita**

Para abordar as questões referentes à escrita, entendemos ser necessário discutir a importância da linguagem no processo formativo do ser humano, considerando dois conceitos: significado social e sentido pessoal. Todavia, consideramos que, para escrever, é preciso capital cultural, isto é, acesso aos dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos sujeitos no meio social, tais como o conjunto de diplomas, nível de conhecimento geral, experiências com teatro, artes, dentre outros (BOURDIEU, 1998).

A prática da escrita apresenta-se, muitas vezes, desafiadora a estudantes e professores, ao passo de questionarmos “O que move um escritor?”, “O que motiva um estudante a produzir texto?”, “Toda produção escrita faz sentido para os estudantes?”. Esses e outros questionamentos foram impulsionadores deste estudo, visto que nosso desejo, como docentes, é formar a consciência escrita dos estudantes para que estes sejam escritores competentes.

Na tentativa de buscar respostas às questões acima, cremos que as palavras, as frases e as orações só podem ser consideradas enunciados plenos quando o escritor as colocar com suas concepções de mundo, suas ideologias, seus sentimentos e suas emoções. Nos dizeres de Bakhtin,

[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão, são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra emocional. Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: ‘alegria’, ‘sofrimento’, ‘belo’, ‘triste’, entre outros. Mas também, esses significados são igualmente neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independente do significado de tais palavras [...] (BAKHTIN, 2003, p. 292).



Nessa perspectiva, os estudos de Geraldi (2006) defendem que o estudante precisa assumir o papel de autoria de seu texto, ou seja, de escrever o que pensa e não aquilo que o professor espera que produza. Proceder dessa maneira tem sido um desafio muito difícil, pois, na maioria das vezes, o currículo escolar define os gêneros a serem utilizados na produção escrita. Isso pode acontecer devido ao desconhecimento do professor de como um texto deve ser construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema que não se repete em outras circunstâncias. Exemplo disso tem sido quando o professor solicita a produção de um texto com o objetivo de avaliá-lo, ou seja, atender aquilo que o sistema e o professor almejam. Provavelmente esse texto fará pouco sentido para o estudante, uma vez que deixou de ter uma significação social. Significação essa trazida pelo professor que conhece e reconhece a história de circulação do discurso e a sua intenção comunicativa. Assim, os estudantes podem produzir textos utilizando-se de palavras que façam sentido para sua vida prática.

Para Vygotsky (2000), a palavra se encontra na relação entre o pensamento e a linguagem. É nessa relação dialética que o significado da palavra, enquanto construção histórica, torna-se um fenômeno do pensamento permeado pela materialidade. Nesse sentido, para produzir um texto, o estudante necessita de conhecimentos que sejam significados, ou seja, contextualizados tanto pelos conceitos cotidianos quanto dos científicos/escolares. Sem isso, a palavra desprovida de significado social não é palavra, mas um som vazio. Portanto, “[...] o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (VYGOTSKY, 2000, p. 398). Assim, “[...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (VYGOTSKY, 2000, p. 4). Dito de outra forma, o significado não é algo cristalizado, mas que evolui histórica e culturalmente.

Sendo assim, o significado é considerado um fenômeno do pensamento na medida em que ele ganha corpo por meio da fala. Dessa forma, o estudante é capaz de utilizá-la para externar esse pensamento, o qual passa a ser um fenômeno verbal ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. Portanto, a palavra está no centro da dialética entre o pensamento e a linguagem.

Logo, ao escrever, o estudante necessita conhecer as condições às quais o texto precisa atender, dentre elas, o conteúdo temático; o interlocutor visado; objetivo a ser atingido; o gênero textual próprio da situação de comunicação; o suporte em que o texto vai ser veiculado e, por último, o tom a ser dispensado ao texto. Em relação aos conhecimentos linguísticos, para Bakhtin (2003, p. 289), é a relação valorativa entre o falante e o objeto do seu discurso,

da composição do seu conteúdo a ser exposto, que determina a escolha de recurso lexical, gramatical e composicional, o que caracteriza a individualidade enunciativa, atribuindo-lhe um aspecto expressivo.

Para que o estudante se torne escritor, ele necessitará de liberdade e de autonomia para criar e escrever, além de utilizar as palavras escritas para comunicar ou transmitir ideias, pois a palavra escrita possibilita a interação entre o escritor e o mundo ao descrever representações sobre o ato de escrever. Segundo Barthes (2004), o escritor, na produção do seu texto, sabe mais que aquilo que escreve; o texto, uma vez pensado, não pertence mais ao mundo do escritor.

No processo de escrita significativa, os estudantes estão integrando diferentes aspectos do mundo em que vivem, constituindo, por meio da subjetividade, o significado social e o sentido pessoal. Ainda para o autor, “[...] escrever é hoje fazer-se o centro do processo de palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e o afeto, é deixar o escritor no interior da escritura” (BARTHES, 2004, p. 22).

Todavia, a relação entre escritor e escrita não acontece de forma tranquila, mas se profere entre conflitos, entre a variabilidade daquilo que se pretende expressar e a impossibilidade de articular o sentido das palavras, de modo a construir enunciados precisos com a expressividade daquilo que se deseja dizer e do modo como é possível dizer.

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as mais diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista (ANTUNES, 2006, p. 167-168).

Compreendemos que escrever bem, na perspectiva da linguagem como uma atividade social de interação, exige uma relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade para que, no momento em que o escritor escolhe as palavras, este reconheça a materialização delas na diversidade das dimensões ideológicas, produzindo, de forma clara, as condições sociais e culturais de sua atuação verbal.

Para isso, entendemos que recomendar uma produção escrita constitui sugerir um problema cuja resolução vai exigir empenho em uma série de atividades cognitivas. Será o momento em que o estudante, em contato com o professor e com os colegas, refletirá sobre o que é mais adequado e porque é mais adequado, se precisa utilizar outras formas verbais,

outros tipos de colocações, argumentações, se é necessária a linguagem mais formal ou coloquial. Este movimento fará com que a avaliação da produção textual se constitua significativa para o estudante, auxiliando-o a compreender melhor os fenômenos linguísticos.

Assim como Antunes (2006), cremos que um texto não é feito apenas de palavras e, portanto, não contém apenas material linguístico que aparece em sua superfície. Um texto, para ser corrigido, necessita implicar uma avaliação multidimensional bem mais ampla, bem mais complexa e, também, o professor precisará, naturalmente, ter olhos para outros elementos além daqueles puramente gramaticais. A autora entende que “[...] quem avalia orienta o caminho, pois por ele já passou e passa” (ANTUNES, 2006, p. 175).

Para o crescimento em direção à autonomia e ao incentivo para formação de escritores, os estudantes precisam ajuizar suas escolhas, avaliar suas próprias produções, escutando-as, analisando-as, testando-as sem esperar que a aprovação venha de fora, embora reconheça contribuições. É necessário que o estudante/escritor compreenda a norma padrão da língua como uma convenção, sendo, dessa forma, flexível para cada grupo social e meio de circulação. Por último, é necessário que ele compreenda os gêneros textuais como modelos sociais da escrita, ensejo de desenvolverem competências e responderem às exigências de sociedades letradas.

## 2 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teóricos relativos às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) relacionadas ao ensino, assim como apresentaremos os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) com ênfase no Google Documentos e a Escrita Colaborativa no contexto dos nativos digitais. Para isso, trazemos como aporte Peixoto (2009); Moran, Maseto e Behrens (2012); Valente (1995), Wiley (2000); Palfrey e Gasser (2011); Castells (1999) dentre outros.

### 2.1 TDIC, Objetos Digitais de Aprendizagem e Google Documentos

A expansão das tecnologias da informação e comunicação na sociedade fez com que as relações pessoais, os comportamentos, o trabalho, a educação, a saúde, o transporte e diversas áreas do domínio humano se transformassem para uma nova escala.

O discurso do uso das TDIC na educação segue dois pontos importantes de convergência: o primeiro está alicerçado na apropriação das tecnologias ao processo de transformações sociais em que se configura a sociedade em rede e, em segunda instância, essa fundamentação se baseia na ideia de construção coletiva (PEIXOTO, 2009).

Dessa forma, acreditamos que as novas tecnologias da informação e comunicação admitem o desenvolvimento de um conjunto de atividades com interesse didático e pedagógico, como: o intercâmbio de informações científicas e culturais de diversa natureza; o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados nas atividades de ensino e aprendizagem; o valor da interação social e, por último, o desenvolvimento de atitudes de colaboração e de autonomia nos estudantes (MORAN; MASETO; BEHRENS, 2012).

Contudo, devemos compreender que a utilização das tecnologias na educação assinala para que não sejam ferramentas de reforço do ensinar, mas aliadas na promoção de condições de aprendizagem. Isso significa que o professor tem que abandonar o papel de transmissor de informação e se transformar no criador de ambientes de aprendizagem e no facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do estudante (VALENTE, 1995).

O conceito ODA (Objeto Digital de Aprendizagem) nasce da necessidade crescente de cursos baseados em *elearning* (do inglês *electronic learning*, que significa aprendizagem referente ao ensino que se apoia na tecnologia), com a finalidade de garantir qualidade em métodos e serviços educacionais, bem como a utilização de conteúdos digitais reutilizados (SCHWARZELMÜLLER; ORNELLASA, 2006). Sá Filho e Machado (2004, p.3-4) definem

objetos de aprendizagem como “[...] recursos digitais que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível”.

A propriedade basilar de um ODA é a sua reusabilidade, sendo colocada em prática por meio dos Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA), espaços virtuais que permitem aos ODA serem localizados por uma busca simples e utilizados por diferentes usuários, potencializando, assim, as atividades colaborativas. Todavia, faz-se necessária uma classificação de metadados para que esses ODA sejam inseridos nos repositórios, permitindo que o item buscado seja encontrado sem que haja necessidade de averiguar todos os outros itens disponíveis.

Vamos utilizar a biblioteca virtual como um exemplo representativo do metadado. Nela é possível encontrar um livro apenas com a descrição, como autor, ano, título, sem a necessidade de folhear todos os livros que estão no local (WILEY, 2000, p. 6). Para isso, faz-se importante classificar de maneira correta em seus ROA, assim como todas as informações exigidas, para que o ODA seja encontrado de maneira fácil, o que contribuirá para a aprendizagem e utilização pelos estudantes.

A adaptabilidade do ODA proporciona a utilização em várias situações, permitindo a interdisciplinaridade e diferentes aprendizagens. Negreiros (2009) afirma que eles podem ser comparados com as peças LEGO, por conta dessas variadas formas de uso dos objetos. A ideia principal dos OA (Objetos de Aprendizagem) é distinguir os conteúdos e atividades para que possam ser reutilizados em outros períodos, em diferentes ocasiões de ensino, tornando-os interdisciplinares, utilizando o princípio de programação orientada a objetos, propondo um meio distinto de interação, ou seja, uma programação que corresponda, ao máximo, à realidade.

Conforme vimos acima, o autor trabalha com a metáfora de peças LEGO, por crer que a produção de um ODA atende aos quesitos de praticidade e reusabilidade, de tal modo que os Objetos de Aprendizagem, por sua vez, possibilitam as mais variadas combinações, desenvolvendo novas unidades de aprendizagens e distintas estratégias de abordagens ao conteúdo, adaptando-as, assim, às necessidades dos estudantes.

Por outro lado, David Wiley (2000, p. 10) compara o ODA com um átomo. Para o autor, o átomo é uma “coisa” pequena que pode ser combinado e recombinado com outros átomos para formar “coisas” maiores. Explicita o estudioso que nem todo átomo é combinável com todos os outros átomos e que eles só podem ser unidos em certas estruturas prescritas por sua própria estrutura interna, havendo, assim, a necessidade de treinamento para que se una e combine átomos.

Portanto, para o autor, um ODA só pode ser combinado com outro ODA, se estiverem de acordo, necessitando conhecimento e treinamento para que se faça esta combinação, não sendo uma tarefa tão simples. Há outras características do ODA que são: acessibilidade, interoperabilidade, portabilidade e durabilidade.

A acessibilidade reporta-se à identificação dos ODA, fazendo-se necessário uma padronização para que sua recuperação seja garantida, enquanto a interoperabilidade está relacionada a diferentes plataformas e sistemas, ou seja, os objetos devem ser criados para serem operados em diferentes locais. A portabilidade reporta-se à possibilidade de mover e abrigar um objeto para diferentes plataformas e a durabilidade relaciona-se à importância de os objetos permanecerem intactos durante as atualizações de *software* ou *hardware*.

Todavia, é importante aos ODA serem executados em plataformas distintas, pois, assim, são ampliados os campos de atuação, podendo atingir diferentes níveis de acesso à tecnologia, além de haver uma possibilidade de migração. Os ODA são essenciais para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, unidos ao desenvolvimento tecnológico, enfocando a criação e aplicação de ferramentas interativas e comunicativas para o ensino, apresentando uma nova maneira de ensinar e aprender.

Isso pode, assim, favorecer o ensino com a utilização dessas novas tecnologias em prol do desenvolvimento das práticas pedagógicas, que estão transformando-se rapidamente ao lado das plataformas interativas, as quais, por sua vez, estão obtendo espaço na educação. Ao profissional da educação é ofertada a utilização do ODA em diversas situações, possibilitando múltiplas aprendizagens dos estudantes, através de um único objeto, promovendo, dessa maneira, a sua utilização.

O Google Drive é um *software* computacional que concede a interação e o compartilhamento dos documentos que estão sendo produzidos. Conforme assegura Machado (2009, p. 9), nele “temos a possibilidade de trocar informações, sermos autores e interferir nos processos de construção do conhecimento”. No processo educacional, podemos dizer que o professor tem a possibilidade de produzir simultaneamente com o estudante, utilizando a Internet, não sendo necessário estar no mesmo espaço físico.

Para Chinellato e Zampieri (2013), o Google Drive é uma ferramenta de escrita colaborativa e gerenciadora de arquivos, permitindo arquivos do tipo: Documentos, semelhante ao Pacote Office, que contém dentre os aplicativos o Microsoft Word; Planilha, semelhante ao Microsoft Excel; e Apresentação, semelhante ao Microsoft Power Point.

O Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, disponibilizando aos usuários espaço de armazenamento de 15 GB gratuitos, sendo possível

guardar imagens, documentos, desenhos, gravações, vídeos, entre outros. Possibilita o acesso aos arquivos por *smartphones*, *tablets* ou computadores. Ele permite, além do armazenamento de arquivos, a criação de pastas e documentos do Google que podem ser compartilhados e, assim, acessados e editados em conjunto, a partir de qualquer dispositivo (SANTOS; COELHO; SANTOS, 2014).

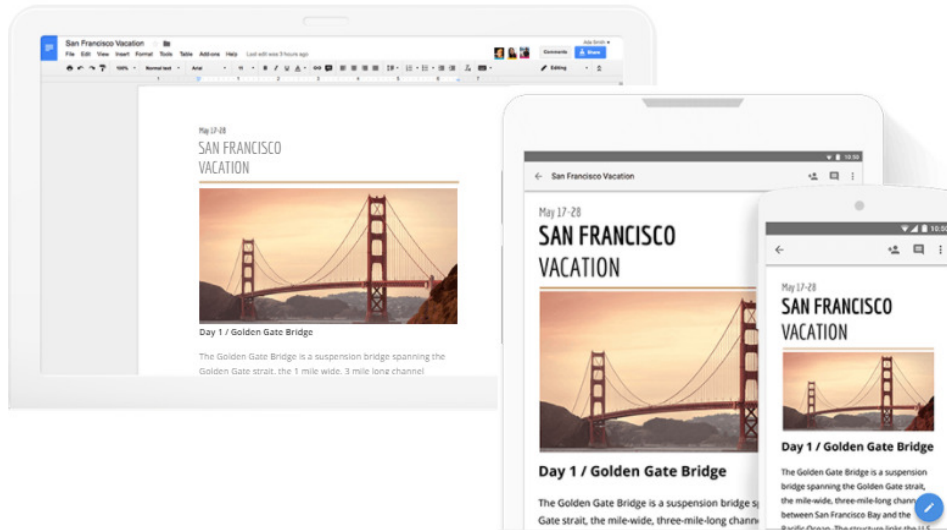
Podemos dizer, ainda, que o Google Drive é um editor *on-line*, acessível por qualquer navegador de Internet, necessitando somente que o utilizador esteja registrado em uma conta do Google. Dentre suas funções, proporciona as potencialidades de formatação mais comuns presentes nos demais editores, tudo a partir de uma interface simples, onde todos os recursos estão ao alcance de um clique. O recurso permite inclusive a organização do conteúdo em pastas, o que facilita a localização e o compartilhamento da informação.

Ao mesmo tempo que o Google Drive oferece a possibilidade de compartilhamento de informações, ele também se apresenta como uma nova forma de incrementar a ferramenta do Google Documentos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Produção Textual, pois professores e estudantes podem ter “[...] acesso aos documentos a qualquer hora, incentivando à escrita colaborativa bem como servindo de estímulo e motivação para a exploração de novas ferramentas” (CARDOSO; COUTINHO 2010, p. 295).

O *software* amplia a possibilidade de protagonismo do estudante, da sua capacidade de se apropriar de novos conhecimentos, por meio da cooperação e do compartilhamento de informações, contribuindo para que ocorram aprendizagens significativas. Dentre seus diversos usos, está a exemplo: “[...] o armazenamento e edição de texto, colaboração em tempo real, construção coletiva de conhecimentos, intercâmbio de ideias e projetos” (MELO, 2012, p. 45).

Nosso projeto tem como ferramenta de estudo o Google Docs ou Google Documentos, como poderá ser visto na figura 1, que se trata de um aplicativo *on-line* assemelhante ao Microsoft Office e ao OpenOffice.org/BrOffice.org. O pacote de serviços da Google possui editor de textos, editor de planilhas eletrônicas, editor de apresentação de slides e ainda ferramenta para criação de formulários (enquetes). Foi desenvolvido a partir da união do *Writely* (textos) e o *Spreadsheets* (planilhas), em um ambiente que possibilita a construção conjunta e a socialização das produções entre usuários, oferecido pela Google cuja versão em português foi lançada em fevereiro de 2007 (MACHADO, 2009).

Figura 1 – Apresentação do Google Documentos



Fonte: Acervo da pesquisa

O Google Documentos aparece em forma de aplicativo para os *smartphones* e *notebooks*. Possui a capacidade de realizar a leitura de vários formatos de arquivos como: DOC, XLS, ODT, ODS, RTF, CSV e PPT, permitindo guardar os ficheiros nos formatos DOC, XLS, CSV, ODS, ODT, PDF, RTF e HTML. Para o acesso, o usuário necessita de um endereço de correio eletrônico (e-mail) do Gmail, ou ele pode criar uma conta no próprio Google Documentos, não exigindo conhecimentos específicos para realizar a ação.

A ferramenta é apresentada pelo site Google (desenvolvedor) como o aplicativo que dá vida aos seus documentos, contendo várias ferramentas de edição e estilo para facilitar a formatação de textos e parágrafos, além da possibilidade de o usuário escolher centenas de fontes e adicionar *links*, imagens e desenhos, recursos estes gratuitos. Uma grande vantagem em se usar o aplicativo é ter acesso aos documentos a qualquer hora e qualquer lugar. Podendo criar e editar seus documentos em *smartphones*, *tablets* ou computadores em qualquer lugar, mesmo sem uma conexão e de forma compartilhada, convidando e permitindo pessoas a visualizarem ou editarem o documento diretamente, fazendo sugestões que você pode aceitar ou rejeitar.

O aplicativo permite que usuário vá além, podendo adicionar comentários e responder a eles, pesquisar diretamente no Google Documentos usando o recurso **Explorar**, não necessitando sair da página de um texto ou fechá-la. Uma das grandes vantagens de seu uso está na possibilidade de nunca mais se preocupar em perder seu trabalho, pois tudo é salvo automaticamente enquanto você digita, possibilitando abrir documentos, editar e salvar arquivos do Microsoft Word (GOOGLE, 2019).



Utilizando uma interface minimalista, ícones padronizados, menus claramente identificados e um menu de **Ajuda** pronto, o aplicativo otimiza o tempo do usuário na busca do que ele precisa. O acesso à alteração de fontes, formatação de textos, adição de gráficos ou mídia, verificação da ortografia e, até mesmo, a reversão do documento para versões anteriores é um processo muito simples. Oferece, também, suporte a *software* de reconhecimento de voz, além de tradução de outros idiomas.

Percebemos com a descrição do Google Documentos e suas vantagens de utilização que professores e estudantes podem, de forma fácil, manter organizadas pastas e subpastas de documentos, marcar as favoritas e movê-las quando necessário. Nos documentos, é possível deixar um comentário, rastrear todas as alterações feitas nele e “bater papo” com outras pessoas no aplicativo. De maneira geral, é uma ferramenta promissora para a educação, de fácil utilização e manuseio, além de diversos recursos gratuitos.

## **2.2 A Escrita Colaborativa no Contexto dos Nativos Digitais**

A escrita colaborativa, ou a técnica CW (*Collaborative Writing*), apresenta-se como proposta educacional, ao permitir que estudantes realizem produções textuais, assim como outras atividades, de forma sistemática, com a ajuda do professor. Essa técnica exige um sistema computadorizado para a edição do texto. No momento em que o estudante escreve, o professor pode contribuir na elaboração do documento, seja escrevendo, debatendo ideias, registrando suas observações, revisando ou editando o texto.

O convívio diário com o smartphone, notebook, tablete, entre outros, pode oferecer contribuições à mudança das práticas linguísticas escolares convencionais com vistas à apropriação de uma nova tecnologia da escrita. Pierre Lévy (2004) corrobora esse princípio, dizendo que cada novo sistema semiótico abre novas vias ao pensamento: cada nova tecnologia intelectual redefine funções cognitivas.

As TDIC adicionaram novos gêneros textuais e agregaram uma infinidade de significados, que acabaram por interferir na natureza e na escolha dos recursos linguísticos adotados pelos nativos digitais, conforme esclarece Marcuschi e Xavier (2004). Incluir e utilizar esses recursos linguísticos em sala de aula facilita a comunicação, em especial, a comunicação escrita e compartilhada. O estudante está imerso nas tecnologias digitais, ficando a cargo da educação utilizá-las para fins de ensino-aprendizagem. Para este trabalho, trataremos por nativos digitais todos os nascidos após 1980, quando as tecnologias digitais chegaram *on-line*.

Para Palfrey e Gasser (2011), os nativos digitais estudam, trabalham, escrevem e interagem com o outro de forma *on-line*. Sendo assim, provavelmente, os estudantes nativos digitais não saberão o que é um cartão de biblioteca, pois, quando se trata de pesquisa, acessam o Google para realizá-la. Atualmente, a maioria dos estudantes carregam seus dispositivos móveis o tempo todo, não apenas para ligações, mas para enviar e receber mensagens, navegar e socializar.

A escola tem recebido um público cada vez mais antenado, nascido no contexto de grandes mudanças nas formas de comunicar, produzir, armazenar, memorizar, informar, buscar e disseminar, maneiras próprias da cultura digital na qual a lógica binária atravessa os modos de viver. Ademais, trata-se de uma geração que, por vezes, considera a escola desinteressante. Para muitos desse público, o que oferece mais empolgação do que o espaço escolar é interagir com sua rede de amigos, presencial e virtual, e usufruir dos finais de semana.

Um ponto crucial, também, é a imersão realizada através da tecnologia. A geração da cultura digital, diferentemente de outras anteriores, não sabe o que é viver sem estar em rede, e a internet para eles não se constitui como um fenômeno transformador, porque estar em rede através dos nós faz parte integral de suas vidas. A imersão é um princípio que precisa ser pensando na prática pedagógica, pois é uma maneira de estar alinhada ao que os estudantes nativos digitais costumam realizar como parte normal em seu dia:

[...] A imersão é o que elas experimentam nos jogos de computador. Elas entram em mundos virtuais e se tornam parte deles. A imersão é muito importante para os alunos e não é tão difícil de se chegar a ela. Em vez de dar aos alunos aulas passo a passo em linguagem estranha a eles, deixem que eles penetrem em um ambiente de aprendizagem, tal como o dos recursos de multimídia, e deixe que trabalhem nesse ambiente durante horas e por muitos dias (VEEN, VRAKING, 2009. p. 111).

Os desafios para uma nova abordagem sobre como ensinar estão postos, as interações que as crianças e jovens estabelecem em seu dia a dia são muito mais dinâmicos, e a tecnologia digital e o acesso à internet influenciam em seu modo de ver, pensar e, principalmente, em seu modo de comportar-se frente à informação e ao conhecimento.

Manuel Castells (1999), considerando o futuro da internet como meio de comunicação, assegura que este será um veículo sobre o qual a nova sociedade estará embasada; o autor considera – na obra “A sociedade em rede” – a sociedade orientada pela informação, a partir de uma revolução tecnológica, convicto de que as novas tecnologias da informação estão unificando o mundo em redes interligadas globalmente. Existem múltiplas

redes interligadas que se tornam fonte de formação, orientação e desorientação da sociedade, “[...] por isso, é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 573).

Para o autor, a tecnologia atual imprime, como uma de suas características, a lógica de redes, na qual a inovação e a flexibilidade para lidar com a tecnologia da informação reprogramam e reorganizam as atividades institucionais e sociais. Pensar os estudantes, dentro dessa lógica, é vislumbrar que os processos educativos precisam ser revistos, logo os professores necessitam estar atentos aos estudantes que recebem, a como esses estudantes recebem as informações transmitidas pela escola e a como eles fazem a leitura de materiais e de mundo. O professor também se encontra nessa lógica, uma vez que está sempre construindo o ensino-aprendizagem, trabalhando em meio digital em rede, realizando curadoria de informações e facilitando a comunicação dos estudantes nos processos educacionais. Para o autor,

[...] Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. [...] Eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social (CASTELLS, 1999, p. 565).

Nesse sentido, é notório que os avanços em meios digitais apresentam um espaço desafiando o *ciberespaço* por este ser considerado um ambiente criado de forma virtual através do uso dos meios de comunicação modernos, destacando-se, entre eles, a internet como meio de interações que, segundo Lévy (2007), dá início à era da cibercultura. Isso ocorre devido ao seu fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por computadores – momento que abrange o final do século XX e o início do XXI – a partir de uma configuração técnica, em que mais um estilo de humanidade está sendo inventado. O autor assevera que o ciberespaço e a cibercultura provocam inovações na maneira de ler, exigindo que os indivíduos assumam múltiplos papéis de leitura e de produção de texto.

Todavia, é por meio das tecnologias mais avançadas que o leitor vem experimentando uma nova estética do cotidiano e vem passando a incorporar o adjetivo

ubíquo, principalmente a partir dos anos 2000, com o *boom* dos computadores domésticos, no caso do Brasil. De acordo com Santaella (2019), as características do leitor ubíquo são a sua prontidão cognitiva “[...] que se orienta e reorienta em nós e nexos multimídias, e mesmo diante de tamanha informação não perde o controle da sua presença onde está fixado” (Ibid, p. 20).

As raízes do leitor ubíquo encontram-se no seu contexto histórico prefigurado em leitores: contemplativos, moventes e imersivos. O contemplativo é aquele que se demora em refletir a informação, é fruto do renascimento, do livro impresso; o movente tem estreita ligação com o crescimento acelerado das grandes cidades, é o leitor de mundo em movimento, um ser dinâmico filho da revolução industrial; o leitor imersivo “[...] brotou nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação” (SANTAELLA, 2004, p. 20), é o tipo de leitor que vai dar um salto de desenvolvimento no que tange à compreensão de aprender com novas linguagens, navegar pelas telas, imerso em signos. Se o movente inaugura formas não lineares de observar o mundo, o imersivo estabelece maneiras multilíneas de olhar o mundo. Diante disso, o sistema cognitivo dos leitores sociais se amplia com a chegada das novas tecnologias.

Para a autora, as ações reflexas do sistema nervoso central ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto *ciber* em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual (SANTAELLA, 2004, p. 21), e a preferência está na utilização do celular, um aparato tecnológico em que o leitor pode realizar multitarefas, jogar, tirar fotos, fazer vídeos, entre muitas outras possibilidades. Diante dessas questões, Hayes (2009, p. 21) afirma que:

[...] Os leitores chegam a uma obra digital com expectativas formada no meio impresso, incluindo um conhecimento extenso e profundo das formas de letras, convenções do meio impresso, e estilos literários impressos. Por necessidade a literatura eletrônica deve preencher as expectativas mesmo à medida que as modifica e as transforma. Ao mesmo tempo, e porque a literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e de meios de comunicação digital programáveis, ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica (HAYES, 2009, p. 21).

Nesse cenário, os desafios para a educação são grandes. Santaella (2004) vai chamar de aprendizagem ubíqua as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis. É característico dessa aprendizagem os processos mais abertos, espontâneos, assistemáticos, livres e contínuos, já que podem ser acessados a qualquer hora do dia. É

originado da Web 2.0, uma internet mais colaborativa em que os saberes e problemas são compartilhados.

A consequência disso são aprendizagens situadas na cultura digital, bem distinta da educação tradicional. A aprendizagem ubíqua requer flexibilidade, instantaneidade e novas expectativas de liberdade. A nova estética está vinculada à pluripresença (SANTAELLA, 2004), a ubiquidade nossa de cada dia, quando nos deslocamos para outro lugar, sem que para isso precisemos nos deslocar corporalmente. O sujeito está em rede, imerso, num sistema colaborativo, experimentando a estética da convivência a partir do espaço *ciber*, e, quando se instala essa forma de viver, a visão-túnel e linear do pensamento não tem espaço.

A nova ecologia midiática impõe novos ajustes para a educação e, embora novos modelos devam ser instalados, isso não quer dizer que se devam apagar formas e modelos anteriores. A cultura digital instala práticas de autoformação, porém a ubiquidade traz consigo alguns aspectos, como: espontâneo, contingente, caótico e fragmentário. Por isso, a crítica é que o leitor ubíquo encontra no espaço *ciber* condições instáveis entre a grande difusão da informação e a construção pessoal do conhecimento. O papel do professor está justamente em inserir, neste processo em que pode existir aprendizagem sem ensino, um direcionamento para novas descobertas, pautado pela conexão de informações verdadeiras e que leve o pensamento ao acerto.

Acreditamos que a presença do outro, em situações colaborativas de escrita, possibilita um processo de reflexão sobre a linguagem, de forma mais clara que quando a escrita é realizada individualmente. Isso porque o sujeito é levado a escrever sob os questionamentos próprios e também sob os do parceiro (FELIPETO, 2015), aos quais precisa formular uma resposta. O meio colaborativo possibilita, durante a interação, uma troca de saberes, ao passo que, quando escrevemos junto com os estudantes, temos acesso ao que pensam enquanto escrevem.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

Este capítulo apresenta a organização metodológica da pesquisa e os procedimentos utilizados para levantamento dos dados, da caracterização da instituição envolvida e dos participantes, utilizando, como referencial teórico, Godoy, Bogdan e Biklen (1994), Lakatos e Marconi (2000), Gil (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bardin (2009), Antunes (2010), dentre outros. Além disso, discute a educação no estado de Mato Grosso no contexto de Pandemia Covid-19 e a adoção do Ensino Remoto Emergencial, o *lócus* e os participantes da pesquisa.

#### 3.1 Natureza da Pesquisa

Para este estudo, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo que, de acordo com Godoy (1995, p. 58), “[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos”.

Bogdan e Biklen (1994), concordando com Godoy (1995), evidenciam que a investigação qualitativa em educação teve grande impulso a partir dos anos 70, apontando uma gama de procedimentos, dentre eles: observação, entrevistas estruturadas, apontamentos por escrito, descrições, registros de diálogos e conversas, uso de vídeo, fotografias, análise de documentos, entre outros.

Já no início dos anos 80, o foco voltou-se para a descrição, a indução e as teorias que fundamentam o estudo das percepções pessoais, o que favoreceu a abordagem qualitativa de investigação. Os autores mencionados afirmam que, em uma pesquisa dessa natureza, confirmar hipóteses previamente estabelecidas não deve ser a preocupação central do pesquisador. Desse modo, as informações obtidas balizam seus resultados. Para tanto, é fundamental que ocorra interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, que exista confiança e respeito mútuo, permitindo conhecer o contexto para refletir no processo e, com isso, alcançar os resultados que não são definitivos nem absolutos.

A título de síntese, é registrado, a seguir, um panorama dos procedimentos metodológicos adotados na implementação desta pesquisa:

- Reunião preliminar com a equipe gestora do Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves para apresentação da proposta de pesquisa;

- Encaminhamento do projeto de Pesquisa aos estudantes e responsáveis, bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido via aplicativo de *WhatsApp*;
- Criação de um Grupo, no aplicativo de *WhatsApp*, para comunicação entre os participantes, a pesquisadora e a equipe gestora da unidade escolar;
- Envio de *link* no grupo de *WhatsApp* com Questionário Socioeconômico, produzido no aplicativo Google Formulários, para ser respondido;
- Encontros, oficinas e atendimentos individualizados, realizados via aplicativos *on-line*, ora *Meet*, ora *WhatsApp*;
- Envio de *link* no grupo de *WhatsApp* com Entrevistas estruturadas, contendo questões abertas e fechadas, produzidas no aplicativo Google Formulários, para serem respondidas.

Compreendemos que os procedimentos de coleta de dados “[...] são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos” (LAKATOS; MARCONI, 2000, p. 107), uma vez que, para toda pesquisa, faz-se necessário uma coleta de dados que atenda à demanda do projeto, à parte prática do conteúdo a ser coletado e observado.

Todavia, a coleta de dados deu-se em meio digital, via aplicativos utilizados para fins educacionais, uma vez que não foi possível realizá-la presencialmente devido a vários fatores; dentre eles, a pandemia da Covid-19 e o isolamento social, que determinaram a modalidade não presencial de ensino.

A fim de analisar os dados produzidos, foi utilizada a prática de análise de conteúdo, uma vez que esta análise é um procedimento pautado na objetividade, sistematização e inferência, a qual vem ao encontro da metodologia escolhida para esta pesquisa. Conforme Bardin (2009, p. 42), ela representa um conjunto de procedimentos de análise das comunicações que visam obter indicadores qualitativos, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

No processo da análise de conteúdo descrita por Bardin (2009), utilizamos a vertente de análise temática, na qual os dados são analisados a partir de três momentos não estanques. Na pré-análise, organizamos o material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, e sistematizamos as ideias iniciais. Tratamos da organização propriamente dita

por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, em que estabelecemos o contato com os documentos da coleta de dados; (b) escolha dos documentos, em que realizamos a demarcação do que será analisado; (c) formulamos as hipóteses e os objetivos; (d) referenciamos os índices e elaboramos os indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2009). Após a codificação, seguimos para a categorização, a qual consiste em:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2009, p. 117).

A exploração do material coletado por meio das entrevistas, da oficina e das produções textuais, constituiu a segunda fase, em que definimos as categorias e identificamos as unidades de registro, visando à categorização das unidades de contexto nos documentos. Para a autora, esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus*, material textual coletado, submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e os referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

O tratamento dos resultados, que se refere à inferência e à interpretação, constituiu a terceira fase, etapa que destinamos ao tratamento dos resultados; nela, condensamos e destacamos as informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Este é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009).

### **3.2 Cenário da Pesquisa - A Pandemia COVID-19 e a Educação no Mato Grosso**

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, como pandemia. O primeiro caso foi identificado em Wuhan, na China, no ano de 2019. Desde então, a doença começou a se espalhar rapidamente pelo mundo, atingindo, primeiramente, o continente asiático e depois os outros países. Em 12 de março de 2020, a Covid-19 fez sua primeira vítima no Brasil: uma mulher de 57 anos, em São Paulo. Em 22 de abril de 2020, Fernando Zasso Pigatto, presidente do Conselho Nacional de Saúde (CNS), publicou a recomendação número 027 ao Estado Brasileiro:

Que sustente, nos níveis federal e estadual, a recomendação de manter o isolamento social, num esforço de achatamento da curva de propagação do coronavírus, até que



evidências epidemiológicas robustas recomendem a sua alteração (BRASIL, 2020, p. 34).

Assim, os estados e municípios adotaram o isolamento social como medida de contenção do vírus, embora essa recomendação da CNS tenha sido aprovada apenas no dia 10 de julho de 2020. Durante esse período, a população enfrentou muitos desafios, dentre eles, as crises econômicas, sanitárias, além do aumento da violência doméstica. E em julho de 2021, o Brasil acumula a triste marca de mais de 449.000 (quarenta e nove mil) mortes causadas pela Covid-19, e o mundo supera 3,48 milhões vidas perdidas para a doença.

Nesse cenário, houve mudanças significativas nas escolas, que, de forma abrupta, fecharam suas dependências. No entanto, as Secretarias de Educação de todo o país elaboraram um plano emergencial para darem continuidade às atividades escolares visando garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. Desse modo, adotaram estratégias como o uso de plataformas *on-line*, vídeo-aulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais (CIEB, 2020). Com isso, percebemos que algumas medidas colocaram em evidência as desigualdades sociais, visto que muitas comunidades não possuem acesso nem domínio das ferramentas digitais.

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer N° 5/2020, estabeleceu que as atividades pedagógicas não presenciais serão computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O órgão colegiado salientou que essas atividades podem ser executadas por meios digitais (vídeo-aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso, distribuído aos estudantes e/ou seus pais ou responsáveis, com orientações pedagógicas; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020).

Em relação à reorganização escolar, o CNE considerou-a como um ciclo emergencial que visa à mitigação dos impactos da pandemia na educação em razão da longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nas escolas. Contudo, o órgão colegiado evidenciou que, independente da estratégia adotada, as redes de ensino devem: i) ter como finalidade o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada série/ano; ii) assegurar e manter o padrão de qualidade previsto em leis (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Constituição Federal); iii) cumprir a carga horária mínima prevista na LDB; iv) evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola; v) observar a realidade e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos

estudantes às diversas tecnologias, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais; e vi) garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes, assegurando as mesmas oportunidades a todos e evitando o aumento da reprovação e do abandono escolar (BRASIL, 2020).

Existe, por parte das unidades escolares, o compromisso de cumprir o que o CNE pontuou, embora, para isso, não baste apenas a mobilização dos profissionais da educação, uma vez que estes não têm medido esforços para levar ao estudante a melhor proposta possível, o melhor ensino, apesar das condições precárias que algumas unidades possuem. Há que se considerar, também, que muitas famílias não conseguem realizar o acompanhamento necessário com o estudante que tem apenas a apostila em mãos.

Para o Ministério da Educação (MEC) faz-se importante que, neste período de afastamento presencial, as escolas orientem estudantes e famílias a elaborarem um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (BRASIL, 2020, p. 9). É imprescindível o acompanhamento e a mediação de um adulto para orientação dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em razão das dificuldades desses estudantes para acompanharem e realizarem as atividades on-line ou apostilas. Devido a uma maior autonomia, os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio necessitam apenas de orientação, de um mediador.

Faz-se necessário clarear os conceitos de mediador/supervisor e professor. O processo educativo, essencialmente pedagógico, é função do professor. O mediador apenas acompanha e orienta o estudante na organização de sua rotina diária de estudos. Ele não substitui a atividade profissional do professor (BRASIL, 2020).

Sabemos que o ensino remoto foi resultado de uma emergência e, por mais que tenha ocorrido um esforço de planejamento por parte dos sistemas de ensino, as debilidades técnicas e estruturais condicionam um cenário que pode ser definido como: “[...] o que temos pra hoje” (SANTOS, 2020). Ainda nesta perspectiva, a autora confirma que essa situação emergencial tem muitas limitações. Pensando nessas limitações e no atual cenário em que muitos estudantes estão vivenciando a violência doméstica, fez-se necessário a escolha da temática para a realização das atividades, para que sentissem acolhidos e instruídos.

No tocante ao estado de Mato Grosso, através da resolução normativa 003/2020-CEE/MT publicada dia 19 de junho de 2020, estabeleceu-se para a educação no âmbito estadual, as Normas de Reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino Mato-Grossense, em

razão da Pandemia da COVID-19. Logo, apresentou-se a obrigatoriedade de 800 horas no ano letivo de 2020, em cumprimento à medida provisória 934/2020 de 1 de abril de 2020, para a reorganização do calendário, o documento sugere que:

- I – [...] atividades pedagógicas não presenciais que podem acontecer por meios de Tecnologias de Informação e Comunicação: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs e outros;
- II - atividades pedagógicas não presenciais que podem acontecer por veículos de comunicação: programas de televisão ou rádio;
- III - atividades pedagógicas não presenciais que podem acontecer pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuídos aos estudantes e seus pais ou responsáveis, contendo orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

No município de Barra do Garças, o prefeito, por meio do decreto nº 4.291/2020 de 17 de março de 2020, seguindo as orientações nacionais e estaduais, suspendeu as aulas em ambientes presenciais e orientou que as atividades escolares fossem desenvolvidas pela modalidade remota. Desde então, os centros municipais de educação criaram estratégias como grupos de *WhatsApp* para dar sequência as atividades escolares. A escola *lócus* desta pesquisa, o CMEB Helena Esteves, atendendo a demanda de quem possui acesso à internet, fornece apostilas em formatos digitais e momentos síncronos utilizando aplicativos nativos nos aparelhos celulares e de fácil acesso e manuseio tanto dos estudantes quanto dos professores. Por outro lado, possibilita o ensino por meio de apostilas impressas elaboradas mensalmente retiradas na unidade escolar pelos estudantes ou responsáveis, que não possuem acesso às ferramentas digitais.

### 3.2.1 Educação no Estado de Mato Grosso durante o contexto de Pandemia

Desde que foram instituídos o isolamento social e a suspensão das aulas, o estado de Mato Grosso, ciente de suas responsabilidades, reorganizou as atividades escolares atendendo aos Pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 15, 10 de março de 2020; CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020; CNE/CP nº 9, de 08 de junho de 2020 e CNE/CP nº 11, 13 de julho de 2020 – e a Resolução Normativa 003/2020-CEE/MT, publicada dia 19 de junho de 2020, que discorrem sobre a reorganização do calendário escolar, considerando as possibilidades de atividades não presenciais para fim de cumprimento da carga horária mínima anual. Além disso, trazem orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógico-didáticas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia e

estabelecem normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo (MT) nº 6, de 20 de março de 2020.

Assim, o município de Barra do Garças – MT, pelo decreto nº 4291/2020 de 17 de março de 2020, determinou, como medida de enfrentamento, o fechamento das unidades educacionais, passando o ensino a ser ministrado na modalidade não presencial, a partir de 18 de março de 2020. Outros decretos foram publicados alterando alguns dispositivos e dando outras providências, exemplo disso são os decretos: 4292/2020 de 19 de março de 2020; 4294/2020 de 20 de março de 2020; e, por fim, o 4305/2020 de 31 de março de 2020, que alterou todos os anteriores, prorrogando o prazo de suspensão das atividades escolares presenciais.

Com a continuidade dos problemas de saúde pública causados pelo vírus SARSCOV-2, fez-se necessária a manutenção do ensino não presencial para o ano letivo 2021, como medida de prevenção, conforme determinações contidas nos decretos municipais nº 4.541, de 08 de janeiro de 2021; 4.548, de 22 de janeiro 2021 e 4.558, de 05 de fevereiro de 2021. Da mesma forma, continua vigente a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 02 de 10, de dezembro de 2020, que versa sobre as normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino e redes escolares, bem como a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01, de 16 de novembro de 2020, Art. 4º, que determina o reordenamento curricular para o ano letivo de 2021, prevendo formas diversas e flexíveis de organização, sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem as recomendarem.

A Secretária Municipal de Educação de Barra do Garças elaborou um Documento Orientador para realização de atividades não presenciais durante o período de suspensão das aulas presenciais, atribuindo as unidades escolares o dever de planejar e elaborar as atividades escolares a serem desenvolvidas, sendo essas atividades de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos estudantes e/ou familiares, tais como: o meio de divulgação mais utilizada foi o *WhatsApp* criado por turma com o objetivo de

1. [...] comunicação com os pais sobre as atividades de cada dia, sendo que cada grupo de WhatsApp deverá ter como administrador o professor da turma e o coordenador pedagógico da escola, para o devido acompanhamento das atividades e o cumprimento dos prazos estabelecidos;
2. Videoaulas: Preparar aulas virtuais (ao vivo ou gravadas) para disponibilizar nos grupos;
3. Objetivos de aprendizagem/ objetos de conhecimento: organizar em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, como por exemplo, Google Classroom, Moodle, entre outros. (Google Meet Institucional para os professores gravar as aulas em momento síncronos e disponibilizar para os alunos que participam assíncronos)
4. Redes sociais e e-mail;
5. Entrega de atividades impressas, livros didáticos, livros paradidáticos, jogos entre

outros.

O documento orientativo considera a importância de os estudantes não perderem o vínculo com a escola e, ainda, manterem o isolamento social, que se faz necessário para o momento. A Secretaria Municipal de Educação apresenta as seguintes orientações para os professores a serem realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como alternativa de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem sem o contato físico entre estudantes e profissionais da educação, fazendo o uso de diferentes recursos e metodologias. Nesse sentido, o professor deverá:

1. Elaborar e entregar a rotina semanal de trabalho para o coordenador;
2. Realizar o diagnóstico de aprendizagem dos estudantes, utilizando diversos instrumentos, conforme cada realidade escolar;
3. Garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, de acordo com o reordenamento curricular;
4. Corrigir as atividades realizadas pelos alunos de acordo com os critérios definidos pela unidade escolar, considerando as evidências de aprendizagem.
5. Entregar o plano de aula e registros/ especificidades de desenvolvimento dos alunos para o coordenador juntamente com o material pedagógico;
6. Manter fidelidade com o planejamento e a rotina diária propostos, contemplando todos os itens previstos pela Secretaria Municipal de Educação;
7. Cumprir as datas de entrega de projetos, relatórios e materiais solicitados pela equipe gestora;
8. Entregar as atividades a serem impressas no papel timbrado da instituição, no pen drive, por e-mail, ou em folha para xerocopiar, conforme orientado pela coordenação pedagógica;
9. Listar os materiais e recursos que serão utilizados nas aulas que deverão ser providenciados com antecedência;
10. Construir o portfólio utilizando o instrumento sugerido, como forma de organização, registrando nele, os objetos de conhecimento, habilidades, procedimentos metodológicos, recursos utilizados, avaliação e as orientações repassadas para a família para realização das atividades;
11. Encaminhar vídeo/ áudio explicativo gravado pelo professor para cada “saberes e conhecimentos/ objeto de conhecimento” a serem trabalhados, além de outros recursos, como por exemplo: YouTube e Hiperlinks;
12. Montar um cronograma para a entrega/ devolutiva dos materiais pedagógicos.

Percebemos que muitas são as atribuições das unidades escolares e dos profissionais neste momento pandêmico, o qual, em todo o país, enfatizou as tecnologias e expôs a desigualdade de acesso aos meios digitais. Todavia, percebemos que os professores, diante de todas as adversidades, tem conseguido cumprir o seu papel na rede municipal de ensino. De maneira geral, todos os estudantes da rede têm sido contemplados, tanto em meios digitais quanto fora deles.

Nesse contexto, as motivações que nos levaram a desenvolver oficinas no Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves deveram-se pela disponibilidade gestora, bem como dos estudantes em participarem da pesquisa, mesmo em formato *on-line*. Assim, em

março do ano de 2021, iniciamos a pesquisa após termos a assinatura da diretora na carta de anuência.

As oficinas foram realizadas em plataformas digitais e no modelo *on-line*. Desde o início, os estudantes, participantes da pesquisa, tinham ciência de que utilizariam seus equipamentos digitais, bem como sua internet nos dias e horários das oficinas. Além disso, a gestão forneceu os nomes e dados dos estudantes que participariam da pesquisa e do grupo de trabalho. Isso nos permitiu o envio de forma *on-line*, os Termos de Consentimento Livre Esclarecido, Uso de Som e Imagem e o Termo de Assentimento do Menor para que fossem preenchidos e assinados pelos estudantes e/ou por seus responsáveis.

De posse desses documentos, iniciamos a pesquisa com a aplicação de um questionário socioeconômico para delinear o perfil dos estudantes, principalmente em relação as condições financeiras e acesso as ferramentas tecnológicas, assim como o levantamento sobre técnicas *Collaborative Writing* e *Peer Editing*.

O questionário foi criado no Google Formulários, onde preparamos perguntas para traçarmos o perfil socioeconômico dos estudantes para conhecermos a realidade socioeconômica, principalmente porque dependemos da utilização de tecnologia e do acesso a ferramentas de Internet destes. Assim, o formulário com o questionário socioeconômico (Apêndice A) foi enviado, via link, no grupo de *WhatsApp*, criado com a finalidade de levantar os dados dos estudantes participantes da pesquisa.

Na sequência, realizamos uma entrevista estruturada, de início, para investigar como se dá o processo da escrita de textos na escola. As entrevistas também foram elaboradas no Google Formulários e enviadas, em forma de *link* de acesso, ao grupo de estudantes participantes.

Tendo como parâmetros os resultados dos questionários e das entrevistas, desenvolvemos uma oficina organizada em sequência didática, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo os autores, uma sequência didática constitui um conjunto de atividades escolares planejadas, etapa por etapa, nesse caso, em torno de um gênero textual. As atividades têm como finalidade possibilitar ao estudante escrever ou falar de forma mais apropriada nas variadas situações comunicativas.

Desenvolvemos a oficina e observamos o contexto procurando nos detalhes dos acontecimentos e dos comportamentos algo que pudesse fornecer informações sobre o objeto de nossa pesquisa, ficamos atentas as mensagens que recebiamos via *WhatsApp* e as que trocávamos no próprio aplicativo utilizado para a produção dos textos.

Finalizamos a coleta de dados com a entrevista de saída (Apêndice C), pela

flexibilidade que esse procedimento propicia. Sendo assim, enviamos o *link* com as questões para que as estudantes pudessem responder em seu tempo.

### 3.2.2 O *locus* da pesquisa

O município de Barra do Garças pertence ao Estado de Mato Grosso – Região Central do Brasil. Localiza-se no Médio Araguaia, numa área que faz divisa entre os Estados de Mato Grosso e de Goiás e fica a cerca de 500 Km a leste da capital Cuiabá e a 400 Km da cidade de Goiânia. O município de Barra do Garças conta com 170.000 Km<sup>2</sup> de área<sup>4</sup>. No entanto, a partir desse período, o Município passou a ser totalmente fragmentado para que, nesses espaços, fossem implementadas as políticas propostas pelo Programa de Integração Nacional (PIN) que, em sua essência, visava à integração das regiões Norte-Sul por meio de estradas e da instalação de projetos de colonização, a partir da transferência de colonos, principalmente da Região Sul. Assim, de acordo com o referido autor, esse grande espaço começou a ser fragmentado, integrando o Brasil, via rodovias, projetos de assentamento e instalação de projetos agropecuários, foram as principais medidas adotadas pelo Programa de Integração Nacional para a valorização da Região Centro-Oeste.

É dentro dessa perspectiva que o município de Barra do Garças foi sendo reduzido a cerca de 8.761 Km<sup>2</sup>, conforme informações obtidas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020. Ao longo de sua grande extensão, surgiram novos municípios, como São Félix do Araguaia, Canarana, Água Boa, Nova Xavantina, Querência entre outros.

O município de Barra do Garças, de acordo com a prefeitura municipal (2010), teve sua origem e desenvolvimento consubstanciados em dois momentos principais: o primeiro ligado à migração de nordestinos e nortistas, durante a fase garimpeira que se estendeu até meados dos anos sessenta. O outro foi impulsionado pela criação da Fundação Brasil Central, em 1943, culminando com a instalação do Regime Militar de 1964, período em que ocorreu a implantação de projetos agropecuários e de colonização. Esse processo se intensifica na década de setenta, quando o Município de Barra do Garças passa a ser considerado Polo no Médio Araguaia, recebendo migrantes vindos, principalmente das Regiões Sul e Sudeste, atraídos pelos grandes investimentos estatais.

Atualmente, o município de Barra do Garças faz fronteira com o estado de Goiás, em Aragarças, a partir do Rio Araguaia e, em Mato Grosso, limita-se com os municípios de

---

<sup>4</sup> Essa extensão está em conformidade com o IBGE, no entanto, para a Prefeitura local, são cerca de 192.000 Km<sup>2</sup>, portanto, os dados são controversos.

Pontal do Araguaia, General Carneiro, Nova Xavantina, Araguaiana e Novo São Joaquim. Sendo do município a responsabilidade do por assistência médica especializada<sup>5</sup>.

A população de Barra do Garças, na década de 1960, era de 15.075 pessoas, sendo 4.771 na área urbana e 10.304 na área rural e, em 1970, atingiu um contingente de 26.570 e, desse total, 10.217 residindo na cidade e 16.353 no campo. Em 1980, a população era de 43.690, sendo 29.325 na área urbana e 14.365 no campo. Já em 1997, dados do IBGE de 1997 apontam que a população do município era de 47.122 e, desse total, 42.943 estavam na área urbana e 4.190 na área rural. Dessa maneira “[...] entre 1980 e 1997 a população rural sofreu um decréscimo de 70,8%, enquanto a população urbana teve um crescimento da ordem de 46,4%” (RIBEIRO, 2001, p. 59).

Assim como ocorre com outros municípios, Barra do Garças evoluiu em termos econômicos e populacional, porém, como toda cidade que se desenvolve rapidamente, problemas urbanos acontecem como falta de saneamento básico para a maior parte da população, acesso à moradia, problemas relacionados ao uso do solo urbano como especulações, grilagens, transformação de áreas rurais em urbana, um crescimento populacional não acompanhado de infraestrutura básica e habitação suficiente, conseqüentemente, ocorre a periferação da cidade.

Atualmente o bairro conta com o CMEB Helena Esteves, o CMEI Maurenice Santos Cordeiro, a Creche Espírita Maria de Nazaré (Instituição Filantrópica) e a UBS (Unidade Básica Saúde). O C.M.E.B “Helena Esteves” oferta ao Ensino Fundamental 1 e 2 com um total de 732 estudantes. Conforme o PPP (2019), dentro do princípio de que a Escola é uma representação da Sociedade, destacam-se na dimensão comunitária as relações entre professores, estudantes, pais e comunidade.

O bairro Jardim Nova Barra é taxado como violento, todavia sabemos que a violência está em toda parte, assim como as drogas e os bandidos; e, na verdade, a discriminação é uma questão cultural. O bairro está passando por diversas mudanças após a construção da Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e de vários mercados de grande porte. Além disso, houve valorização imobiliária devido aos fortes investimentos em loteamentos adjacentes à área e à instalação do Campus II da Universidade Federal de Mato Grosso, próximo ao bairro, atraindo outro público para o local.

---

<sup>5</sup> O município realiza assistência médica especializada, por meio do Consórcio Intermunicipal de Saúde da região Garças/Araguaia (CISRGA) a aproximadamente 89.027 municípios, sendo eles de Araguaiana, Barra do Garças, General Carneiro, Novo São Joaquim, Pontal do Araguaia, Ponte Branca, Ribeirãozinho e Torixoréu. Porém, durante a Pandemia da Covid-19, o município tem atendido mais de 33 municípios que não possuem Unidades de Tratamento Intensivo (UTI) (CISRGA, 2020).



Quanto aos moradores, de acordo com o PPP (2019), em sua maioria, consideram-se de cor branca, seguidos pela cor parda e uma minoria negra. Poucos trabalham de carteira assinada, pela escassez do mercado de trabalho, aumentando, assim, a informalidade e o trabalho em casa. As crianças e adolescentes possuem tempo ocioso, por falta de projetos de qualificação e oportunidades, passam a maioria deste tempo assistindo televisão ou em jogos *on-line*, segundo relatos dos responsáveis, a minoria auxilia nas tarefas domésticas.

Ainda de acordo com o documento, o nível de escolaridade da maioria dos pais dos estudantes que frequentam a escola é baixo, mostrando que possuem apenas o Ensino Fundamental completo e uma minoria o Ensino Médio ou Ensino Superior. Muitos deles fazem o uso dos programas sociais, como Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Bolsa Família, pois são, na maioria, assalariados, operários e alguns trabalhadores informais ou diaristas. Quanto às origens, a maioria se declara de cor branca, seguidos pela cor parda e uma minoria negra.

O Centro Municipal de Educação Básica “Helena Esteves”, fundado em 16 de fevereiro de 1959 por Helena Sudário Esteves. Durante 14 anos a escola se manteve na região rural de Barra do Garças, e quem esteve à frente de forma voluntária foi a própria professora Helena que assumiu os desafios de educar crianças da região. Em 1973, passou a ser escola da Prefeitura Municipal de Barra do Garças, funcionando como extensão da Escola Municipal de 1º grau Euclides da Cunha, localizada no povoado de Voadeira.

Atualmente, a escola se localiza no bairro Jardim Nova Barra, que fica na parte sudeste da cidade. Funciona no período matutino e vespertino. Recentemente a Lei Municipal de nº 3.625 de 13 maio de 2015, sob Projeto de Lei de nº 024/2015 de autoria do Poder Executivo Municipal, atualiza a denominação das Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino, tornando, assim, Centro Municipal de Educação Básica.

O CMEB Helena Esteves oferece a Educação Básica nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino. No momento, conta com o total de quase 900 (novecentos) estudantes matriculados e frequentes. A unidade escolar possui um laboratório de informática desativado. A sala dos professores conta com apenas 2 (dois) computadores para atender os 35 (trinta e cinco) professores lotados na unidade. A internet banda larga de 2 (dois) megas para atender a secretaria, a coordenação e a sala dos professores. Os estudantes não possuem acesso a *Wifi* na escola.

Desde o fechamento físico da unidade escolar, os professores da educação básica, estão trabalhando com os estudantes de forma remota, porém alguns professores vão à unidade escolar para acesso a materiais e internet, bem como para buscar ajuda dos

coordenadores quanto aos preenchimentos de diários e cumprimentos de normativas. A gestão escolar continua trabalhando no espaço físico da unidade para suportar os professores e atender aos responsáveis pelos estudantes.

### 3.2.3 As participantes da pesquisa

A escolha por estudantes dos anos finais de Ensino Fundamental deu-se pela maior autonomia quanto à escrita e ao manuseio de aparatos tecnológicos. De acordo com o exposto acima, a BNCC diz que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2017, p. 60).

A pesquisa foi realizada de forma *on-line*, devido ao momento de isolamento social. Contando com a participação de 10 (dez) estudantes, devidamente matriculadas no Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves, com idades entre 13 e 14 anos, cursando 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, conforme o quadro 1. Destacamos que cada participante foi identificada como Estudante: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, desde o primeiro encontro, a classificação deu-se pela ordem alfabética dos nomes.

Quadro 1 – Categorização dos participantes da Pesquisa

Estudantes	Sexo	Idade	Ano/Fase
E1	Feminino	14	9º
E2	Feminino	14	9º
E3	Feminino	14	9º
E4	Feminino	14	9º
E5	Feminino	13	9º
E6	Feminino	13	9º
E7	Feminino	13	8º
E8	Feminino	14	8º
E9	Feminino	14	9º
E10	Feminino	13	8º

Fonte: Dados da Pesquisa/21

Todo o processo de convite e adesão dos participantes da pesquisa ocorreu de forma imparcial, sendo o processo realizado pela gestão escolar. Todavia, nos surpreendemos

quando a coordenadora enviou a listagem com os nomes e havia somente estudantes do sexo feminino para participarem do projeto.

Inicialmente, entendíamos que era importante conhecer essas estudantes. Para isso, aplicamos um questionário socioeconômicas que versou sobre questões habitacionais, composição familiar, instrução e profissão dos pais e/ou responsáveis, ocupação das estudantes, rendimento mensal, entre outras, conforme o quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura socioeconômica e cultural

Categoria	Total de Citações
Local de moradia	60% declararam residir na periferia (Jardim Nova Barra), 10% em região rural, 10% na região central, 10% nas casas doadas pela prefeitura e 10% preferiram não declarar.
Composição familiar	70% declararam morar com os pais e irmãos e 30% apenas com a mãe e os irmãos.
Instrução do responsável	50% declararam que os pais possuem Ensino Fundamental completo, 20% Ensino Fundamental incompleto, 10% Ensino Médio incompleto, 10% Ensino Médio completo e 10% não declararam.
	40% declararam que as mães possuem Pós-Graduação, 20% Graduação, 20% Ensino Médio Completo, 10% Ensino Fundamental completo e 10% Ensino Fundamental incompleto.
Profissão dos pais e/ou responsáveis	50% declararam que os pais são motoristas, 40% serviços gerais e 10% vaqueiro.
	30% declararam que as mães são professoras, 20% salgadeiras, 20% do lar, 10% assistente social, 10% auxiliar administrativo e 10% serviços gerais.
Ocupação dos estudantes	70% declararam se dedicar aos estudos, 20% trabalham até 4 horas por dia e 10% trabalham mais de 5 horas por dia.
Renda familiar	60% declararam de 1 a 3 salários mínimos, 30% preferiram não declarar e 10% de 3 a 6 salários mínimos.

Fonte: Dados da Pesquisa/2021

Observamos que 60% das estudantes residem no bairro, onde se localiza a escola. Se considerarmos as condições econômicas das famílias, podemos dizer que estudar na escola do bairro facilita a locomoção. É importante destacar que o Estatuto da Criança e Adolescente

(ECA) garante a matrícula do estudante em estabelecimento de ensino próximo a residência e isso explica a porcentagem de estudantes do bairro matriculados na escola.

Quanto à composição familiar, percebemos que a maior parte das estudantes residem com os pais, [...] entende-se, também, como entidade familiar, a comunidade formada por quaisquer dos pais e seus descendentes. (BRASIL, 1988, Art. 226, §4º). Ambos, pai e mãe, participam da composição da renda familiar.

No que diz respeito à escolaridade, as mães apresentam instrução superior aos pais, uma vez que, desses últimos, 50% possuem o Ensino Fundamental completo e apenas 10%, o Ensino Médio completo. Em contrapartida, 30% das mães possuem Pós-Graduação e apenas 10% o Ensino Fundamental.

Em relação aos estudantes, 70% dedicam-se integralmente aos estudos e 30%, mesmo trabalhando, continuam com os estudos e ainda participam do projeto de pesquisa. Se considerarmos o que diz o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), esses estudantes que possuem idade entre 13 e 14 anos e frequentam o Ensino Fundamental deveriam ocupar-se integralmente com os estudos. Porém, o Brasil, país em desenvolvimento, apresenta uma má distribuição de renda, em que metade dos brasileiros sobrevive com apenas R\$ 438 mensais, ou seja, quase 105 milhões de pessoas têm menos de R\$ 15 por dia para satisfazer todas as suas necessidades básicas, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados são referentes à renda média real domiciliar per capita de 2019, apurada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Rendimento de todas as fontes 2019.

Em relação à renda familiar das estudantes, 60% declararam ter de 1 a 3 salários mínimos, 30% preferiram não declarar, enquanto apenas 10% possui renda de 3 a 6 salários mínimos. Se tomarmos como referência o contexto de pandemia, esta acabou por escancarar a divisão de classes que, por um lado, tem revelado as desigualdades e as vulnerabilidades sociais de uma parcela significativa da sociedade e, por outro, evidenciou o sobressalto da elitização das classes dominantes. Esse contexto faz com que estudantes deixem de frequentar e/ou acompanhar as atividades escolares, uma vez que não possuem “[...] computadores e internet de banda larga (em países de renda média e baixa, o índice de acesso à internet, em geral, é inferior a 50%) (COLEMARX, 2020, p. 10).

Isso faz com que muitos estudantes sejam obrigados a inserirem-se no mercado de trabalho para complementarem a renda familiar, enquanto outros deixem de estudar por falta de acesso à conectividade. Esse pode ter sido um dos motivos para a pequena quantidade de estudantes no projeto de pesquisa, já que seria todo ele desenvolvido no formato *on-line*.

A transição da escola para o mercado de trabalho é uma importante marca na vida de um jovem. O fracasso nessa transição pode atrapalhar os jovens a alcançarem outros marcos tradicionais da fase adulta, influenciando seu grau de satisfação com a vida, confiança em outras pessoas e até ímpeto na política.

O insucesso das políticas educacionais deve-se ao fato de não serem associadas a um programa social de longo alcance, mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais não concluiu a Educação Básica. São 69,5 milhões de adultos (51,2%) que não concluíram uma das etapas educacionais que compreendem os ensinos Infantil, Fundamental e Médio, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O marco deste abandono precoce à escola se dá aos 15 anos, na passagem do Ensino Fundamental para o Médio, acentuando o abandono escolar. Entre os principais motivos para a evasão escolar, estão a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Para os homens, 50% disseram precisar trabalhar e 33% relataram não ter interesse. Para as mulheres, os principais motivos foram gravidez e necessidade de trabalhar, ambos com 23,8%, não ter interesse em estudar (24,1%) e afazeres domésticos (11,5%) (IBGE, 2019).

O que estamos colocando é que se deve pensar numa educação humana, voltada para a formação de um tipo de pessoa, de mundo e de sociedade; uma educação que permita o acesso à cultura universal, aos bens decorrentes dela, e que admita o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades e garanta a emancipação humana.

[...] É necessário elaborar uma política que contemple tanto as particularidades e exigências locais ou de segmentos sociais, quanto a identidade coletiva, a totalidade da cultura já produzida até o momento; contemplar todos os seus níveis e modalidades. Além disso, é necessário pensar na articulação entre eles e na relação com a sociedade; compreender a escola como inserida no contexto social e pensar no tipo de organização e funcionamento da sociedade, bem como, no papel e na importância da escola para a sociedade e para a preservação da cultura historicamente acumulada (ORSO, 2017, p. 64).

Por essa via, a educação escolar deve despontar a serviço do desenvolvimento da atividade humana que, pressupõe a consciência da ação – a pré-ideação, a intencionalidade – atributos que formam por apropriação dos signos culturais. Os destaques na difusão dos conhecimentos clássicos não podem perder de vista que a teoria, por si mesma, não transforma a realidade. Entretanto, também não deve perder de vista que essa transformação exige a formação de indivíduos aptos a fazê-lo. Necessitamos de uma “[...] educação para além do capital”, como aponta Mészáros (2005, p. 71), arrematando que:

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Ao compreendermos a relação que existe entre educação e trabalho na construção da existência humana, possibilitaremos a formação de um homem não alienado, para que este possa avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta, requalificando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela.

### 3.3 Entrevista Inicial

A realização da oficina foi antecedida por uma entrevista estruturada, considerada inicial, com questões abertas e fechadas. A princípio, as estudantes estavam tímidas, mesmo com o estabelecimento de um diálogo para levantarmos respostas às questões sobre produção textual, definição de texto, produções escritas, frequência de escrita, utilização de ferramentas digitais para a escrita e finalidade com que produziam os textos. Diante disso, realizamos a entrevista estruturada com questões abertas, visando maior liberdade para responderem a seu tempo, horários e espaços. Assim, o objetivo, ao propor a entrevista de entrada, era saber o que as estudantes pensavam em relação as questões pontuadas abaixo.

Quadro 3 – Entrevista relacionadas a Produção Textual

Questões	Respostas
O que é texto?	40% declararam ser uma unidade de sentido, 30% palavras, pontuações e parágrafos com finalidade informativa, 20% uma mensagem do escritor para o leitor, 10% sem definição precisa.
Você produz textos?	90% declararam produzir textos e 10% não.
Com que frequência produz textos?	40% declararam produzir mensalmente, 30% semanalmente, 20% raramente e 10% diariamente.
Para você, existe interação ao escrever um texto?	100% declararam que existe interação ao produzir um texto.
Você gosta de produzir textos?	90% declararam que gostam de produzir e 10% não.

Como são feitas as correções dos textos que escreve?	80% declararam que utilizam aplicativos para a correção, 10% são corrigidos pela professora e 10% pela mãe.
O que motiva você a escrever?	50% declaram que a motivação vem do desejo de aprender, 20% inspiração de outras obras, 20 pela força de vontade e 10% não sabe.

Fonte: Dados da Pesquisa/2021

Quando analisamos as definições dadas pelas estudantes em resposta a pergunta aberta sobre o que é o texto, percebemos que determinadas definições trazidas, livremente por elas, sinalizam que algumas estudantes utilizaram o site de busca Google para pesquisarem e formularem uma definição e algumas apenas para copiarem as respostas, visto que 40% declararam o texto como uma unidade de sentido, 30% palavras, pontuações e parágrafos com finalidade informativa, 20% uma mensagem do escritor para o leitor e 10% sem definição precisa.

Se por um lado, as tecnologias da informação e comunicação (TDIC) facilitam a pesquisa e permitem uma gama infinita de informações, entrelaçada por *links*, que ao contrário de uma estrutura estática de texto caracteriza-se pela constante transformação e atualização; por outro, permitem apenas a cópia para responder às questões. Nesse sentido, “[...] há muito mais informações disponíveis para pesquisa, porém os seus resultados ficaram mais comprometidos, visto que, muitas vezes os estudantes não leem ou digitam as cópias, apenas copiam-colam” (PADILHA, 2009, p. 117). Ao copiarem e colarem as respostas, dificilmente conseguem produzir um texto mostrando a sua autonomia em relação a produção de conhecimentos, ou seja, não conseguem escrever uma nova compreensão do que leram. Isso leva a reprodução daquilo que copiam da internet.

Em relação à BNCC (2017), o texto adquire centralidade em sua definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerando o contexto a que um gênero discursivo pertence e suas maneiras de circular em diferentes esferas/campos sociais/comunicação/uso da linguagem.

De acordo com o DRC-MT,

O aprendizado de uma língua, especialmente da Língua Portuguesa, oportuniza ao indivíduo o direito de, ao conhecê-la em seus aspectos formais, utilizá-la para promover sua cidadania e tornar-se capaz de exigir direitos e cumprir deveres sabendo como e por que os cumpre ou os exige. Não há como falar em direitos sem discutir o aprendizado de Línguas (MATO GROSSO, 2018, p. 18).

Quando questionadas se produziam textos, 90% das estudantes disseram que sim, e apenas 10%, que não. Todavia, a frequência com que produzem corrobora com a prática da escrita para avaliação. Isso ficou evidenciado na frequência com que produzem os textos, uma vez que produzem mensalmente um texto. 30% produzem semanalmente, 20% raramente produzem textos e somente 10% produzem textos diariamente. Para Antunes (2005), ter o que expor é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever, e a autora assevera a produção textual como uma atividade interativa de expressão. Na mesma perspectiva, para Kleiman (2011), a leitura é vista como um processo de interação entre os sujeitos, o leitor e o autor, através do texto. Assim, a leitura se constitui em uma das condições que propiciam o sucesso da escrita textual.

No que diz respeito ao processo de interação ao escrever um texto, 100% das estudantes consideram que sim, porém, quando questionamos se no ato de escrever buscam saber a escrita corretas das palavras e se procuram o significado delas no dicionário ou no Google, 60% responderam positivamente e 40% negativamente.

Quando questionadas a respeito das correções dos textos produzidos por elas, 80% responderam que utilizam aplicativos digitais para realizarem a correção, 10% que é corrigido pela mãe e 10% deixam a cargo da professora. Nesse sentido, podemos dizer que as estudantes utilizam métodos propostos no DRC-MT, como *self-assessment* (autocorreção) e o *peer correction* (correção por pares), [...] Se o paradigma de que o professor é o único responsável pelo planejamento, elaboração e correção de uma prova “for quebrado”, amplie-se o papel do estudante como um protagonista nesta construção. (MATO GROSSO, 2018, p. 125).

Em relação ao quesito correção dos textos, os documentos oficiais e os autores que fundamentam este estudo propõem um cuidado especial, visto que é o espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexões sobre a língua. Podendo aprimorar e aprofundar conhecimentos, ao passo que os estudantes desenvolvem habilidades ao serem instigados a aprender com seus erros e não corrigidos, envergonhados e reprimidos.

Ao serem questionadas a respeito de gostarem de produzir texto, a maioria (90%) respondeu que gosta e apenas 10% respondeu que não, todavia percebemos que, ao participar de um projeto com objetivo de produzir textos, essas estudantes (10%) demonstram estarem abertas à experiência de produzir com um Objeto Digital de Aprendizagem aprender. Acreditamos que o interesse venha do fato de que, [...] os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez



e realizar múltiplas tarefas” (PRESNSKY, 2001, p. 2). E o Google Documentos é um ODA em que se pode realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo.

Finalizando a entrevista, as estudantes se manifestaram em relação aos motivos que levam a escrever. 50% disseram que a motivação vem do desejo de aprender, 20% da inspiração de outras obras, 20% pela força de vontade e 10% não sabem não souberam explicar. De acordo com o DRC-MT, [...] utilizar facilitadores de aprendizagem que permeiam motivação intrínseca com a autoconfiança permite que os estudantes se envolvam ativamente como aprendizes em seu espaço/tempo com novas ideias e habilidades. (MATO GROSSO, 2018, p. 196).

Em relação ao motivo, os estudos de Leontiev (1961) versam a respeito da importância da criação de motivos sérios para o estudo, porém o referido autor enfatiza que os motivos devem estar relacionados ao objetivo da ação que, por sua vez, respondendo às necessidades, seja o estímulo para atuar e lhe dê à ação uma direção concreta determinada, um fim.

De acordo com os dados levantados com as estudantes, percebemos que a maioria delas vê o texto como uma atividade escolar, enquanto, para uma minoria, o texto possibilita a manifestação de sentimentos e de emoções a partir da escrita. Percebemos, ainda, que a motivação surge de forma diferente para cada uma, todavia são constantes em compreender a correção textual apenas quanto a ortografia e a pontuação.

### **3.4 A oficina: leitura e produção de texto**

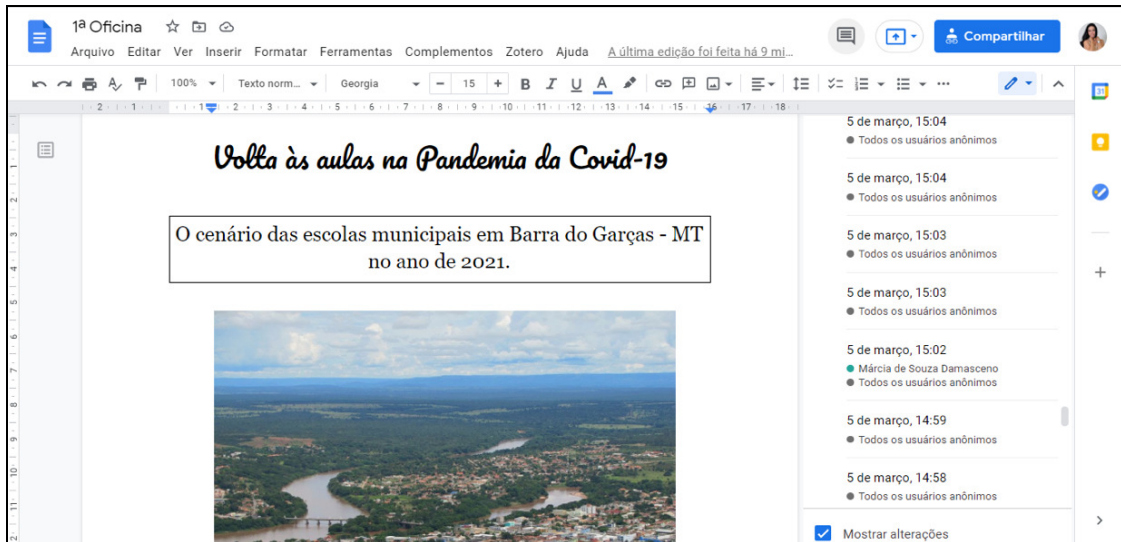
A oficina foi organizada em módulos, conforme Sequência Didática (Apêndice D), sendo que, no primeiro, tratamos do estudo do gênero reportagem, por meio da exploração, da leitura e da análise de textos do gênero; no segundo módulo, tratamos da escrita da reportagem, após realizadas as pesquisas e o tom que seria utilizado; o terceiro foi o momento da revisão das produções; por fim, no quarto, dedicamo-nos à reescrita, ou seja, momento de refletir sobre os conhecimentos adquiridos e colocá-los em prática reelaborando a reportagem escrita. Na sequência, as estudantes socializaram com o grupo de forma oralizada, realizando a leitura. No final, cada estudante compartilhou o texto finalizado.

#### **3.4.1 Primeiro Encontro**

Nesse primeiro momento, apresentamos a proposta do projeto de pesquisa e as etapas de realização da oficina. Iniciamos conhecendo o Google Documentos e as principais funções.

Na sequência, abrimos um novo documento para que as estudantes realizassem o primeiro contato com o aplicativo e, ao mesmo tempo, conhecessem as ferramentas disponibilizadas, conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 – Produzindo no Google Documentos



Fonte: Dados da Pesquisa/2021

Em forma de interação, escrevemos um ensaio de texto juntas. A execução foi muito interessante, pois, enquanto uma digitava, a outra corrigia a escrita e a concordância, sem interromper a sequência da produção do texto; outras sugeriam que fosse anexado imagens e que o texto fosse formatado. Assim, ao final do processo de escrita, tivemos um bom parágrafo que expressava os sentimentos das estudantes em relação ao momento pandêmico que estão vivenciando e ao modelo de aulas remoto. Após terminarmos o primeiro encontro, percebemos que algumas estudantes ainda permaneciam explorando o aplicativo e descobrindo suas funções.

Compreendemos que a aprendizagem colaborativa representa um engrandecimento das teorias de Elkonin (1960), Davidov (1961) e Vygotsky (2005) sobre a zona de desenvolvimento possível, que se difere das teorias cognitivas por crer que a aprendizagem adequada é aquela que estimula e cria as condições indispensáveis para o desenvolvimento. Preferimos, aqui, criar situações para que o estudante resolva uma atividade, na fase inicial, com a ajuda do professor; em seguida uma atividade para que ele resolva sozinho. Essa é a “[...] aprendizagem desenvolvimental”: colaborativa na fase inicial (assistida, orientada ou regulada) e autônoma na etapa final (auto-orientada e autorregulada). Sobrepunhando assim, o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem.

Procuramos aplicar tais teorias com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, com ênfase na Produção Textual em um ambiente de computação em nuvem, utilizando técnicas colaborativas de escrita colaborativa, configurando-se em uma nova maneira de ensinar e aprender sustentada no uso de tecnologias facilitadoras que priorizam a troca de saberes e proporciona a construção do conhecimento de acordo com os preceitos da aprendizagem colaborativa.

### 3.4.2 Segundo Encontro

Iniciamos com o estudo do gênero reportagem por meio de apresentação do conteúdo em slides (Apêndice). As estudantes se envolveram com a exploração do gênero em meios digitais, a partir do acesso a um jornal e uma revista de atualidades, ambos *on-line* para conhecerem sua organização e identificarem os diferentes gêneros que os compõem.

Todavia, mesmo trabalhando em ambiente totalmente digital, apresentamos às estudantes algumas diferenças do gênero reportagem em função do tipo de mídia de produção e reprodução, para que, assim, compreendessem o gênero reportagem em sua totalidade, visto que é um gênero que participa tanto no formato impresso, quanto *on-line*.

Em seguida, fizemos a leitura de algumas reportagens para que as estudantes entrassem em contato com o gênero, possibilitando uma aproximação de temas, composição e estilo, além de discutirmos sobre sua finalidade e o público leitor. Concluímos este primeiro contato com o gênero realizando análise de reportagens de forma oralizada, com a finalidade de identificarmos as questões de pesquisa que nortearam aquelas produções.

Na sequência, as estudantes de forma síncrona iniciaram uma produção textual coletiva, visando aplicar o que compreenderam do gênero reportagem. De forma coletiva, optaram pela temática em evidência (Covid-19), para que pudessem discorrer sobre o assunto utilizando o Google Documentos.

As estudantes ficaram animadas com a possibilidade de escrita colaborativa, acessaram o documento e iniciaram a escrita conjunta. Prezando a colaboração, trocaram informações via mensagem no próprio documento enquanto produziam o texto. Após escolherem o título e o subtítulo, perceberam que era necessário conhecimento de base científica para continuarem o texto, dessa forma utilizaram a ferramenta “explorar” para pesquisa dentro do próprio aplicativo, realizando leitura de conteúdo e escolha de imagens. Uma outra ferramenta que elas utilizaram no processo da escrita foi a digitação por voz, que as deixou bem contentes.

Não conseguimos concluir a reportagem de forma colaborativa no momento da oficina, pois nosso tempo era reduzido devido às condições já explicitadas, como internet e utilização de equipamento, ficando como atividade assíncrona a conclusão do texto.

Todavia, devemos ressaltar que, no momento em que produzíamos juntas, o texto estava uniforme e coerente, assim que cada estudante passou a acessar em momentos distintos e deixar sua contribuição, o texto se tornou confuso e incoerente, e infelizmente não conseguimos mais nos reunir de forma síncrona e coletiva para a conclusão do texto colaborativo.

Escrever é um processo longo que requer investimento em várias atividades culturais como leitura, viagens, teatro, filmes, dentre outros, porém temos conhecimento de que uma parcela significativa dos estudantes das escolas públicas, em função das condições concretas, está excluída do acesso ao capital cultural disponibilizado pela humanidade. Quando incorporado à realidade escolar, o capital cultural distingue-se em três formas sob as quais ele pode subsistir: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado (BOURDIEU, 1998). Como assevera o autor:

[...] A troca transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites, isto é, os limites além dos quais a troca constitutiva, comércio, comensalidade, casamento, não pode ocorrer. Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo (BOURDIEU, 1998, p. 68).

Relevante pontuarmos que a existência de uma rede de relações não é exatamente um dado natural, como é o caso do grupo familiar, o qual se define, por exemplo, pela caracterização genealógica que a constitui. Pelo contrário, é produto do trabalho de instauração e manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, com vistas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos.

É por meio desta rede de ligações que se possibilita essa troca mencionada acima, além do produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais. Nela, estabelecem-se sentimentos de reconhecimento, de respeito, amizade, dentre outros. Estabelecem-se, também, garantias institucionalizadas, como direitos.

Buscamos, durante o desenvolvimento da oficina, estabelecer uma rede de ligação com os estudantes, no entanto as condições financeiras impossibilitaram o acompanhamento conjunto dos encontros on-line, em função da pandemia. Diante disso, tivemos que realizar

algumas adequações para atender a demanda das estudantes. Nossa alternativa foi optar por realizar encontros individuais para desenvolvermos os módulos 3 (revisão) e 4 (reescrita) da SD.

Ao final do segundo encontro, cada estudante, de posse da tabela de planejamento, iniciou a produção de sua reportagem, escolhendo o tema de seu interesse, realizando suas leituras e pesquisas, sempre que surgia alguma dúvida, acionavam a professora, via áudio ou mensagem no grupo da turma ou no privado da professora.

### 3.4.3 Terceiro Encontro

O terceiro encontro não ocorreu em grupo. Após alguns problemas expostos pelas estudantes no grupo de *WhatsApp*, tais como: utilização do smartphone pelos irmãos em aula, falta de pacote de internet, início de trabalho para compor renda familiar, dentre outros, optamos pela realização de forma individualizada, no horário de possibilidade das estudantes.

Dessa maneira, durante o terceiro módulo, as estudantes revisaram, com nosso auxílio, sua produção, realizada de maneira assíncrona, para melhorá-la. Verificamos se o texto trazia a estrutura do gênero reportagem, ou seja, se articulava partes, se a coesão entre diferentes partes e elementos menores e maiores foram estabelecidas, lembrando que elementos “menores” são frases ou parágrafos, e elementos “maiores”, a parte introdutória, o desenvolvimento e a conclusão.

Nesse processo, apresentamos às estudantes duas possibilidades de escrita, oferecendo um tom mais expositivo, utilizando a linguagem objetiva e um mais literário. Orientamos as estudantes que, muitas vezes, a reportagem expositiva assemelha-se a uma notícia ampliada. O tom dessa abordagem é dado pela predominância da terceira pessoa, pela economia no uso de adjetivos e advérbios e pelo uso de relações causais comprovadas por dados de pesquisa científica. (RANGEL *et al.* 2010)

A outra possibilidade era o tom mais literário, na qual a reportagem escrita tem a intenção de envolver emocionalmente o leitor. nesta, a jornalista pode construí-la de uma forma mais literária, desde que os fatos e acontecimentos sejam respeitados. Nesse caso, demonstramos que a jornalista utiliza um tom narrativo no qual se percebe: tensão, condensação e uso de linguagem expressiva, revelando um modo mais subjetivo de captação do real (RANGEL *et al.*, 2010).

Elas optaram pelo tom mais expositivo para darem voz aos seus discursos, compreendendo que este seria o tom certo para explorarem suas aflições, utilizando-se de

dados científicos para darem credibilidade maior ao tema. Segue o exemplo de uma das produções na figura abaixo.

Figura 3 – Escrita da Reportagem de forma Expositiva



Fonte: Dados da Pesquisa/2021

Este foi o momento em que evidenciamos de forma mais incisiva o estudo do gênero reportagem. Procuramos sanar dúvidas quanto aos elementos de coerência e coesão e o fizemos no texto com as estudantes, momento ímpar desta pesquisa, em que percebemos toda a potencialidade da escrita colaborativa, pois foi neste momento que conseguimos averiguar se a estudante compreendeu o que fora antes apresentado em forma de slides, de explanação e exemplificação.

Ao revisarem seus textos, as estudantes identificaram os pontos em que as reportagens poderiam ser melhoradas e realizaram as mudanças necessárias. Do mesmo modo, percebemos a importância deste momento para as estudantes tomarem conhecimento de que a correção não se trata de escrever um novo texto, mas de intervir no que já está sendo escrito. Para isso, elas deslocaram algumas partes, eliminaram palavras e até trechos, substituíram partes por outras e completaram o texto com novas informações. Logo em seguida, iniciamos a revisão do ponto de vista gramatical e ortográfico, dando conclusão ao trabalho com o gênero.

Compreendemos que essa foi a fase em que as estudantes colocaram em prática as noções e os instrumentos preparados isoladamente nos módulos, possibilitando efetuar uma avaliação do trabalho realizado até o momento. A síntese dos conhecimentos sobre o gênero textual, elaborada anteriormente, auxiliou como critério para avaliar a produção escrita. De acordo com Brandão (2007, p. 120),

[...] Revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Nesse sentido, é preciso que aquele que escreve se desloque entre os papéis de escritor e possíveis leitores/interlocutores de seu texto, refletindo se seu escrito atende as suas intenções, bem como se está adequado à situação comunicativa em que ele se insere (BRANDÃO, 2007, p. 120).

Em nosso processo de reescrita, trabalhamos com as estudantes de forma colaborativa, editando o texto que produziram, ajustamos o público-alvo e aprimoramos a estrutura composicional da reportagem.

#### 3.4.4 Quarto Encontro

A reescrita foi muito importante, pois conseguimos provocar o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). As estudantes saíram, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, passando para o estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.

Depois de verificarem o texto reescrito, conforme sugestão no slide (Apêndice), partimos ao quarto e último módulo da sequência, em que as estudantes fizeram mais uma revisão do texto para garantir que ele estivesse adequado à norma padrão da língua, com a diagramação adequada, à programação visual característica de textos jornalísticos *on-line* (tipo, tamanho e cor das letras; alinhamento do texto; inserção de imagens estáticas – fotos e ilustrações), para posterior compartilhamento dos textos.

Nossa observação foi participante, ministramos as oficinas, fomos aceitos pelo grupo, colocando-nos na condição ora de partícipe, ora de observador (MARTINS, 2004). Todavia, nem todos os nossos encontros *on-line* foram gravados. Por vezes, trabalhamos juntas apenas via Google Documentos, já que o aplicativo possibilita a interação e troca de mensagens. Mesmo assim, observamos o comportamento verbal das participantes em meio ambiente digital, por meio das anotações que elas realizaram no *chat*, nos áudios enviados e nos momentos síncronos, dentre outros (MOREIRA, 2004), na busca de alcançarmos as hipóteses para o problema investigado.

### 3.5 Entrevista Final

Ao concluirmos a oficina, foi realizada uma nova entrevista, considerada, neste estudo,

como final, com intuito de obtermos informações relevantes sobre vários aspectos do desenvolvimento da oficina, momento em que as estudantes relataram por meio das respostas, como foi sua experiência. Entendemos a entrevista final como uma oportunidade de avaliarmos a metodologia proposta e analisarmos os resultados de objetos digitais de aprendizagem (ODA) na produção de textos na perspectiva das estudantes.

Retomamos a pergunta que fizemos na entrevista inicial a respeito da definição de “Texto” para investigarmos se houve mudança na percepção das estudantes quanto a definição de texto após a oficina. De maneira geral, as estudantes compreenderam melhor o que é um texto e definiram como: “*Um texto é a forma que temos de expressar o que queremos usando a escrita*”, “*Um conjunto palavras e frases onde o autor expõe seus pensamentos, ideias, sentimentos e informações...*” e “*Uma manifestação linguística de um autor*”. Observamos pelas respostas que houve uma mudança significativa quanto ao sentido de um texto para as estudantes.

Continuamos a entrevista perguntando se utilizar o *smartphone* ajudou na produção escrita e as estudantes foram unânimes em responder que sim, que utilizar o aparelho e o aplicativo Google Documentos lhes possibilitava escrever onde estivessem e no momento que desejassem. Para Tajra (2001), os editores de textos como o Google Documentos são *softwares* que apresentam vários recursos de elaboração de textos, tornando mais fácil e rica a produção de trabalhos.

No quesito vantagens e desvantagens do uso do aplicativo, as estudantes novamente utilizaram os sites de busca e pesquisa Google para formularem suas respostas; algumas aproveitaram a pesquisa a fim de formularem definições e outras copiaram e colaram. Quanto às vantagens temos:

- *As vantagens é que ele ajuda bastante na hora da escrita, as vezes você não vê que errou uma palavra, então ele deixa marcado que lá está errado, quando você aperta por cima ela dá sugestões pra corrigir. Tem as pesquisas que ajudam bastante caso você não queira sair do app, tem as fotos que pode colocar, o que eu gosto bastante, colocar link, contagem de página e letras.” (E6)*

- *Ele corrige as palavras erradas para que se integre ao texto, é muito mais rápido para quando precisar fazer pesquisas, e também melhora a estética do texto. (E2)*

- *Vantagens, podemos escrever compartilhadamente, e mandar para os amigos. (E9)*

- *Poder escrever em qualquer lugar, quando a ideia vem na mente já anotar ela no texto, corrigir o texto sem ter que passar tudo a limpo, pesquisar no próprio texto as imagens ou mesmo mais informações e trabalhar junto com a professora, trocando mensagem no aplicativo mesmo. (E4)*



Percebemos, nas falas das estudantes E6, E2 e E9, que elas entenderam o Google Documentos como uma possibilidade para construção do processo de escrita, levando em consideração que esses ambientes tecnológicos já trazem uma série de ferramentas e elementos que podem auxiliar o professor nos trabalhos, a partir do momento que ele já corrige a ortografia e faz sugestões quanto à coerência.

As estudantes listaram como vantagens o fato de poderem escrever em qualquer lugar, realizar anotações, evidenciando que a tecnologia permite um ensino em que a informação se adapta ao estudante, onde quer que ele se encontre. A internet, nesse sentido, tem transformado as relações sociais e de aprendizagem através do cyberspaço, mas o grande desafio é transportar essa inovação para dentro dos muros escolares.

Quanto ao compartilhamento, entendemos que através do processo colaborativo, é possível a criação dos ambientes de imersão cognitiva e social, a partir dos quais se desenham as redes que ligam pessoas e ideias, formas de dialogar, compreender e aprender oferecendo aos autores a possibilidade de criar, por exemplo, textos, tanto de forma assíncrona, quanto síncrona, vivenciando uma experiência de multiplicidade de saberes. (MACHADO, 2009)

Assim, quando a estudante diz [...] *corrigir o texto sem ter que passar tudo a limpo, pesquisar no próprio texto as imagens ou mesmo mais informações*, fica evidente a motivação ao experimentar o ensino com tecnologias, de forma a promover a autonomia e integração do processo de ensino-aprendizagem ao cotidiano. De modo que a estudante passa a ser a principal responsável pela construção do seu conhecimento, tendo um papel mais ativo, buscando soluções para suas necessidades, trocando informações com o professor que não é a fonte de todo o conhecimento, apenas o mediador (PEIXOTO, 2016)

Em tempos de sociedade globalizada, uma demanda premente é a utilização das tecnologias como ferramentas auxiliares na prática educativa, a oficina foi uma proposta alinhada com as experiências e conhecimentos prévios das estudantes, oportunizando o protagonismo estudantil e a facilidade de interação do professor com os nativos digitais no processo de construção do conhecimento. As estudantes apontaram, também, as desvantagens do uso do Google Documentos.

- *Quando se começa a usar o Google documentos pode soar como algo difícil de se manusear. Mas com o tempo você vai pegando o jeito e fica cada vez mais fácil.* (E2)

- *A desvantagem é que eu gostaria que pudesse colocar mais de uma foto ao mesmo tempo, invés de ficar indo e voltando para colocar mais fotos.* (E4)

- *Se a conexão com a internet for baixa, você perderá tudo.* (E10)

- Desvantagens não encontrei. (E9)

Podemos levar em consideração o fato das estudantes estarem acostumadas a outros métodos de produção textual. Komosinski (2000) afirma que estudantes têm algumas reclamações com esses novos métodos de ensino, como o uso das TIC no processo aprendizagem, pois requerem mais esforço da parte deles. Portanto, compreendemos que, mesmo antes de aprender realmente utilizar uma ferramenta digital, os estudantes enfrentam novos métodos e inovações.

Quanto às mudanças na forma de produzir, as estudantes disseram que *“Mudou tudo, agora eu entendo que escrevo para um leitor, que tenho que pensar se a pessoa irá entender o que quero dizer”*, validando a resposta, de acordo com Barthes (2004, p. 70), de que [...] a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino. Outra estudante complementa dizendo *“Mudou a forma de eu pesquisar sobre o assunto, de que palavras usar, pontuação...”, “Agora sei que devo pesquisar mais, avaliar o conteúdo e prestar mais atenção.”*, há ainda quem disse que *“é que em vez de fazer no caderno eu fiz no Google Documentos...”*.

Podemos avaliar a oficina como significativa para mudança de perspectiva das estudantes em relação ao texto, a escrita e a forma de produzir utilizando um aplicativo, todavia há muito trabalho pela frente, a educação é construção contínua. De acordo com Antunes (2005), os estudantes precisam adquirir autonomia, serem juízes de suas escolhas, para que, assim, essa autonomia se consolide todas as vezes que o sujeito avaliar sua própria produção, se escutar, se analisar, se testar, sem esperar meramente que a aprovação ou a sanção venha de fora, embora a ela também saiba ouvir.

Todavia, é importante mencionar que existem, de acordo com Buzato (2009), [...] capacidades necessárias para a prática social das TIC pela população que aponta para uma consciência emergente, se não ainda totalmente formulada, de que a inclusão digital requer muito mais do que acesso e capacitação básica (BUZATO, 2009, p. 5). O autor, que trabalha com letramentos digitais, propõe uma nova concepção para o termo:

[...] redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC. (BUZATO, 2009, p. 25).

Portanto, ao propormos a oficina e realizarmos a atividade utilizando o Google

Documentos, as estudantes participaram da inclusão digital e também do letramento digital. Dessa forma, apropriando-nos das palavras de Buzato, acreditamos que cabe ao educador, compreender e fomentar os modos pelos quais os sujeitos podem usar as TIC para definirem e implementarem suas próprias demandas (éticas, políticas, culturais, dentre outras.).

#### 4 ESCRITA COLABORATIVA: RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, já com os dados coletados, passamos para a análise de conteúdo, buscando responder às indagações pertinentes à problematização da pesquisa com o intuito de compreender como um Objeto Digital de Aprendizagem pode auxiliar o processo de escrita colaborativa de estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais do Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves.

Consideramos, para nossa análise, a utilização da ferramenta durante todo o processo de desenvolvimento da oficina, desde a exploração dos recursos disponibilizados até a produção textual final, ponderando sempre as dificuldades do momento de isolamento social e do Ensino Remoto Emergencial.

##### 4.1 Análise e discussão: O uso do Google Documentos e as Reportagens produzidas

Diante da necessidade de utilizar recursos tecnológicos, proporcionando aos nativos digitais condições de manusear a avalanche de informação às quais estão expostos, para que interpretem e transformem em conhecimento relevante, realizamos a atividade de produção textual ora individual, ora em grupo com o apoio do Google Documentos, que, mesmo não sendo desenvolvido para ser uma ferramenta propriamente educacional, possui propriedades notórias para a construção colaborativa do conhecimento, conforme apresentado a seguir no quadro 4.

Quadro 4 – Categorização do uso do Google Documentos

Categoria	Subcategoria	Respostas
Google Documentos	Acesso	100% declararam acessarem pelo aparelho de <i>Smartphone</i> .
	Colaboração	100% declararam que há colaboração.
	Acompanhamento	100% declararam a relevância do acompanhamento e auxílio docente durante a produção.
	Interação	90% declararam que houve interação ao produzir um texto no Google Documentos e 10% declararam que não.
	Correção ortográfica e gramatical	80% declararam que ocorreu de forma muito simples e 20% não precisou de correção.

Fonte: Dados da Pesquisa/2021

Conforme observarmos, 100% das estudantes conseguiram compreender o processo colaborativo, uma vez que pode favorecer a interação entre professor e estudante, assim como entre os pares, e privilegia a troca de ideias contribuindo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Como destaca Alexander (2006), a ferramenta possui grande potencialidade para suportar projetos colaborativos em cursos onde a escrita é intensiva.

A construção colaborativa de Pallof e Pratt (2002, p.141) é entendida sob a perspectiva de "[...] quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes". Neste sentido, nossa colaboração teve, como finalidade, criar oportunidades para que as estudantes conhecessem o gênero textual, sua estrutura e funcionalidade, para que elas desenvolvessem a capacidade não só de reconhecê-lo e compreendê-lo, mas também de construí-lo de modo adequado, em suas variadas situações sociais.

Na subcategoria Acompanhamento, observamos que todas as estudantes reconheceram a colaboração da docente na produção textual e enfatizaram a importância do acompanhamento, conforme relatou a E9 “[...] *a professora foi fazendo sugestões e aprendi a utilizar os conectivos que são palavras que ajudam expressar melhor o que queremos dizer...*”. Pelo relato, percebemos que a estudante aprendeu de maneira significativa, obtendo novos significados a partir dos existentes. Melo (2013) classifica a aprendizagem significativa como uma atividade pessoal, reflexiva e transformadora, na qual as ideias, experiências, pontos de vista e conhecimentos são integrados e algo novo é criado.

Concordamos com Antunes (2006, p. 168), quando a autora defende que escrever um texto consiste em “[...] uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”. Portanto, realizamos os apontamentos e orientações focando nos aspectos que as estudantes autoras pudessem melhorar em seu texto, de modo particular, e sua capacidade de se expressar por escrito, de modo geral.

Para Pierry Lévy (2007), o novo papel do educador é ajudar os outros a aprenderem colaborativamente, não somente ensinar e transmitir conhecimento. As ferramentas digitais proporcionam ao educador realizar o ensino por meio da interação síncrona e assíncrona, logo, para 90% das estudantes, houve interação durante a produção dos textos e 10% declararam não perceber a interação. Todavia, conhecemos por interação, uma ação que ocorre provocando uma reação. Isto posto, a própria leitura, o ato de ler e compreender um texto, é uma atividade de interação.

Quanto à última subcategoria, Correção ortográfica e gramatical, foi realizada em um primeiro momento pelo próprio aplicativo e para algumas estudantes, “[...] *Foi bem diferente do que esperava.*”, “[...] *Bem fácil, as palavras e frases que estão erradas o próprio Google Documentos deixa elas em destaque.*”, “[...] *Foi mais fácil para corrigir o erro*”. De acordo com as estudantes o aplicativo possibilita a correção sem a necessidade de ter que reescrever todo o texto. De acordo com a BNCC (2017), os estudantes devem:

- (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
- (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
- (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

Trabalhamos com as habilidades propostas, todavia, a compreensão global do texto, deve ser o ponto de partida e de chegada de qualquer análise. (Antunes, 2010, p.65). O Google Documentos pode corrigir automaticamente erros de ortografia e fazer sugestões gramaticais. Porém, entendemos que, muito além de uma correção ortográfica e gramatical, as estudantes precisam compreender que os elementos linguísticos abrangem todo o conjunto de palavras da língua, chamado léxico, e que a gramática compreende todo o conjunto de normas que regulam a combinação das palavras em segmentos maiores, de modo a se expressarem sentidos e intenções. Logo, dominar o léxico é relevante para escolher as palavras que irão fazer sentido para os leitores e conhecer a gramática irá possibilitar a coerência e a clareza, ao realizar o arranjo com as palavras. (ANTUNES, 2005).

Nesse sentido, para explorar linguisticamente as reportagens produzidas, optamos por analisar os aspectos globais e gerais propostos por Antunes, por entendermos que os gêneros se constituem como práticas sociais da linguagem que precisam ser reconhecidas e apreendidas para serem utilizadas em situações de interação. Por esse motivo, para o trabalho com a sequência didática envolvendo o gênero reportagem, buscamos aproximar e envolver as estudantes com ele, por meio das tecnologias digitais.

Assim, orientamos as estudantes que realizassem a produção textual de uma reportagem com temática de livre escolha. Nosso intuito, ao deixar a temática livre, foi o de dar voz às estudantes, para que optassem pelo tema de interesse e realizassem pesquisas ampliando seus conhecimentos para assim, embasarem seus textos. Uma das vantagens que percebemos ao proporcionar-lhes mais autonomia, foi o fato de que no momento assíncrono e no tempo que tinham, desenvolviam a atividade, buscando pelo auxílio da professora somente no momento de dúvida.

Todavia, percebemos que os gêneros jornalísticos são imprescindíveis para o letramento. As estudantes não tiveram dificuldades quanto à estrutura da reportagem, tampouco quanto ao modo de veiculação, visto que estávamos o tempo todo de forma *on-line*, utilizando o digital, que segue um padrão, como vimos nos slides do material. A área da comunicação, de certa forma, une as pessoas dos mais diferentes países e regiões, possibilitando uma visão ampla do mundo, o que refletiu na maioria dos textos, quando as estudantes de posse das informações, fizeram menções e deram credibilidade ao assunto tratado por elas. O “explorar” do Google Documentos possibilitou-as reconhecer uma reportagem a partir das pesquisas realizadas e dos textos estudados. Importante destacar que compreenderam a importância de buscar informações e verificar suas fontes.

Ainda assim, de maneira geral, observamos que, durante o trabalho de produção textual, a maioria das estudantes optou por escrever sobre conteúdos trágicos, com relatos de crimes, abusos, vulnerabilidade social, dentre outros. Essas opções das estudantes podem estar relacionadas com seu contexto social, por já terem sofrido ou presenciado eventos similares.

Utilizamos, para a análise de todos os textos, a categorização dos aspectos globais propostos por Antunes (2010), dentre elas, o universo de referência, análise semântica, progressão do tema, propósito comunicativo, esquema de composição, relevância informativa e relações com outros textos, conforme quadro abaixo.

Quadro 5 – Categorização dos Aspectos Globais dos Textos

Categoria	Subcategoria	Análise
Universo de referência	Contexto de produção	As estudantes escreveram dentro do contexto de produção solicitado para a atividade, ou seja, transformaram acontecimentos de suas práticas sociais em reportagens.
	Campo social discursivo	Os textos se inserem no domínio do jornalismo, pois atende as exigências discursivas próprias desse campo.
	Interlocutores/ destinatários	Os destinatários previstos são os colegas de turma da comunidade escolar ou da comunidade geral, que tiveram acesso aos textos a partir de seu compartilhamento de modo digital.

Unidade Semântica	Tema	O tema foi bem delimitado deixando claro o assunto a que se refere.
Progressão do Tema	Organização	Os textos foram bem articulados tendo o tema central desdobrado em seus parágrafos.
Propósito Comunicativo	Finalidade	Os textos cumpriram com o propósito comunicativo da reportagem que é informar a respeito de um assunto.
Esquema de Composição	Manchete	Utilizaram uma frase chamativa.
	Título Auxiliar	Delimitaram o assunto.
	Lide	Apresentaram as informações mais importantes.
	Corpo do Texto	Desenvolveram o tema sem perderem de vista o que apresentaram na lide.
Relevância Informativa	Novidades no texto	Os assuntos envolveram realidades diversas e atuais.
Relação com outros textos	Interdiscursividade	As produções contemplam a interdiscursividade como característica presente em todo texto.
	Intertextualidade	Ocorre a intertextualidade decorrente da padronização social da linguagem, no sentido de que os textos respeitaram um modelo de reportagem, retomando elementos.

Fonte: Dados da Pesquisa/2021

Na categoria **Universo de Referência**, analisamos os elementos linguísticos encontrados nos textos de todas as estudantes, começando pelos títulos que ilustravam situações reais. No corpo dos textos percebemos que os elementos linguísticos validavam os títulos. Pela linguagem utilizada, identificamos, conforme texto abaixo de uma estudante preocupada com questões ambientais, tanto em âmbito nacional, como estadual e regional, que os textos estavam adequados ao público leitor esperado (colegas de turma e familiares) e percebemos, dessa forma, as marcas discursivas. De acordo com Antunes (2010), os elementos linguísticos encontrados no texto podem nos dizer muita coisa.

#### **Mato Grosso em Chamas**

Queimadas e desmatamento afetam biomas brasileiros prejudicando não só fauna e flora, os seres humanos também sofrem.



No ano de 2020, **o Brasil sofreu muito** com as queimadas e o desmatamento. Contudo, **o estado mais afetado foi Mato Grosso**, onde se encontram os maiores biomas brasileiros, a Amazônia, o Cerrado e o Pantanal, que tiveram várias áreas destruídas e animais prejudicados. Com a poluição e o clima seco, aumentam os focos de incêndio drasticamente.

Na Amazônia, vários hectares foram queimados, deteriorando as nossas condições de vida. O Cerrado também foi bem prejudicado, e **o Pantanal**, devastado, destruindo assim, o lar da onça pintada e da arara azul, animais que estão próximos da extinção.

Mais de 2 milhões de hectares, que correspondem a **15% do bioma matogrossense devastado**. Deixando vários animais desabrigados ou mortos. As consequências das queimadas, de modo geral, são prejudiciais, tanto ao meio ambiente quanto à saúde humana. De forma direta, as queimadas **geram destruição ambiental** dos biomas e áreas que elas afetam, e elas também emitem gases poluentes e fumaça, que **causam mal à saúde do ser humano**, quando inalados imediatamente. [...]

(ETUDANTE E8, grifo nosso)

Para analisarmos o tema dentro da categoria **Unidade Semântica**, observamos se tudo que é dito no texto está relacionado ao tema e converge para ele. Antunes (2010, p. 68) menciona que "a análise dos elementos que caracterizam essa unidade temática do texto, oral ou escrito, recobra uma importância fundamental na exploração dos usos da linguagem". Observamos que as estudantes mantiveram a ligação dos parágrafos conservando o foco principal. Desde trecho introdutório, elas delimitaram o texto, partindo sempre das informações gerais sobre o tema.

Em meio à **pandemia** que enfrentamos, o **isolamento social** é um dos recursos vitais tanto para reduzir o ritmo de propagação do **novo coronavírus** em nossa sociedade como para resguardar a população idosa, que está no grupo considerado de maior risco.

Ao passo que se trata de um cuidado muito bem indicado, o **isolamento social** pode gerar uma **avalanche de emoções nos idosos, adultos e crianças**, o que é capaz de colocar em risco sua **saúde mental**.

Situações como quarentenas tendem a despertar sentimentos como solidão, estresse, ansiedade, tristeza, medo, angústias, desânimos, insegurança, depressão e entre outros. De acordo com o **Centro de Prevenção e Controle de Doenças dos Estados Unidos (CDC)**, tais condições são esperadas durante um surto de doenças infecciosas, como temos vivido com a Covid-19.

(TEXTO – Covid-19 e a quarentena, ETUDANTE E4, grifo nosso)

Quanto às categorias **Progressão do Tema e Propósito Comunicativo**, buscamos avaliar de acordo com o desenvolvimento do texto, das novas ideias que vão aparecendo acerca do tema e o público-alvo, pois, para Antunes (2010), os parágrafos precisam estar em conformidade uns com os outros e, mesmo com ideias novas, devem estar em conformidade com o tema.

E quanto ao propósito comunicativo, percebemos que as estudantes utilizaram na

construção do texto informações verossímeis, apresentando as fontes de busca. Para a autora, "Nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que pretenda com ele determinado objetivo". (ANTUNES, 2010, p. 69).

Podemos observar no exemplo abaixo, que a estudante trata do tema "Serial Killer", buscando fundamentar bem seu texto, para que o leitor não tenha dúvidas quanto a identificação do possível criminoso, que deixa sua "assinatura" e que pode já ter um perfil traçado por especialistas. No decorrer do texto, a estudante apresenta características que possibilitam o leitor identificar um possível assassino em série. E ao final, o texto traz um alerta.

**Um assassino em série ou assassino serial** (também conhecido pelo nome em inglês, serial killer) é um tipo de criminoso de perfil psicopatológico que comete crimes com determinada frequência, geralmente seguindo um *modus operandi* e às vezes deixando sua "assinatura", como por exemplo coleta da pele das vítimas.

Comumente, em casos mais ilustres, **a figura do criminoso é eternizada na cultura popular**, sendo reconhecida por várias gerações. O termo teria sido usado pela primeira vez em meados de 1970 por Robert Ressler, agente aposentado do FBI. Ser capaz de reconhecer um assassino em série, é uma das principais preocupações de todas as equipes que investigam crimes.

Se for possível estabelecer **características para todos os assassinos em série**, os investigadores terão mais facilidade em desenvolver um **perfil psicológico** que permita encontrá-los e que os impeça de matar. Até hoje, essa tarefa é um dos **assuntos pendentes da criminologia**, pois não há consenso entre os especialistas sobre quais as características que permitem identificar um serial killer. [...]

[...] Lares problemáticos, pais negligentes, abusos físicos, psicológicos e sexuais, genes malignos, cérebros disfuncionais, sociedades com inversão de valores, essa é a mistura da receita para se criar um potencial assassino em série.

**Todo esse caldo maligno praticamente mata o ser humano** que deveria existir naquele corpo **e o substitui por um monstro incapaz de cultivar empatia e respeito ao próximo.**

(TEXTO – Serial Killers, ETUDANTE E9, grifo nosso)

Antunes (2010, p. 70), tomando Bakhtin como referência, assevera que "os textos são modelos, mais ou menos estáveis", embora flexíveis (uns mais que os outros) e sujeitos a variações conceituais. Dentro do **Esquema de Composição**, uma das sete categorias analisadas, observamos a estrutura composicional da reportagem produzida, estas contavam com uma manchete de frase curta, porém significativa; um texto auxiliar que delimitava bem o tema que seria tratado; algumas estudantes trouxeram uma imagem que corroborava com o título e o subtítulo; a lide com as principais informações e os dados pesquisados; e, por fim, o corpo do texto com todos os parágrafos bem estruturados em torno do tema central, conforme a figura 4.

Figura 4 – Equema Composicional

## As **consequências** do aquecimento global

O aquecimento global é a grande causa de desequilíbrio na natureza, atualmente com o aumento de 1°C traz consigo grandes catástrofes e futuramente poderá trazer consequências ainda piores.

O aquecimento global é o aumento súbito da temperatura da terra em relação aos últimos tempos, sua principal causa é a ação humana. O aumento de temperatura começou após a revolução industrial (1760) fazendo com que o século XX fosse um dos períodos mais quente da história depois do término da última glaciação, com um aumento de 0,7°C na temperatura de todo o planeta terra e no ano de 2020 se bateu o recorde de temperatura alcançando os 1,25°C.

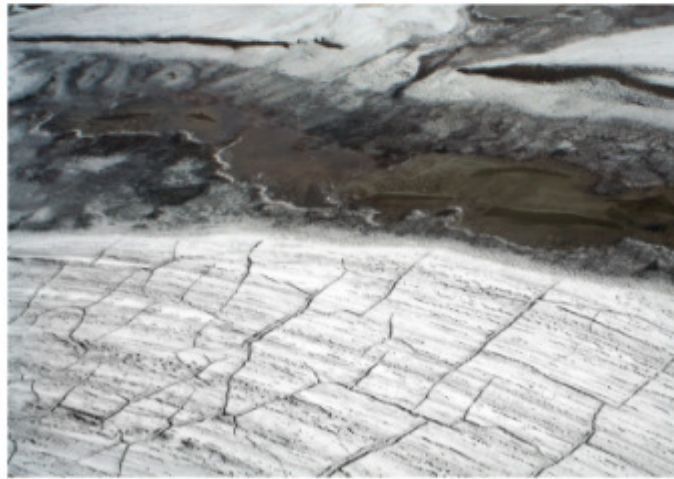


Imagem:Permafrost pattern.jpg/thumb

Fonte: Dados da Pesquisa/2021

Percebemos que todos os textos traziam de forma clara a **Relevância Comunicativa**, uma categoria que buscamos analisar a partir das argumentações, dos fatos apresentados e das circunstâncias de circulação. Nesse processo de análise, a ênfase está nas novidades apresentadas no texto e na relevância do texto, uma vez que as estudantes utilizaram ferramentas de pesquisa e entrevistas para comporem seus textos.

Por fim, na categoria **Relação com outros Textos**, percebemos que as estudantes utilizaram de discursos sociais para composição de seus textos, ao citarem algumas notícias ou mesmo outras reportagens, assim, construíram uma espécie de interdiscurso, ao mobilizar um discurso social, já existente em prol da construção discursiva de seu texto.

[...] A pandemia começou na China no dia 7 de novembro de 2019, de acordo com uma investigação do **jornal “South China Morning Post”**, de Hong Kong, com base em dados do governo. O jornal afirma que uma pessoa de 55 anos da província de Hubei, foco do surto, teria sido a primeira a contrair a covid-19 [...]. (TEXTO – A

Pandemia “COVID-19”, ESTUDANTE E7, grifo nosso)

[...] Em fevereiro deste ano a **“Stay Tuned”, da NBC News** publicou 26 vídeos no TikTok. Os vídeos de 15 segundos apresentam um dos três apresentadores do programa comentando notícias como a estréia da temporada de “Game of Thrones” ou participando de desafios. [...] (TEXTO – Os Jovens e o TikTok, ETUDANTE E3, grifo nosso)

#### 4.1.2 Reflexões sobre as reportagens produzidas: o que dizem as estudantes em seus textos

O Brasil, nos últimos anos, tem apresentado uma alta taxa de desigualdade social, principalmente causada pela distribuição de renda desigual que tem elevado o nível de pobreza. Trata-se de um país de grande extensão territorial, mas com significativa discrepância entre ricos e pobres, visível ao longo do processo histórico e acentuado durante a pandemia Covid-19. Essas desigualdades, tanto econômicas quanto culturais, tornam-se desafios a serem enfrentados para amenizar a herança de injustiça social que exclui grande parte de sua população do acesso às condições mínimas de sobrevivência, educação, dignidade e cidadania. A pandemia da COVID-19 agravou o quadro de precarização das relações do trabalho, emprego e renda, mas não é a única relação de causa-efeito: é relevante mencionar que as proporções que assumem esta pandemia têm profunda vinculação com a degradação ambiental e humana proporcionada pela reprodução ampliada do capital monopolista (COLEMARX, 2020, p. 5).

Nesses momentos de crise, a maior parte das famílias encontram-se em situação de privação econômica severa. A renda “emergencial”, inicialmente de R\$ 600,00, para um período de seis meses, sequer deu para assegurar as condições mínimas de sobrevivência das famílias beneficiadas (estima-se que 70 milhões de pessoas requisitaram o auxílio emergencial).

Os estudos de Colemarx (2020) mostram que grande parte dos estudantes das escolas públicas dependem da merenda escolar para se alimentar. Nesse sentido, “[...] é perverso imaginar que, sem renda, vivendo o estresse, o sofrimento, a dor, a humilhação de sequer conseguir alimentos, as famílias tenham condições de assegurar, privadamente, espaços e tempos adequados à aprendizagem” (COLEMARX, 2020, p. 7).

Mesmo diante desse contexto, percebemos a consciência das estudantes nos discursos apresentados em suas reportagens, iniciando pela escolha do tema e perpassando título, subtítulo, imagens, marcas de personalidade e visão ideológica levantadas pelas estudantes E7, E1 e E2. Apresentam ciência da crise social do país e conseguem tecer uma análise a respeito da dificuldade econômica e poder de compra relacionados à cesta básica e a medicamentos.

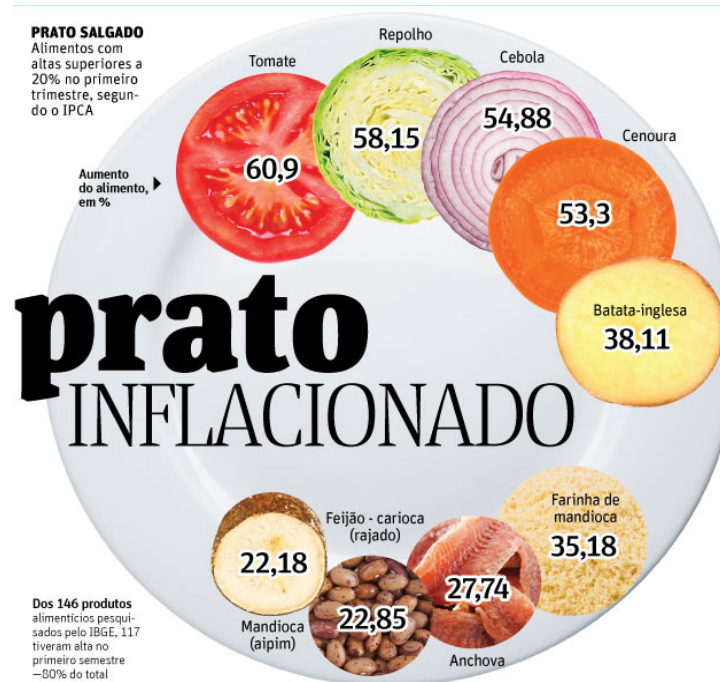
Além disso, dão voz ao sentimento de injustiça e impotência perante o sistema, apresentam dados da violência psicológica, física e abusos sofridos, principalmente pela parcela mais vulnerável da população brasileira.

Texto 1 – Estudante E7

## O preço dos produtos na Pandemia

### A situação econômica do país e do trabalhador durante o isolamento social.

O valor dos alimentos aumentou muito desde o início da pandemia do novo coronavírus COVID-19. Uma alta de mais de 20% nos produtos alimentícios em todo o país, quase o triplo da taxa oficial. Parece extravagância, mas não é, foram atribuídos como principais fatores o isolamento social e a diminuição de produtividade. Vejamos na imagem abaixo alguns itens inflacionados.



**Antes da pandemia as pessoas compravam mais, tinham mais empregos e mais fonte de renda. Hoje, elas compram menos porque o preço subiu bastante e muitas perderam o emprego, a única fonte de renda.** As vendas dos comércios tiveram queda de 5,6% na comparação mensal e de 17,8% em relação ao mesmo período de 2020. Mercados, lojas, posto de gasolina, restaurantes, subiram os preços.

O motivo do aumento no preço dos produtos é devido ao incentivo dos produtores a aumentarem as exportações, reduzindo, assim, a oferta de produtos no mercado interno, enquanto as exportações totais do Brasil caíram 6,8%. O que diz o governo diante dessa situação? O governo diz que não haverá desabastecimento no país e o presidente Jair Bolsonaro pediu aos comerciantes que as margens de lucros de produtos como o arroz fiquem "próximos de zero", e acrescentou que não pretende tabelar preços.

**Com a alta de preços dos alimentos, a solução encontrada pelos consumidores tem sido pesquisar e até mesmo deixar de comprar itens que tiveram reajustes muito elevados nos últimos meses.** Outra tática adotada por consumidores é a de trocar produtos mais caros por outros, mais baratos e que possam substituí-los.

**O que nos preocupa é que os preços estão subindo e as pessoas estão ficando desempregadas.** Mas, as coisas vão melhorar e os preços vão baixar. Acreditamos que todos poderão trabalhar novamente, aumentar o poder de compra para suprirem suas necessidades assim que a pandemia estiver controlada.

(Estudante E7, grifo nosso)

As escolhas lexicais que a estudante utilizou na elaboração de sua reportagem confirmam o fato de que um texto traz sempre o discurso do sujeito; neste caso, a sua visão quanto a desigualdade social. Ela aborda os efeitos da pandemia na classe trabalhadora quando expõe sobre a difícil situação de quem perdeu o emprego e a capacidade de consumo. Durante todo texto fica clara a preocupação relacionada à alimentação das famílias de menor poder aquisitivo, demonstrada, também, na escolha da imagem com o prato inflacionado para a reportagem.

No segundo parágrafo da reportagem, a aluna já inicia fazendo uma comparação entre os momentos históricos antes da pandemia e depois da pandemia, demonstrando o agravamento da crise social e econômica que o país vive. O texto evidencia uma fala consciente dos problemas estruturais, onde o desdobramento conflitante do capitalismo, oculto por ideologias do empreendedorismo, demonstra sua crueldade com microempreendedores, trabalhadores precários, uberizados, terceirizados e grandiosa estrutura de relações de trabalho que define a vida real dos sem bens “despossuídos”. Em todo o mundo, centenas de milhões de pessoas trabalham para sobreviver. Contudo, devido à limitação de serviços que envolvem interação social, milhões de trabalhadores literalmente estão sem alimento.

Num cenário de paralisação das atividades produtivas, os trabalhadores informais perderam o sustento, e muitas empresas já começaram a demitir os empregados com carteira assinada. Com isso, é de se esperar um aumento na taxa de informalidade da economia brasileira, os trabalhadores formais e informais precisam de programas sociais que gerem emprego e renda, promovam uma melhoria nas condições de habitabilidade, bem como necessitam de proteção social.

Em relação aos elementos verbais e não verbais da reportagem, destacamos que a imagem utilizada não acrescenta nenhum dado novo ao verbal, apenas ilustra o texto. A estudante utiliza a imagem com função descritiva, contribuindo para apresentar em detalhe a realidade quanto à alimentação, pois no prato estão apenas produtos comuns a alimentação de grande parcela da população. Concorda com a imagem o trecho em que ela relata, [...] *Com a alta de preços dos alimentos, a solução encontrada pelos consumidores tem sido pesquisar e*

*até mesmo deixar de comprar itens que tiveram reajustes muito elevados nos últimos meses.*

Nesse contexto, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Mato Grosso teve 180 mil pessoas desempregadas no primeiro trimestre de 2021. Paralelo a isso, o botijão de gás no Estado custa cerca de R\$ 125 e é o mais caro do país. Em Cuiabá, a cesta básica sai por R\$ 594,99, tornando-se a segunda mais cara do Brasil, conforme Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos, realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2020).

Percebemos, ao final do texto, o sentimento de esperança da estudante E7, que exemplifica o que diz Faria e Zanchetta Jr. (2007) sobre o gênero reportagem, “[...] apesar de procurar manter um caráter objetivo, apresenta um retrato do assunto a partir de um ângulo pessoal, com “contorno narrativo bem marcado” (FARIA; ZANCHETTA, 2007, p. 49), [...] *as coisas vão melhorar, e os preços vão baixar. Acreditamos que todos poderão trabalhar novamente, aumentar o poder de compra para suprirem suas necessidades assim que a pandemia estiver controlada*”. De acordo com FREIRE (1992, p. 05), “[...] A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica”. A esperança é um imperativo existencial e histórico, é preciso juntar consciência e ação crítica, porque [...] a esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”. Por isso, a esperança precisa apoiar-se em uma práxis.

O referenciado autor diz que é preciso sempre alimentar a esperança de que a mudança é possível, de que as injustiças, as desigualdades e a miséria possam um dia, se não desaparecerem completamente, ao menos, serem amenizadas ou corrigidas. Todavia, não podemos também nos acomodar, usando como pretexto a desesperança, e compactuar, ainda que indiretamente, com os escândalos e problemas sociais que nos afetam diretamente.

Passando ao segundo texto, produzido pela estudante E1, percebemos claramente as mazelas da sociedade brasileira, expostas pelo discurso da estudante, ao discorrer sobre a institucionalização dos idosos, [...] *Muitas famílias têm grandes dificuldades financeiras na compra de remédios e têm se desdobrado para os tratamentos médicos sem nenhuma ajuda governamental e assistência social*”. De acordo com a estudante, grande parcela ocorre devido à falta de condições financeiras das famílias que não vislumbram outra opção, [...] *De certa forma, se sentem encurralados, presos em só uma única opção, a institucionalização de longa permanência do seu idoso*”.

Tendo em mente que qualquer realização textual de um gênero está situada em um dado contexto, percebemos que a estudante conhece o brasileiro e que, segundo as estatísticas

do Banco Mundial, mal se prepara para enfrentar o momento em que sua a sua força produtiva se esgota. Mesmo sem poder contar com garantias do Estado que garantam um bem-estar aos idosos, a maior parte da população não considera o futuro. Em um ranking de mais de 144 países, o Brasil ocupa um modesto 101º lugar em reserva de aposentadoria. Em 2017, apenas 11% dos brasileiros declararam poupar para a velhice.

De acordo com o gerontólogo Alexandre Kalache, presidente do Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC), [...] “As pessoas estão endividadas. Hoje, 50 milhões dos brasileiros, ou estão desempregados, ou estão na informalidade, e não têm como acumular renda para a velhice.” (FUNCEF, 2020, p 1).

Texto 2 – Estudante E1

## Idosos institucionalizados

O que levam à institucionalização e o que ocasionam.



Institucionalizar é “dar o caráter de instituição”, “adquirir o caráter de instituição”. A institucionalização do idoso é assunto que pode causar muitas controvérsias, sendo assim, um assunto estritamente difícil de ser debatido, e que pode ocasionar um certo atrito dentro de muitas famílias brasileiras.

O envelhecimento é em si um processo patológico inevitável, sendo consideradas por muitos com uma dádiva, como por exemplo o poeta e filósofo Henri-Frédéric Amiel. "Saber envelhecer é a obra-prima da sabedoria. É uma das partes difíceis da grande arte de viver", subscrevendo com Henri, a fase de envelhecimento pode se tornar um tanto complexa.

Com a chegada da terceira idade, sim, além de muito conhecimento, é inevitável negar o surgimento de certos desgastes emocionais e corporais. Com a soma desses fatores foram criadas pelo governo numerosas instituições destinadas para o cuidado de idosos. Com isso muitas pessoas dentro de tantas famílias e pelos próprios idosos pensam que pode ser uma possibilidade viável institucionalização. Ocasionalmente, que de acordo com a pesquisa feita Instituto de Pesquisa Econômica (Ipea) concluiu são apenas 3.548 instituições em todo o país, onde vivem 83.870 pessoas com mais de 60 anos.

A principal motivação de entrada de acordo com a pesquisa feita em 2018 pela Universidade Estadual do Ceará, que se sobressaiu neste estudo, a vontade própria dos idosos (29,6%), (de acordo com a pesquisa, observou-se que os idosos que mais deram entrada na instituição por livre-arbítrio foram os do sexo masculino (58,5%), solteiros (40%) e viúvos (27,7%) e que moravam sozinhos (47,7%). Que vindo por um lado, pode ser um ato de reconstrução do idoso, se desafiando em uma localidade diferente, deixando seus preconceitos de lado e sua dependência de sua família a fim de construir novos laços, metas, valores, e crenças etc., em lugar com pessoas novas.

Já em outro ponto de vista, pode ser visto tal imposição se originalizar com má ligação com a



família, resultando na sensação de ser um fardo, de sempre estar atrapalhando seus familiares, de ter a impressão de abandono provocando muita tristeza, angústia, vazio, solidão, e crise de identidade, dentre outras calamidades. Que podem acarretar em diversos problemas e a dificuldade na inclusão dentro da instituição.

**Outra parcela grande de idosos que entram nas instituições são os que são vítimas de abandono e de violência ou por serem moradores de rua. Uma característica importante dessas pessoas é a vulnerabilidade social que passam ao longo de sua vida. Aqueles com baixas condições socioeconômicas, ou aqueles nessa certa fase da vida não têm mais condições físicas de se cuidar, e não tiveram nenhum apoio afetivo, pois em sua vida adulta, foi agressivo e arrogante com seus filhos e familiares sendo desprezado, não tendo nenhum único apoio.**

O estatuto do idoso diz que o apoio da família é a base indispensável para a qualidade de vida do idoso, no entanto percebe-se uma alta proporção de idosos que não são visitados, seja por parentes ou não parentes (40,6%), em concordância com outro estudo, na região Nordeste do Brasil, no qual 72,2% dos idosos não recebiam visitas. Realizou-se uma pesquisa em Brasília que concluiu que apenas 51% dos idosos recebiam visitas dos familiares. Diversas famílias têm se dispensado ao longo dos anos, e, portanto, muitas delas mudaram seus conceitos, refletindo nos idosos, que acabam perdendo sua prioridade.

**Muitas famílias têm grandes dificuldades financeiras na compra de remédios e têm se desdobrado para os tratamentos médicos sem nenhuma ajuda governamental e assistência social. De certa forma, se sentem encurralados, presos em só uma única opção, a institucionalização de longa permanência do seu idoso.**

É necessário que o governo amplie seus horizontes, que o idoso caminhe junto com a sociedade e possa evoluir com ela. A inclusão dele em projetos sociais, com programas para revigorar a saúde física e mental, como por exemplo, se for da vontade do idoso, aulas para que possam aprender algo que sempre teve de veras interesse, e se necessário tratamento psicológico.

Trabalhando com a nova geração, devem se **estimular a solidariedade e o restabelecimento do respeito à figura do idoso no seio familiar**. E também deve ser perspicaz em relação ao motivo da institucionalização que são econômicos, sociais, físicos e mentais. Ter conhecimento disso é essencial a fim de tornar flexível e retardar a entrada em instituições sabendo que há muitos problemas dentro de rede, para isso é necessário auxílio financeiro e profissionais que sejam qualificados.

O envelhecimento não é “juventude perdida”, mas uma nova etapa de oportunidade e força.

Betty Friedan

(Estudante E1, grifo nosso)

Assim como na reportagem da estudante, percebemos que, para estudiosos, uma velhice adequada necessita de três capitais fundamentais: saúde, conhecimento e capital social e financeiro; este, conforme mencionamos, a maior parte dos idosos não possui. Adentramos novamente nas condições básicas do país para o acesso à saúde, ao conhecimento, ao capital social e financeiro. Importante lembrar que estamos analisando o texto de uma estudante de 14 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental, que apresenta a consciência da crise estrutural do país.

Tratando-se de Brasil, a saúde pública sempre foi um dos maiores desafios enfrentados, passando a ser um direito do cidadão após a Constituição Federal de 1988, vindo a ser regulamentada nos anos 1990 com a Lei Federal 8.080, instituindo o Sistema Único de

Saúde (SUS). Na atual conjuntura, a saúde pública no Brasil sofre desafios do mau gerenciamento e de falta de investimentos financeiros. Como resultado, temos um sistema em colapso, na maioria das vezes insuficiente e com pouca qualidade para cerca de 80% da população dependente dos seus serviços atendimentos médicos. A chegada da pandemia de Covid-19 forçou adaptações em todos os setores e na saúde pública não foi diferente. O papel do SUS foi fundamental para evitar uma catástrofe ainda maior.

Em relação ao capital conhecimento, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2020), os idosos são 30% dos analfabetos e têm 3,3 anos de estudo completos a menos que a média. Quanto ao mercado de trabalho, estudo do IBGE indica que 71,7% da população idosa ocupada encontra-se na informalidade, como prestadores de serviços braçais e domésticos. O capital cultural é indispensável para uma boa evolução na aprendizagem e no aprimoramento do conhecimento acerca do mundo à nossa volta. Para Freire (1992, p. 55), [...] a educação tem um papel fundamental neste ponto: não só a educação escolar, mas uma educação das massas, uma educação popular que possibilite a passagem de uma “consciência ingênua” para uma “consciência crítica”.

Para Bourdieu (1998), o indivíduo é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. A partir de sua formação inicial, em um ambiente social e familiar, os quais correspondem a uma posição específica na estrutura social, os sujeitos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

Logo, o capital social é definido como resultante de uma coesão social ou redes sociais informais com objetivos comuns, pautados em normas com alguns atributos como cooperação mútua, confiança, solidariedade, reciprocidade e tolerância. Percebemos, nas palavras da estudante, a realidade enfrentada pelos idosos devido à falta do capital social, [...] *aqueles com baixas condições socioeconômicas, que não tiveram nenhum apoio afetivo, foi agressivo e arrogante com seus filhos e familiares sendo desprezado, não tendo nenhum único apoio.*

Ao fazer uso de discurso direto e indireto, a estudante A1, conforme Faria e Zanchetta Jr. (2007), tenta manter o caráter objetivo do texto, indicando que as informações apresentadas não são apenas afirmações do autor, mas dados confirmados por especialistas e exemplificados por pessoas diretamente ligadas aos comportamentos e hábitos apresentados na reportagem.

A reportagem precisa ir além de uma simples notificação, deve ser resultante de inúmeras relações de causa e efeito, questionamentos, comparações entre pontos de vista diferentes, dados estatísticos, dentre outros pressupostos, como foram apresentados pela estudante em diversas partes do texto, “[...] *é assunto que pode causar muitas controvérsias...*”; [...] *A principal motivação de entrada de acordo com a pesquisa...*”; [...] *Já em outro ponto de vista...*”; [...] *observou-se que os idosos que mais deram entrada na instituição por livre-arbítrio foram os do sexo masculino (58,5%), solteiros (40%) e viúvos (27,7%) e que moravam sozinhos (47,7%)...*”, dentre outros trechos.

Notamos que a estudante A1 obteve a atitude responsiva proposta por Bakhtin (1997) no trecho transcrito, uma vez que o gênero reportagem trouxe a ela ações mentais que despertaram o interesse pela escrita, trazendo dados estatísticos, uma marca do gênero reportagem, característica que prevê Marcuschi (2005), o gênero se concretizando quando se tem ação sóciodiscursiva agindo no mundo, respondendo a ele e se constituindo de qualquer maneira.

Percebemos que a estudante conseguiu selecionar seus argumentos por intermédio das atividades de leitura e pesquisa realizadas nas aulas, pois os argumentos apresentados em seu texto resultam das leituras, pesquisas e atividades interlocutivas e interventivas propostas. Dessa forma, ela conseguiu construir seus argumentos em defesa de uma política pública alinhada ao princípio básico da dignidade humana, [...] *É necessário que o governo amplie seus horizontes, que o idoso caminhe junto com a sociedade e possa evoluir com ela. A inclusão dele em projetos sociais, com programas para revigorar a saúde física e mental...*”, garantido pela lei maior de nosso país, a Constituição Federal de 1988.

O último texto a ser explorado demonstra que a estudante escolheu um tema para ser reportado com a intenção de denunciar o abuso sexual de menores e trazer o problema à baila, já que dar visibilidade ao problema pode ser solução para combater esse tipo de violência. Logo no subtítulo, ela apresenta os verbos ‘*identificar, prevenir e combater*’, ações que serão descritas ao longo do texto. O uso dos verbos no imperativo se dá em virtude da necessidade de transmitir a mensagem de forma objetiva e clara e, ainda, de garantir o tom de precaução que, geralmente, cerca esse tipo de mensagem.

Quanto ao contexto, a reportagem trabalha os dados de registro da violência, os possíveis sinais de abuso, a forma como pais e professores devem agir, e algumas soluções para o enfrentamento que vão dos cuidados à denúncia.

## Abuso sexual infantil e adolescente



### Como identificar, prevenir e combater.

**A violência sexual contra crianças e adolescentes é um problema grave no Brasil. Uma situação que precisa ser enfrentada com o apoio de toda a sociedade, mas nesta pandemia, isso requer nossa maior atenção.** As notificações mostram que os agressores/ abusadores são pessoas que mantêm algum tipo de vínculo com a criança, isso varia de 75% a 90% dependendo da região do país. Muitas vezes são os pais, padrastos, tios ou avôs que convivem com a criança, dentro de casa, e se aproveitam da relação de confiança que têm com elas para praticar a violência.

Os principais reclamantes são familiares, como tios, filhos, irmãos e primos. (67,2%), seguido por mães (8,1%), diretores (7,0%), pais (5,4%), profissionais de saúde (3,2%), vizinhos (2,7%), próprias vítimas (2,7%), avós ou estrangeiros Avós (1,6%), anônimo (1,1%) e outros (1,1%). Entre as vítimas, as mulheres representavam a maioria (74,2%).

**Muitas vezes, a criança não entende que está sofrendo um tipo de violência, ficando sem saber como agir ou reagir. É fundamental que pais e professores fiquem atentos à linguagem não-verbal de pedidos de ajuda ou sinalizações de trauma, normalmente expressos em comportamentos, produções gráficas ou produções lúdicas. Existe uma cartilha que pode ajudar. Além disso, podem ser sinais de abuso:**

- Perturbações no sono: a criança tem dificuldade para dormir ou fica com o sono agitado, podendo haver ainda pesadelos recorrentes. Como frequentemente os abusos ocorrem na cama, a criança acredita que, ao evitar o sono, poderá estar se protegendo do agressor.
- Alimentação: o apetite pode aumentar ou diminuir.
- Desempenho na escola: dificuldades de concentração, recusa na participação de atividades, queda no desempenho e aproveitamento escolar.
- Mudanças de comportamento bruscas e repentinas: podem envolver desde o desinteresse por atividades que costumam lhe dar prazer, até regredir, recorrendo a comportamentos infantis que já havia abandonado, como voltar a chupar o dedo ou fazer xixi na cama.

**Para proteger seu filho ou sua filha, você precisa antes de mais nada, estabelecer uma base de confiança e segurança sólida. Agressores sexuais tendem a buscar um perfil de crianças que sofram de baixa autoestima e insegurança, por serem mais manipuláveis.** Quando a criança possui uma boa relação com os pais, diminui a chance de ser vista como um alvo fácil no olhar de um agressor. Importante também, que os pais nunca deixem seus filhos com outras pessoas, por mais que confiem nessas pessoas. Os filhos (as) são os bens mais preciosos dos pais. Se você tiver um amigo, vizinho, ou sabe de uma criança que esteja sofrendo, denuncie. Não vamos mais silenciar esse sofrimento.



## Disque 100. Ajude!

(Estudante E2, grifo nosso)

A estudante inicia o texto com a afirmação de que a violência sexual contra crianças e adolescentes é um problema grave no Brasil, todavia a história mostra que, desde os tempos mais primitivos, a violência contra a criança se apresenta como um fenômeno social e cultural de grande relevância. Porém, em nosso país, podemos apontar a violência como estrutural, cujas expressões vão do trabalho ao abuso sexual infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta-se como um importante instrumento para que a sociedade e o estado possam superar as formas de violência e garantir o desenvolvimento social.

Conforme as palavras da estudante, [...] *A violência sexual contra crianças e adolescentes é um problema grave no Brasil. Uma situação que precisa ser enfrentada com o apoio de toda a sociedade, mas nesta pandemia, isso requer nossa maior atenção.* Trata-se de uma preocupação da estudante que, durante a pandemia, exija um cuidado ainda maior, uma vez que as medidas de quarentena e restrições têm desencadeado alterações bruscas na vida das famílias e da sociedade em geral, perturbando a rotina de modo geral, adicionando novos focos de tensionamento e estresse. É importante ressaltar que a pandemia atinge as famílias de forma desigual, dependendo de marcadores sociais como gênero, cor da pele, etnia, faixa etária, renda e estrato social.

No trecho mencionado, observamos também a sociointeração da língua, pontuada por Marcuschi (2005), quando afirma que “[...] os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Nesse sentido, o sujeito se constitui por meio da interação com suas vivências e constrói seus dizeres nos dizeres de outrem, ao afirmar que *“isso requer nossa maior atenção”*. Isso nos leva a refletir que essa estudante faz a leitura da sua realidade, em conformidade com a opinião de outros.

Ao inserir os dados, a estudante oferece a possibilidade de maior rigor na apuração e transparência do conteúdo, [...] *Os principais reclamantes são familiares, como tios, filhos, irmãos e primos. (67,2%), seguido por mães (8,1%), diretores (7,0%), pais (5,4%), profissionais de saúde (3,2%), vizinhos (2,7%), próprias vítimas (2,7%), avós ou estrangeiros Avós (1,6%), anônimo (1,1%) e outros (1,1%)*”, reforçando a relevância do assunto e possibilitando ao leitor ampliar os olhares presentes no texto.

O fechamento de escolas e outras organizações comunitárias têm limitado a capacidade dos principais parceiros das comunidades em detectar e denunciar abusos. Segundo os dados apresentados pela estudante, apenas 2,7% das vítimas fazem a denúncia. As

estatísticas mostram que, em 2018, 83% dos agressores foram o pai ou a mãe e que mais de 60% das agressões foram cometidas dentro das residências. “[...] A pandemia propiciou o conjunto ideal para o agressor. As agressões aumentaram durante a pandemia e as chances de defesa das crianças diminuíram” (SBP, 2021).

De acordo com as três reportagens acima analisadas, percebemos, nos textos, que o trabalho com a escrita deve, conforme salienta Geraldi (2015, p. 100), “tomar a aula como um acontecimento”. Logo, devemos considerar os conhecimentos e as experiências que nossos estudantes possuem e convertê-las em objetos de ensino, admitindo que a aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa tenha um propósito mais espontâneo e flexível, norteador para as questões do presenciado, dos eventos da vida dos estudantes. Podemos, assim, afirmar pelas análises que, para um trabalho com escrita obter êxito, necessita de um propósito comunicativo definido.

Portanto, o gênero reportagem, que exige, além da produção em si, um trato com a pesquisa sobre o assunto, para subsidiar as discussões, mostrou uma leitura crítica sobre o tema. Percebemos que o trabalho com o gênero reportagem é importante para que esses sujeitos possam pensar e se posicionar diante das diversas situações, já que todas as reportagens apresentam a cruel realidade da população vulnerável no âmbito global. Estima-se que um entre seis idosos ao redor do mundo vivenciam alguma forma de violência (OMS, 2020). Pelos dados da (FBSP, 2020), as denúncias ao Ligue 180 – número de telefone para reportar a violência contra as mulheres – aumentaram 17,9% em março e 37,6% em abril de 2020, e os feminicídios cresceram 22% em 12 estados. Essa violência se estende às crianças e adolescentes em idade escolar, totalizando mais de 35 mil denúncias de violações e maus-tratos, crianças essas que necessitavam da escola (espaço físico) como um abrigo, um porto seguro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os dias surgem novas ferramentas com potencialidades imensas de trabalho utilizando o digital, possibilitando interação e construção coletiva de conhecimentos. A troca de informação é constante no processo de comunicação, os estudantes participam ativamente da organização do trabalho escolar e constroem sua aprendizagem em parceria com o professor. "[...] O professor, com acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2012, p. 30).

Para isso, é preciso tomarmos como indiscutível que a interação verbal é a essência da língua. Esta pesquisa está fundamentada nas bases da concepção sociointeracionista, que assumem a linguagem como atividade social e dialógica, aliada à noção de interação, dado que a língua é uma prática social que concebe e estrutura as formas de vida, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. Esse entendimento nos requereu uma metodologia de ensino que atendesse os aspectos do contexto de produção em situações concretas de uso da língua.

Isto posto, de modo a garantir esse pressuposto, o gênero discursivo reportagem foi escolhido neste estudo para subsidiar nossas propostas de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da linguagem em meio digital. O referido gênero retrata situações reais de interação verbal, o que significou estudar a língua em seus contextos reais de uso. Bakhtin (2003), nesse sentido, ressalta que o gênero é o instrumento mediador que transforma o artefato material ou simbólico em atividade que será apropriada pelo sujeito. Assim, apropriamo-nos das práticas sociais desse gênero para orientar as ações pedagógicas realizadas em nossas sequências de atividades com estudantes do Ensino Fundamental.

A metodologia da sequência didática de trabalho com o gênero discursivo proposta pelos pesquisadores do grupo de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), aliada à utilização de um Objeto Digital de Aprendizagem, demonstrou ser eficaz para o trabalho com a produção escrita. Durante a realização da oficina, fomos capazes de criar situações interativas e dialógicas de linguagem que, aplicadas ao longo da sequência didática, nos permitiram subsidiar a produção textual da reportagem das estudantes neste contexto de ensino remoto, em que toda a mediação foi realizada por meio de aplicativos *on-line*.

O trabalho com a modalidade escrita da língua portuguesa nos proveu condições para lidarmos com aspectos importantes da produção de textos como as condições de produção dos

enunciados, o reconhecimento do gênero e sua função social, a reflexão sobre as normas linguísticas utilizadas na situação de uso da linguagem e as ponderações acerca dos aspectos composicionais e estruturais dos gêneros. Tais questões, conforme aponta Antunes (2010), colaboram para o entendimento das dimensões globais de um texto, que foram objetos de nossas análises. Nesse sentido, a análise dos aspectos globais dos textos permite a conclusão de que as estudantes conseguiram entender que a constituição de um texto envolve conhecimentos discursivos, linguísticos e contextuais que, unidos, colaboram para a produção textual, na medida em que os discursos são lançados socialmente a partir das necessidades comunicativas dos falantes.

Assim, podemos dizer que o uso do Google Documentos despertou o interesse das estudantes, confirmando que a aprendizagem colaborativa é significativa, pois facilita a dinâmica da produção textual. A experiência vivenciada comprova que a mediação quanto ao uso da ferramenta é positiva, de modo a favorecer tanto estudantes quanto professores. Em se tratando de uma das características da aprendizagem significativa, como afirma Moreira (1999), as estudantes participantes deste estudo através da troca de ideias, foram apropriando-se de novos saberes, adquirindo significados relevantes através da interação com os saberes já existentes e com o outro.

A Pandemia apenas corroborou esse novo modelo de ensino por meio de aplicativos, pois já existia uma forte preferência dos jovens e adolescentes pelos textos digitais. Com efeito, o acesso à internet, por meio de *smartphones* e outros equipamentos eletrônicos, facilitou a leitura e a obtenção de informações de maneira mais rápida. Além disso, os conteúdos audiovisuais, as fotografias, os vídeos e os *hiperlinks* chamam a atenção do público jovem por serem mais atrativos e pelo fato de as tecnologias estarem mais presentes no contexto de vivência dos jovens e adolescentes da escola. Nesse sentido, Leite (2009, p. 126) salienta:

Nossos adolescentes dialogam com discurso da cultura do computador e da internet, do videogame e do celular [...]. Jovens e adolescentes da contemporaneidade convivem com a possibilidade de participar de redes de relacionamento que ultrapassam as antigas fronteiras da família, da escola e do bairro.

Entendemos, portanto, que o digital pode ser utilizado como ferramenta de estudos e que o uso das mídias sociais e tecnologias contribuem para o aprendizado dos estudantes. Todavia, há que mencionar que é necessário um planejamento de estudos que atenda a demanda dos estudantes, já que as ferramentas auxiliam o processo, mas o docente continua



sendo o curador do material e o sucesso do ensino aprendizagem dependerá de como irá conduzir os estudos.

Com a produção da reportagem, buscamos, além de promover a interação entre os textos das estudantes e seus leitores, modernizar nossas práticas pedagógicas, a fim de nos aproximarmos mais do mundo dos nossos estudantes, pois, por meio da metodologia de trabalho didático com viés sociointeracionista e perspectiva reflexiva, demonstramos que é possível, em meio digital, criar condições que favoreçam um ensino da modalidade escrita da língua portuguesa mais interativo e dialógico, que levou as estudantes a aperfeiçoarem suas proficiências para a escrita de textos, ao mesmo tempo que lhes permitiu dar voz ao seu discurso.

Portanto, estimamos que, a partir das orientações e reflexões produzidas neste trabalho, seja possível adequar um estudo da modalidade escrita da língua portuguesa moderado por práticas sociais de uso da língua, atendendo aos contextos sociais, ideológicos e históricos dos sujeitos envolvidos em um evento de interação. Aspiramos que este trabalho, que nos oportunizou repensar sobre a prática educativa, possa oferecer aos colegas educadores subsídios para reflexão. Além disso, este estudo não ambicionou exaurir aqui o assunto, visto que ainda há muito o que se pesquisar sobre esta temática.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALEXANDER, Bryan. Web 2.0: a new wave of innovation for teaching and learning?. **Educause Review**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 33-44, march/april, 2006. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2006/1/web-20-a-new-wave-of-innovation-for-teaching-and-learning>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Análises de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

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

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ASSUMPÇÃO, Cristina Mattos. O público infantil e juvenil e a EaD. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2, p. 6-10.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBEIRO, Luís. **Escrita: construir a aprendizagem**. Braga: DME/Universidade do Minho, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARRA DO GARÇAS. **Decreto nº 4291, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção de medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), no âmbito da administração municipal direta e indireta de Barra do Garças-MT e dá outras providências. Barra do Garças: Prefeitura Municipal de Barra do Garças, 2020. Disponível em: <https://www.barradogarcas.mt.leg.br/leis/decretos/decretos-2020/decreto-no-4-291-de-17-de-marco-de-2020/view>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BARTHES, Roland. Da obra ao texto. *In*: **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access do knowledge and society**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 22-26.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luíza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional / EdUSP, 1976. (Biblioteca Universitária. Série 5ª – Letras e linguística, v. 8).

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.v 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 280 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. 2009, v. 25, n. pp. 01-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>. Epub 28 Set 2009. Acesso em: 30 out. 2021.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. Os gêneros do discurso/textuais e o ensino-aprendizagem da linguagem. In: GOMES-FIGUEIREDO, João Bosco; OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de; ARAÚJO, Silvano Pereira. **Práticas linguageiras: literatura e ensino**. Mossoró: Edições UERN, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**, 2ª. Ed. Editora Scipione, São Paulo, 1990.

CAMPS, Ana. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, Lurdes; COUTINHO, Clara Pereira. **Ambientes de aprendizagem Web 2.0 no ensino profissional: um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de colaboração online no módulo Estatística**. In: COSTA, Fernando Albuquerque *et al.* (org.). - ticEDUCA2010: Actas do 1º Encontro Internacional TIC e Educação, Lisboa. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11723/1/LurdesCardoso.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CARVALHO, José Antônio BRANDÃO (2013). **A Escrita na Escola: Uma Visão Integradora**. Interações, Santarém: Escola Superior de Educação.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial/Ed.UNESP, 1998.

CHINELLATO, Tiago Giorgetti. ZAMPIERI, Maria Teresa. **A potencialidade do Google Drive na resolução de atividades de lógica**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro. 2013. Disponível em: <http://goo.gl/WwohHV>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CIEB. **Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/cieb-lanca-estrategias-de-aprendizagem-remota-para-secretarias-de-educacao>. Acesso em 11 jun. 2020.

CISRGA. **Saúde/Convênio**. Barra do Garças – MT, 2020. Disponível em: <https://www.cisrga.com.br/saude-convenios/>. Acesso em: 20 abr. 2020

CLARK, Romy; IVANIC, Roz. **The politics of writing**. London: Routledge, 1997.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 22 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-textocr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>, acesso em 10 de maio de 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 1998.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Características psicológicas da tarefa de estudo. *In*: **Questões psicológicas da aprendizagem e da educação**. Moscou: Radyans'ka shkola, 1961.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos: resultados mensais de 2021**. São Paulo: DIEESE, 2021. (Nota à imprensa. Julho: custo da cesta aumenta em 15 cidades). Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasica202106.html>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ELKONIN, Daniel Borisovich. A experiência de pesquisa psicológica nas aulas experimentais. **Questões Psicológicas**, 1960.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Debora. Laurino. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram!** M EC, 1999. (Coleção Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos.html>. Acesso em: 05 dez. 2019.

FARIA, Maria Alice de Oliveira e ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FBSP. Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19-Ed.2. São Paulo: **Fórum Brasileiro de Segurança Pública** [Internet]. São Paulo: FBPS; [2020]. Disponível em: <http://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Acesso em 03 set. 2020.

FELIPETO, Cristina. A rasura oral como representação do heterogêneo em processos de escrita colaborativa: análise de incidências. *In*: ZOZZOLI, R.; MAIOR, R. de C. S. (org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana, **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALINDO, Daniel. Comunicação mercadológica: uma revisão conceitual. *In*: GALINDO, Daniel (org.). **Comunicação institucional e mercadológica**: expansões conceituais e imbricações temáticas. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2012.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo; Martins Fontes, 2012.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 set. 2019.

GERALDI, João. Wanderley. **O texto na sala de aula** (org.). São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João. Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.  
GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.

GOOGLE. **Create Documents, Spreadsheets and Presentations Online**, Google Docs, Google. 2008. Disponível em: <http://www.google.com/google-d-s/tour1.html> . Acesso em: 17 dez. 2019.

HAYLES, Katherine. **Literatura Eletrônica**: novos horizontes para o literário. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: informações referentes à coleta do mês de abril de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. (Nota Técnica). Disponível em: [https:// biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101810.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101810.pdf). Acesso em: 17 jul. 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

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

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **O gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e escrita**. Revista Trama. Volume 8, Número 16, 2012. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4012>. Acesso em: 04 set. 2019.

KOMOSINSKI, Leandro. Jose. **Um Novo Significado para a Educação Tecnológica fundamentada na Informática como Artefato Mediador da Aprendizagem**. 146f. Tese de Doutorado (Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, M. “O texto não é pretexto” *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LEFFA, Vilson Jose. **Nem tudo que balança cai**: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em: [www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf). Acesso em: 31 jan. 2019

LEONTIEV, Alexei N Nikolaevich. **Las necesidades y los motivos de la actividad**. *In*: SMIRNOV, Anatolii A.; LEONTIEV, Alexei, N.; RUBINSHTEIN, Sergei L. y TIEPLOV, B. M. Psicología. Academia de Ciencias Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica. Traducción directa del ruso por Florencio Villa Landa, Cuba, 1961.

LÉVY, Pierre. **A Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 6ª reimpressão, 2007.

LÉVY, Pierre. **A Ideografia Dinâmica**: rumo a uma imaginação artificial? 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias das inteligências**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. **A ferramenta google docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração**. Paidéi@ - Revista científica de educação à distância. Vol. 2, n. 1, 2019. p.1-24. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/73/51>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. Vol 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago 2004.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: Seduc, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em: 11 dez. 2019.

MELO, Paula Cristina Araújo de. **Google Docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa**. Dissertação de Mestrado Área de Especialização em Tecnologia Educativa Mestrado em Ciências da Educação; Universidade do Minho. Braga. p. 20-25, out. 2012.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Coleção Práxis. 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2012.



MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. *In*: MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. Cap. 10. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999. p. 151-165.

NEGREIROS, Bruna Figueiredo de. **Os objetos de aprendizagem como referência para o desenvolvimento de projetos de trabalho**. 2009. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewFile/6724/4883>. Acesso em: 15 jan. 2019.

NETO, Cidália de Lurdes Pereira. **O Papel da Internet no processo de construção do conhecimento: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3.º Ciclo com a Internet**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Universidade do Minho - Instituto de Ciências Sociais, Braga: 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório de situação da OMS**. 20 de janeiro de 2020. (2020c). Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/janeiro/22/novo-coronavirusresumo-e-traducao-oms-22jan20-nucom.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, Pontes, 2001.

ORSO, Paulino José. **Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido**. FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PADILHA, Maria Auxiliadora. **A pesquisa de conteúdos na web: co-partilhando idéias entre a ciência da informação e a educação**. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 14, n. 28, p. 115-134, 2009. DOI: 10.5007/1518-2924.2009v14n28p115 Acesso em: 15 set. 2020.

PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PALFREY, John. GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

PALLOF, Rena; PRATT, Keith. Estimulando a Aprendizagem Colaborativa. *In: Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia na Educação: Uma questão de transformação ou de formação? *In: GARCIA, D.; CECÍLIO, S. (org.). Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais*. Campinas: Alínea, 2009, p. 217-235.

PEIXOTO, Joana. **Tecnologias e relações pedagógicas**: a questão da mediação. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, 2016

PRENSKY, Marc. **Digital Natives**, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: [https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

RANGEL, Egon de Oliveira, GAGLIARDI, Eliana, AMARAL Heloisa. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação e produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**Resolução CNE/CP no 2/2020, de 10/12/2020**, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial da União – 11/12/2020 | Edição: 237 | Seção: 1 | Página: 52*.

RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. **O migrante e a cidade: dilemas e conflitos**. Araraquara: Gráfica Wunderlich, 2001.

ROCHA, Max Silva da; FERRO, Maria Betânia Alves. **Os processos de leitura e de escrita na formação do profissional docente**. *Querubim*, Niterói/RJ, v. 4, n. 30, p. 11-17, jan. 2016.

SÁ FILHO, Clovis Soares; MACHADO, Elian de Castro. **O computador como agente transformador da educação e o papel do Objeto de Aprendizagem**. Documento online publicado em 17/12/2004: Disponível em: <http://http://http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. 2004. Acesso em: 25 ago. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, v. 9, p. 19-28, abr./jun. 2013. *Novas mídias e o Ensino Superior – Especial*. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf). Acesso em: 30 mai. 2019.

SANTOS, Raimundo Nonato Ribeiro dos; COELHO, Odete Máyla Mesquita; SANTOS, Kleber Lima dos. **Utilização das Ferramentas Google pelos Alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB**. *MPGOA*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 87-108, 2014.

SCHWARZELMÜLLER, Anna F.; ORNELLAS, Bárbara. **Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem**. UFBA, 2006. p. 09. Disponível em: <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/artigoequador.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarter, 2000.

SILVA, Williany Miranda. **Ensinar a escrever: um dilema e muitas práticas**. In: Leia Escola, Campina Grande, PB, v. 10, n. 2, p. 241-266, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In ZACCUR, Edwiges (org.). *A Magia da Linguagem*. 2.<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. / Sanmya Feitosa Tajra. 3.ed. rev. atual e ampl. São Paulo: Érica, 2001.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1997.

VALENTE, José Armando. Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação, in VALENTE, José. Armando (org.). **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1995.

VEEN, Win e VRAKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinícius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOLPATO, Gilson Luiz. **Como escrever um artigo científico**. Anais Academia Pernambucana de Ciência Agrônômica, v. 4, p. 97-115, 2007. Disponível em: <http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/34820/1/AAPCA-V4-Revisao-01.pdf>.

VOLPATO, Gilson Luiz. **O método lógico para redação científica**. RECIIS, v. 9, p. 1-14, 2015. ISSN 1981-6278.

WILEY, David. **Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy**. In WILEY, D. A. (org.). *The Instructional Use of Learning*

objects: Online Version, 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 05 fev. 2019.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. **Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 10, n. 3, 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS ESTUDANTES

<b>I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>
1. Escola:
2. Nome da Estudante
<b>II- DADOS PESSOAIS – PERFIL SÓCIO ECONOMICO</b>
3. Sexo: Masculino ( )      Feminino ( )      Outros ( )
4. Idade: _____ anos
Trabalha? ( ) não      ( ) sim
Se trabalha, é com que atividade? .....
Número de horas semanais:
5. Qual o local de residência? Bairro na periferia da cidade ( )    Bairro na região central da cidade ( )    Condomínio residencial fechado ( ) Conjunto habitacional ( )    Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.) ( )    Outro ( )    Onde: .....
6. Com quem você mora? (múltipla escolha) Pais ( )      Cônjuge( )      Companheiro (a) ( ) Filhos ( )      Sogros ( )      Parentes ( )      Amigos ( )      Empregados domésticos ( )      Outros ( ) _____
7. Qual a escolaridade do pai Analfabeta ( )    Anos Iniciais do EF incompleto ( )    Anos Iniciais do EF completo ( ) Anos finais do EF incompleto ( )    Anos finais do EF completo ( )    Ensino Médio incompleto ( ) EM completo ( )    superior incompleto ( )    Superior completo ( )    Especialização ( )    Outros ( )    Qual: _____
Qual a escolaridade da mãe Analfabeta ( )    Anos Iniciais do EF incompleto ( )    Anos Iniciais do EF completo ( ) Anos finais do EF incompleto ( )    Anos finais do EF completo ( )    Ensino Médio incompleto ( ) EM completo ( )    superior incompleto ( )    Superior completo ( )    Especialização ( )    Outros ( )    Qual: _____
8 Profissão: Pai:.....Mãe:.....
9. Qual é a renda familiar mensal? De 01 a 03 salários mínimo ( )      De 3 a 6 salários mínimos ( ) De 6 a 9 salários mínimos ( )      Acima de 10 salários mínimos ( )      Prefiro não declarar ( )-
10 Em relação à religião, você diria que é: Ateísta ( )    Agnóstico ( )    Católico ( )    Católico não praticante ( ) Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro) ( ) Espírita kardecista ( )    Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé) ( )    Budista ( ) Muçulmano ( )    Judeu ( )    Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião ( ) Tenho outra religião. Qual? _____    Prefiro não declarar ( )
11. Você tem celular? ( ) Sim ( ) Não
12. Possui acesso internet?

( ) Sim ( ) Não Qual? Móvel ( ) ou Fixa ( )
13. Você faz uso do celular dentro da sala de aula? ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca
14. Você utiliza o celular na escola para: ( ) Comunicação ( ) Pesquisas ( ) Outros _____ Obs. Caso marque o item “C” descreva com uma palavra a sua utilização.
15. Você conhece e sabe manusear com segurança todas as funções do aparelho celular? ( ) Todas ( ) Algumas ( ) Nenhuma
16. Você faz uso do aparelho celular no momento em que o professor está ministrando aula? ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca
17. Seu professor já solicitou que você usasse o celular para realizar alguma atividade em sala de aula? ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca
18. Você acredita que o celular pode ajudar no processo de ensino aprendizagem? ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca De que forma? _____
19. Sabe o que é uma ODA (Objeto Digital de Aprendizagem) ? ( ) Sim ( ) Não
20. Conhece o aplicativo Google Documentos? ( ) Sim ( ) Não
21. Já escreveu texto utilizando algum recurso de seu celular? ( ) Sim ( ) Não Qual? _____
<b>OBRIGADA!</b>

**APÊNDICE B – ENTREVISTA INICIAL****ENTREVISTA DE ENTRADA**

1. Nome Completo?

---

2. O que é um texto?

---

3. Escrever e produzir textos são a mesma coisa?

( ) Sim

( ) Não

4. Você produz textos?

( ) Sim

( ) Não

5. Com que frequência?

( ) Diariamente

( ) Semanalmente

( ) Mensalmente

( ) Raramente

6. Gosta de produzir textos?

( ) Sim

( ) Não

7. Por que escreve? Onde escreve? Para quem?

---

8. O que o (a) motiva a escrever?

---

9. Quando escreve, lê, procura significado de palavras no dicionário para verificar a escrita?

( ) Sim

( ) Não

10. Existe interação em produzir um texto?

---

11. Como são feitas as correções dos textos que escreve?

---

**APÊNDICE C – ENTREVISTA FINAL****ENTREVISTA DE SAÍDA**

1. Nome Completo?

---

2. Depois de ter participado da oficina diga: O que é um texto?

---

3. Escrever e produzir textos são a mesma coisa?

( ) Sim

( ) Não

4. Já havia escrito de forma compartilhada?

( ) Sim

( ) Não

5. Escrever utilizando seu celular ajudou na produção textual?

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

6. Houve interação durante o processo de escrita? Descreva.

---

7. Quais motivações teve para produzir o texto?

---

8. Quais as vantagens e desvantagens do Google Documentos?

---

9. Como foi a correção do texto?

---

10. O que mudou na sua forma de produzir textos?

---

11. Irá utilizar o Google Documentos em suas próximas produções textuais?

---



## APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO REPORTAGEM

O termo Sequência Didática surgiu no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais como "projetos" e "atividades sequenciadas". Atualmente, as sequências didáticas estão vinculadas ao estudo do gênero textual, porém quando surgiram eram abertas a diferentes objetos do conhecimento.

Uma opção para o ensino de leitura e escrita de gêneros textuais é o trabalho com a *sequência didática*, procedimento sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo os referidos autores, sequência didática se constitui num conjunto de atividades escolares planejadas, etapa por etapa, em torno de um gênero textual. As atividades têm como finalidade possibilitar ao estudante escrever ou falar de forma mais apropriada nas variadas situações comunicativas (2004). A sequência didática é um instrumento de ensino-aprendizagem que se vale de uma série de atividades interligadas para que o estudante se aproprie de um gênero específico.

A estrutura de base da sequência didática que apresentaremos neste trabalho abrange, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quatro componentes que seguem.

1. A apresentação da situação: permite aos estudantes visualizar o contexto em que deverão interagir e o gênero textual a ser escrito. Objetiva explicitar o projeto coletivo de produção de um gênero a ser desenvolvido. O professor expõe a situação comunicativa na qual os estudantes precisam agir e o problema de comunicação que devem resolver, de modo que fique claro qual o gênero textual a ser abordado, a quem ele se dirige, que forma assumirá a produção e quem participará dela. É importante preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, de modo que os estudantes percebam sua relevância e saibam com quais temas irão trabalhar.
2. A primeira produção: possibilita ao professor efetuar um diagnóstico acerca do que os estudantes dominam ou não em relação às características e à estrutura do gênero proposto, bem como quais as informações que eles têm sobre o assunto a ser abordado. Na primeira produção, os estudantes mostram para si e para seu professor as representações que possuem da atividade de linguagem proposta.
3. Os módulos: permitem ao estudante apropriar-se do gênero textual focalizado e preparar-se para a produção final. Nos módulos, exploram-se os problemas observados na produção inicial, fornecendo aos estudantes os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto é decomposta para que seus diferentes elementos sejam explorados isoladamente.

Cada módulo explora uma habilidade importante para o domínio do gênero. Assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam as seguintes sugestões:

- ✓ Trabalhar problemas de níveis diferentes – a representação da situação comunicativa, a busca, a elaboração ou a criação dos conteúdos, o planejamento do gênero e a realização do texto;

- ✓ Variar as atividades e os exercícios – atividades de observação e de análise de textos, e tarefas simplificadas de produção textual;
- ✓ Capitalizar as aquisições – registro sintético dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero no decorrer dos módulos, sob a forma de lista de constatações, lembrete ou glossário.

1. A produção final: possibilita ao estudante utilizar os conhecimentos sobre o gênero textual adquiridos nas etapas anteriores e as informações coletadas sobre o assunto a ser abordado. Abrange as etapas de revisão e reescrita.

Nessa fase, o estudante coloca em prática as noções e os instrumentos preparados isoladamente nos módulos, e o professor tem a possibilidade de efetuar uma avaliação do trabalho realizado até o momento. A síntese dos conhecimentos sobre o gênero textual, elaborada anteriormente, serve como critério para o professor avaliar a produção escrita. Funciona também como instrumento para o estudante monitorar seu próprio comportamento como produtor do texto, no decorrer da revisão e da reescrita.

### **Plano para Ensino do gênero Reportagem Escrita**

Neste plano, o gênero reportagem será abordado sob a perspectiva de um instrumento de ação comunicativa do estudante que dele se apropria. Ele está subdividido em quatro partes, como se segue.

#### **Módulo 1: Estudo do gênero reportagem**

a) A proposta é que, no início do trabalho, os estudantes se envolvam em três importantes ações de aprendizagem:

- ✓ Exploração, em meios digitais, acessem pelo menos um jornal e uma revista de atualidades para conhecer sua organização e identificar os diferentes gêneros que os compõem.
- ✓ Leitura de algumas reportagens para entrar em contato com o gênero narrativo, fazer uma aproximação de seus temas, composição e estilo, além de discutir sobre sua finalidade e público leitor.
- ✓ Análise de reportagens, com a finalidade de identificar as questões de pesquisa que nortearam sua produção.

Terminadas as ações do início do trabalho, em um segundo momento, realizaremos uma simulação das condições de produção da esfera na qual a reportagem tem origem, a jornalística. A simulação é importante porque favorece a percepção dos processos de produção do gênero em questão. Nessa situação simulada, os estudantes tomarão o lugar do jornalista e, após percorrer um caminho de aprendizagem ativa, produzirão uma reportagem que será publicada e lida pelos colegas da escola. Durante o processo, o professor assumirá o lugar do editor do jornal.

Os estudantes com a mediação do professor irão:

- ✓ Selecionar um tema de interesse de seus possíveis leitores, mas também de interesse próprio;

- ✓ Elaborar questões de pesquisa bem definidas para orientar a busca de informações;
- ✓ Determinar as fontes documentais que serão pesquisadas (enciclopédias, artigos especializados, sites de órgãos públicos, dentre outros) para que possam ter domínio sobre o assunto;
- ✓ Realizar a investigação;
- ✓ Selecionar, organizar e apurar os dados obtidos, verificando se as informações são verídicas e confiáveis por meio do confronto entre elas.

## **Módulo 2: a escrita da reportagem**

Com o material de pesquisa em mãos, os estudantes, com a mediação do professor, planejarão sua escrita fornecendo as informações necessárias ao leitor, os antecedentes do tema que está sendo abordado, as circunstâncias atuais do assunto e suas possíveis derivações.

A organização terá um esquema de título e subtítulos para ajudar a orientar o desenvolvimento da produção escrita e a organizar quanto a utilização do material pesquisado.

A reportagem traz, de forma integrada, citações de documentos, entrevistas e reflexões, descrições, referências a acontecimentos concretos. Assim, o estudante precisará decidir pelo uso do discurso direto ou indireto, marcando-o adequadamente a fala dos entrevistados quando houver; se necessário, utilizar linguagem oral típica dos entrevistados, sem adequá-la à norma padrão; citar corretamente as fontes de pesquisa; manter isenção em relação à posição dos entrevistados; usar elementos coesivos para manter frases e parágrafos convenientemente unidos.

Em geral, a reportagem, também apresenta ao leitor fotos, gráficos, boxes, sendo importante pensar onde irão entrar. O estudante jornalista, também precisa optar pelo tom da sua reportagem. Há duas possibilidades:

- ✓ Um tom mais expositivo, o estudante (ou grupo de estudantes) deve usar linguagem objetiva. Muitas vezes, a reportagem expositiva assemelha-se a uma notícia ampliada. O tom dessa abordagem é dado pela predominância da terceira pessoa, pela economia no uso de adjetivos e advérbios, pelo uso de relações causais comprovadas por dados de pesquisa científica.
- ✓ Um tom mais literário, se a reportagem for escrita com a intenção de envolver emocionalmente o leitor, o estudante jornalista pode construí-la de uma forma mais literária, desde que os fatos, acontecimentos, sejam respeitados. Nesse caso, o jornalista utiliza um tom narrativo no qual se percebe: tensão, condensação e uso de linguagem expressiva, revelando um modo mais subjetivo de captação do real.

## **Módulo 3: revisão**

Como todo autor, os estudantes precisam rever sua produção para melhorá-la, verificando se o texto: traz os elementos do gênero reportagem já indicados; articula suas partes, ou seja, se a coesão entre diferentes partes e elementos menores e maiores foi estabelecida, lembrando que elementos “menores” são frases ou parágrafos, e elementos

“maiores”, a parte introdutória, o desenvolvimento e a conclusão; está correto do ponto de vista gramatical e ortográfico.

Ao rever seus textos, é importante que identifiquem os pontos em que as reportagens podem ser melhoradas e reescrevam o que for necessário. Também é importante que os estudantes saibam que não se trata de escrever um novo texto, mas de intervir no que já está escrito.

Para isso, é possível deslocar partes, eliminar palavras ou trechos ou substituí-los por outros, e completar o texto com novas informações. Depois disso, tem início a revisão do ponto de vista gramatical e ortográfico, dando conclusão ao trabalho com o gênero.

#### **Módulo 4: reescrita**

Reescrever um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Desta feita é muito importante que sejam feitas todas as etapas para se chegar a reescrita tendo consciência do processo.

Em uma reescrita precisa-se:

- ✓ Editar o texto produzido na aula anterior de maneira a ajustá-lo ao público-alvo, aprimorando a sua estrutura composicional;
- ✓ Fazer uma revisão do texto editado para garantir que o mesmo esteja adequado à norma culta da língua portuguesa;
- ✓ Diagramar a produção textual, adaptando-a à programação visual característica de textos jornalísticos impressos (tipo, tamanho e cor das letras; alinhamento do texto e organização dos tópicos; inserção de imagens estáticas - fotos e ilustrações).

#### **REFERÊNCIAS**

CARDOSO, Cancionila J. e VAL, Maria da Graça Costa. **Produção de textos escritos**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos-escritos>. Acesso em: 8 maio 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina P. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em:

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf>.

Acesso em: 10 maio 2020.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 6, número 3. set/dez., 2006.

## APÊNDICE E – SLIDES

### SLIDES UTILIZADOS PARA APLICAÇÃO DA SD

# Sequência Didática



# Reportagem no Google Docs

## 1º Encontro

- Iniciar no Google Documentos, Interface, Margem, Recuo;
- Imagens, Alinhar, Espaçamento, Estilos;
- Texto, Exportar, Compartilhar;
- Colunas de Texto, Cabeçalho, Rodapé, Nota de Rodapé, Desenho, Gráfico;
- Revisão Ortográfica, Contagem de Palavras, Digitar por Voz, Localizar e Substituir.



## 2º Encontro

2º Encontro –  
Módulos 1 e 2  
da SD:

**Reportagem: Gênero textual**

Finalidade do  
encontro:

- Apresentar o gênero às estudantes por meio de momentos de reflexão e resgate do conhecimento prévio a partir da conversação espontânea e proporcionar a problematização acerca do tema retratado na reportagem lida.
- Analisar de que maneira as formas de composição da reportagem se articulam para atender às especificidades do campo de atuação em que circulam, assim como aos temas, finalidades e às peculiaridades da mídia em que são publicadas.

Objeto(s) do  
conhecimento:

- Conversação espontânea
- Construção composicional/Estilo

Prática de  
linguagem:

- Oralidade
- Análise Linguística e Semiótica

Habilidade(s) da  
BNCC

EF89LP27, EF69LP16 e EF69LP17

### Reportagens – atualização constante



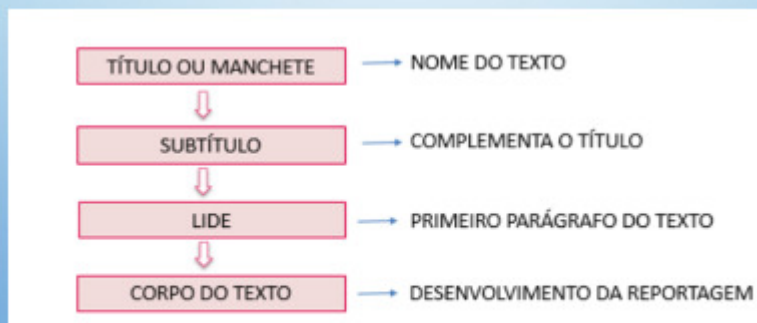
As reportagens apresentam assuntos de interesse da população como saúde, educação, política, meio ambiente, dentre outros, tornando possível uma atualização constante do leitor em relação a vários assuntos.



## Estrutura da reportagem

O desenvolvimento do texto é aberto, segue a cronologia dos fatos. O mais importante neste texto jornalístico é o Como? e o Por quê? do sucedido, que são explicados ao leitor detalhadamente, num estilo claro, objetivo e apelativo.

A reportagem estrutura-se basicamente da seguinte forma:



Esta análise detalha as partes de uma reportagem de uma página de jornal:

- Nome do jornal e data:** O dia da publicação (DOMINGO, 21 DE JULHO) e o número da página (PÁGINA 5).
- Título:** "Passinho invade os cinemas".
- subtítulo:** "Artistas da dança que bombou na internet contam suas histórias em documentário".
- imagem:** Duas fotografias: uma de um homem dançando e outra de um grupo de jovens dançando.
- lide:** O primeiro parágrafo do texto, que introduz o assunto e o contexto da reportagem.
- Assunto:** O tema central da reportagem, que é a história dos artistas de dança que se tornaram famosos através da internet.

The screenshot shows the GLOBO website interface. At the top, there is a navigation bar with the GLOBO logo, a search icon, and social media links. Below the navigation bar, there are several news snippets with small images and headlines. The main article is titled "Política de Trump gera explosão de imigrantes barrados e deportados" (Trump's policy causes an explosion of immigrants blocked and deported). The article text mentions that a contingent of deported immigrants is entering the population of people in need at the Mexican border, which is becoming a center for immigrants and refugees. The article is attributed to Clara Dantas e Daniel Bissotto and is 24 minutes old.

REPORTAGEM	ON-LINE	IMPRESSA
Suporte	Site	Jornal
Disposição gráfica do texto	em blocos	em colunas
Imagens	estáticas e/ou em movimento (vídeos, gráficos animados etc.)	estáticas (fotografias, gráficos etc.)
Palavras em destaque no texto	em itálico, negrito, sublinhadas ou com fonte maior; hiperlinks	em itálico, negrito, sublinhadas ou escritas com fonte em tamanho maior
Forma de leitura	não linear	linear
Possibilidade de interação do leitor via comentários	possibilidade imediata de comentar a notícia no próprio site e compartilhá-la	impossibilidade de comentar imediatamente a notícia



## Linguagem da reportagem

A linguagem da reportagem deve:

- ✓ ser clara, viva e direta;
- ✓ privilegiar a função informativa, embora não exclua as funções emotiva e poética;
- ✓ usar o discurso na 3.<sup>a</sup> pessoa, ainda que possa incluir o discurso de 1.<sup>a</sup> pessoa, a fim de expressar o ponto de vista do repórter;
- ✓ usar linguagem coerente;
- ✓ incluir o discurso direto quando pretende revelar depoimentos ou comentários de testemunhas dos fatos.

## 3º Encontro

3º Encontro -

Módulo 3 da SD:

**Reportagem: Revisão**

Finalidade do Encontro:

**Revisar uma reportagem para compartilhamento online atentando-se para as condições de produção, a estrutura do gênero e observando a adequação da linguagem empregada.**

Objeto(s) do conhecimento:

**Produção de Textos**

Prática de linguagem:

**Produção Textual**

Habilidade(s) da BNCC

**EF89LP08**

## Retomando as características da reportagem



- É um texto mais elaborado e seu conteúdo é mais extenso e mais completo do que o das notícias.
- Muitas fontes são consultadas, uma vez que se faz necessário ouvir e relatar todos os lados de uma mesma história.
- É composta por título, linha fina ou olho, corpo de texto e intertítulos.
- A linguagem é clara e objetiva tendendo para a imparcialidade. Escrita em 1ª ou 3ª pessoa.
- Pode ser veiculado em vários meios de comunicação.
- Pode ser um texto expositivo, descritivo, narrativo ou opinativo.
- Sua principal função é informar. Aborda temas sociais, políticos, econômicos.
- Utiliza discurso direto e/ou indireto.
- É assinada pelo autor.

## **Chegou o momento de planejar a reportagem. Vejam algumas orientações:**

- A reportagem deverá apresentar título, linha fina, corpo do texto e intertítulos.
- A reportagem deverá apresentar ao menos uma imagem.
- Pense nos tópicos que serão abordados ao longo do texto. É preciso iniciar com um panorama geral e ir se aprofundando aos poucos.
- Atenção às sequências textuais (expositiva, narrativa, descritiva).
- Atenção à coesão e à coerência textual.
- Lembre-se de utilizar a transcrição da entrevista oral feita na aula anterior.
- Lembre-se de utilizar a norma padrão da língua.
- Procure aprofundar o conteúdo abordado.

### **Tabela de planejamento**

Público-alvo	
Título	
Linha fina	
Imagens que serão inseridas	
Declarações que serão feitas	
Ideias mais importantes	
Como chamar a atenção do leitor durante a introdução e mantê-lo interessado na leitura	
Como concluir de forma clara e coerente	
Fontes de pesquisa	

## 4º Encontro

4º Encontro -  
Módulo 4 da SD:

**Reportagem: Reescrita**

Finalidade do  
Encontro:

**Auxiliar e dar condições para as estudantes reestruturarem seus textos, pois no momento de leitura, sua visão de construção textual passa a ser ampliada e se estabelece, gerando, assim, um processo interativo e analítico de sua própria linguagem.**

Objeto(s) do  
conhecimento:

**Revisão de Textos**

Prática de  
linguagem:

**Reescrita Textual**

Habilidade(s) da  
BNCC

**EF89LP08**

### Verificação

- O título instiga a curiosidade do leitor?
- A linha fina complementa o título?
- As ideias selecionadas contemplam o seu tema?
- A sua opinião está expressa de forma clara no texto?
- Os trechos de falas estão entre aspas?
- No texto está expressa a opinião dos entrevistados?
- A linguagem está objetiva?
- Apresenta características visuais de reportagem ?

## APÊNDICE F – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

### TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) na produção de textos: o uso do *Google Documentos*.**

Nome da Pesquisadora: **Márcia de Souza Damasceno**

Nome do Orientador: **Prof. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério**

**1. Natureza da pesquisa:** O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade, averiguar os resultados do uso de ferramenta colaborativa, *Google Documentos*, no processo de produção de textos, tendo como possibilidades estratégias que colaboram para a leitura e escrita.

**2. Participantes da pesquisa:** Serão alvo da pesquisa alunos voluntários dos anos finais do Ensino Fundamental do Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves, no bairro Jardim Nova Barra, Barra do Garças – MT.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao aceitar a participação do (a) seu (sua) filho (a) neste estudo o Sr (a) permitirá que o pesquisador analise o que pode estar dificultando a leitura, interpretação e a produção dos textos pelos estudantes, permitindo desenvolver atividades que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem língua portuguesa. O (a) Sr. (a) tem liberdade de recusar a participação de seu (sua) filho (a) e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para seu filho (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora (66)99233-0525 ou pelo e-mail: [marcinhadama10@gmail.com](mailto:marcinhadama10@gmail.com)

**4. Sobre as entrevistas e oficinas:** Ao aceitar a participação de seu filho(a) nesse estudo o Sr.(a) permitirá que a pesquisadora Márcia de Souza Damasceno, realize os procedimentos necessários da entrevista, que utilizará como instrumentos o roteiro de entrevista e o gravador, e as atividades poderão ser filmadas.

**5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa poderá ocasionar risco mínimo, no máximo desconforto ao seu (ua) filho (a), podendo este ter o direito de interromper o processo do estudo a qualquer momento, se assim o for desejado.

**6. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados coletados.

**7. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa seu (ua) filho (a) nas oficinas poderão desenvolver atividades que possibilite potencializar sua aprendizagem no aspecto de leitura, interpretação e produção de textos. Além de contribuir para que esta pesquisa traga informações importantes para o processo de ensino aprendizagem no âmbito educacional.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIC (CEP)

Endereço: Av. Beira Rio, 3100, Bloco Saúde II, Coordenação de Mestrado

Bairro Jardim Europa. CEP: 78.065-900. UF: MT. Município de Cuiabá. Fone: (65)3363-1255

E-mail: [cep.unic@kroton.com.br](mailto:cep.unic@kroton.com.br)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

**8. Pagamento:** O (a) Sr (a) não terá nenhum tipo de despesa para a participação de seu (ua) filho (a) nesta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a participação de meu (inha) filho (a) na realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, aceito em deixar  
meu (inha) filho (a) \_\_\_\_\_ participar  
do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu  
respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei  
com uma via do presente termo.  
Barra do Garças, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.  
Assinatura: \_\_\_\_\_

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIC (CEP)

Endereço: Av. Beira Rio, 3100, Bloco Saúde II, Coordenação de Mestrado  
Bairro Jardim Europa. CEP: 78.065-900. UF: MT. Município de Cuiabá. Fone: (65)3363-1255  
E-mail: cep.unic@kroton.com.br

## APÊNDICE G – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título da Pesquisa: **Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) na produção de textos: o uso do *Google Documentos*.**

Nome da Pesquisadora: **Márcia de Souza Damasceno**

Nome do Orientador: **Prof. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério**

**Telefone celular da pesquisadora para contato: (66) 99233-0525**

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo é averiguar os resultados do uso de ferramenta colaborativa, *Google Documentos*, no processo de produção de textos, tendo como possibilidades estratégias que colaboram para a leitura e escrita, através de oficinas ministrada pela pesquisadora Márcia de Souza Damasceno, e orientada pelo professora, Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização tanto da oficina quanto da pesquisa. A realização do estudo é importante para o campo educacional, no processo ensino aprendizagem de língua portuguesa. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimentos: Oficinas interativas, observações e entrevista. Todas essas ações poderão ser gravadas para melhor análise posterior.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, no máximo desconforto, podendo ter o direito de interromper o processo do estudo a qualquer momento, se assim for desejado.

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

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

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIC (CEP)

Endereço: Av. Beira Rio, 3100, Bloco Saúde II, Coordenação de Mestrado

Bairro Jardim Europa. CEP: 78.065-900. UF: MT. Município de Cuiabá. Fone: (65)3363-1255

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

## APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS

Declaro, por meio deste termo, que concordei em deixar meu (inha) filho (a) ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à dissertação intitulada **Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) na produção de textos: o uso do *Google Documentos***, desenvolvida por Márcia de Souza Damasceno (66) 99233-0525.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério (Mestrado em Ensino). Tenho ciência que poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário dúvidas sobre qualquer questão referente a pesquisa através dos telefones (65) 3685-7332 / (65)99283-3746, ou pelos endereços eletrônicos e-mail: [marcinhadama10@gmail.com](mailto:marcinhadama10@gmail.com) e [claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br](mailto:claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br).

Afirmo que aceitei meu (inha) filho (a) participar por sua própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é: Averiguar os resultados do uso de ferramenta colaborativa, *Google Documentos*, no processo de produção de textos, tendo como possibilidades estratégias que colaboram para a leitura e escrita.

Fui também esclarecido(a) de que não serão abordados temas estritamente pessoais que gerem algum tipo de constrangimento, uma vez que a coleta e usos das informações fornecidas no estudo respeitam aspectos éticos e morais, se limitando pura e simplesmente ao objetivo da pesquisa anteriormente informada. Minha colaboração se fará por meio de consentimento em deixar meu (inha) filho (a) participar na:

**Entrevista e oficina** - Conduzida pelo entrevistador, com a coleta de dados em gravações de áudio e vídeo. **OBS.:** A duração ficará a critério da disponibilidade do entrevistado.

Fui informado que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es). Também estou ciente de que meu (inha) filho (a) possa se retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer prejuízos, sanções ou constrangimentos.

Assim sendo, resguardado o anonimato, abaixo assinado e identificado, autorizo, no Brasil e em qualquer outro país, o uso de todos os dados e informações fornecidos pelo (a) meu (inha) filho(a) durante a pesquisa, com finalidade exclusivamente acadêmica e atesto o recebimento de uma cópia assinada deste documento.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

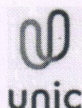
Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_



## APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

## CARTA DE ANUÊNCIA

Prezada, Elaine Sousa Matos Xavier, diretora do **Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves** – CNPJ: 01.888.327/0001-04; Endereço: Avenida Brasil, S/Nº; Bairro: Jardim Nova Barra; CEP: 78600-000; Barra do Garças – MT; Telefone: (66) 3407-2152.

Eu, Márcia de Souza Damasceno, estou realizando uma pesquisa que tem como título: **Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) na produção de textos: o uso do Google Documentos**, cujo projeto encontra-se em anexo. Venho através desta, solicitar sua autorização para a produção de dados nesta Escola, pois a mesma atende as expectativas e pré-requisitos para execução da pesquisa. Informo que não haverá custos para a Escola e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Esclareço que tal autorização é uma pré-condição ética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço antecipadamente seu apoio e compreensão, certo de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

Autorização Concedida

Autorização Negada

Elaine Sousa Matos Xavier  
Diretora da Escola

Márcia de Souza Damasceno  
RG: 1509691-2 – SSP-MT  
Pesquisadora

Barra do Garças /MT, 21 de maio de 2020.

## ANEXO 1 – LÓCUS DA PESQUISA

