



*CAMPUS* GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**DA PLAYLIST COMENTADA À RESENHA: O USO DE GÊNEROS EM  
INTER-RELAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
ESCRITA DOS ESTUDANTES DO 9º ANO**

DANIELLA RAFAELLE DO NASCIMENTO FERREIRA

GARANHUNS - PE

2021

DANIELLA RAFAELLE DO NASCIMENTO FERREIRA

**DA PLAYLIST COMENTADA À RESENHA: O USO DE GÊNEROS EM  
INTER-RELAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
ESCRITA DOS ESTUDANTES DO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/*Campus* Garanhuns, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

GARANHUNS - PE

2021

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Prof. Newton Sucupira  
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

F383p Ferreira, Daniella Rafaelle do Nascimento

Da *playlist* comentada à resenha: o uso de gêneros em inter-relação no desenvolvimento da competência escrita dos estudantes do 9º ano / Daniella Rafaelle do Nascimento Ferreira, Garanhuns, 2021.

204 f.: il.

Orientadora: Profª. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo  
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2021.

Inclui bibliografia

1. Escrita. 2. Gêneros. 3. Tecnologias digitais. 4. *Playlist* comentada.  
5. Resenha I. Lêdo, Amanda Cavalcante de Oliveira (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

CDD 23<sup>th</sup> ed. – 371.3078  
José Heládio Costa Dias – CRB-4/2256

DANIELLA RAFAELLE DO NASCIMENTO FERREIRA

**DA PLAYLIST COMENTADA À RESENHA: O USO DE GÊNEROS EM INTER-  
RELAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA DOS  
ESTUDANTES DO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/*Campus* Garanhuns, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo** (Orientadora)

Universidade de Pernambuco

---

**Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra** (Examinador Interno)

Universidade de Pernambuco / Universidade Católica de Pernambuco

---

**Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado** (Examinadora Externa)

Universidade Católica de Pernambuco

A Deus que permitiu realizar este sonho, a minha família que teve paciência em todo processo. Dedico!

## AGRADECIMENTOS

"Às vezes encontramos anjos no caminho. Aqueles com asas invisíveis... Mas, com o coração impregnado de amor." (Autor desconhecido)

A gratidão é o reconhecimento de que nossos esforços são necessários, mas não suficientes para chegarmos aonde sonhamos, por isso, cada conquista torna-se o resultado do nosso empenho e dedicação integrados à paciência, à motivação, à confiança e à compreensão dos anjos que encontramos em nosso caminho. A todos estes minha eterna gratidão!

A Deus, por permitir realizar o que sonhei, concedendo forças para prosseguir mesmo quando parecia que não poderia continuar, sem Ele, eu não teria conseguido, gratidão por cuidar de todos os detalhes, por me presentear com pessoas tão especiais em minha vida.

Aos meus pais, Josevan (*in memoriam*) e Geni, pela educação que me proporcionaram.

Ao meu esposo e minha filha, Rivaldo e Ana Sofia, por toda paciência, incentivo e compreensão neste processo de escrita. Vocês foram fundamentais!

Aos meus irmãos, Rafaell e Dracielle, pela amizade e incentivo de sempre.

A todas as minhas companheiras de trabalho da Escola Municipal Maria Dulce de Barros e Silva pelo apoio e confiança.

À professora Amanda Lêdo, responsável pela orientação deste trabalho, que me inspirou com suas palavras e seu jeito encantador de ser. Minha gratidão por toda paciência, pelas palavras de sabedoria, pelo direcionamento docente, pela confiança e parceria. Você foi essencial para essa conquista.

Aos professores Benedito Bezerra e Roberta Caiado, por aceitarem generosamente compor a banca examinadora da qualificação com contribuições tão relevantes para o processo de escrita, bem como por fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

Aos docentes do programa de mestrado PROFLETRAS/UPE- *Campus* - Garanhuns, com os quais tive a oportunidade de cursar as disciplinas eletivas

e obrigatórias, obrigada por contribuírem para a minha formação. Em especial aos professores Fernando Oliveira e Edmilson Sá, que sempre me motivaram a ir além.

Um agradecimento sincero a todos os colegas da turma VI, Adeilza, que tanto pedi para ler meus escritos, ganhei uma amiga nesta caminhada. Andreia, com quem compartilhava os eventos e novidades. Auxiliadora, minha dupla inseparável de todos os momentos, sempre ali para apoiar, uma irmã de coração. Cícera, que sempre tinha aquele livro em PDF. Cláudio, nosso querido representante de turma. Etiene, que compartilhava suas experiências encantando nossa sala. Raimundo, que marcava as aulas com seu vasto conhecimento. Jine, Martinha e Suênia, o nosso quarteto foi fantástico, afinal a gente só se ajudou. Leandro, a pureza em pessoa. Quando lerem, entenderão. Nosso encontro foi mais que especial, vocês passaram a fazer parte da minha história.

Por fim, agradeço o apoio financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) para a realização deste estudo.

Imensamente grata a todos!

Não basta pensar, entrar em sala de aula e cumprir a tarefa. É preciso agir com as antenas ligadas, com atenção ao mundo e as linguagens circulantes e circundantes. É preciso identificar cada pequeno passo nos processos de letramentos (multi, pluri, hiper, trans...) e dar uma mãozinha. O professor, tanto quanto o estudante, precisa estar atualizado com as possibilidades expressivas de que dispõe, esteja ele no palácio ou na sala das persianas surradas (RIBEIRO, 2018, p.118).

## RESUMO

A expansão das tecnologias no contexto social evidenciou a necessidade do trabalho com os gêneros digitais, bem como do processo de escrita destes no ambiente escolar. Diante disso, esta pesquisa buscou a ressignificação do ensino de produção textual baseado nas práticas de linguagens contemporâneas do mundo real com o objetivo geral de analisar a inter-relação dos gêneros opinativos/argumentativos *playlist* comentada e resenha, refletindo sobre as possíveis contribuições pedagógicas que a produção de ambos os gêneros pode proporcionar para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes. Nesse sentido, realizamos um levantamento teórico, investigando três pilares centrais, os quais se tornaram indissociáveis à nossa discussão, sendo eles: o pilar da escrita, o pilar tecnológico e o pilar dos estudos de gênero, integrados ao nosso objetivo geral e fundamentados respectivamente nos estudos de Antunes (2003), Ribeiro (2018) e Bezerra (2017) em conjunto com Rojo (2015) e Motta-Roth e Hendges (2010). Para o procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica embasada nas concepções de Fonseca (2002). Esse levantamento teórico contribuiu para construção de um produto educacional, que fez uso da Sequência de Ensino de Aguiar Jr. (2005) composta por quatro fases, são elas: a problematização inicial; o desenvolvimento da narrativa do ensino; a aplicação dos novos conhecimentos e a reflexão sobre o que foi aprendido. Tal construção se deu tendo em vista o período de excepcionalidade da pandemia do COVID-19, que impossibilitou a execução de nossa proposta de intervenção. Como resultado, destacamos a apresentação desse produto de natureza propositiva, o qual defende que mudar práticas de alguma forma já cristalizadas pode contribuir para a melhoria do processo educacional. Concluímos nossa pesquisa acreditando que a proposta de inter-relacionar os gêneros em pauta, além de fomentar a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos estudos de gêneros e da escrita, traz uma possibilidade ao professor de tornar as práticas de produção textual, na escola, mais atrativas para os estudantes.

**Palavras-chave:** Escrita. Tecnologias digitais. Gêneros. *Playlist* comentada. Resenha.

## ABSTRACT

The expansion of technologies in the social context highlighted the need to work with digital genres, as well as their writing process in the school environment. In view of this, this research sought to redefine the teaching of textual production based on contemporary language practices in the real world with the general objective of analyzing the interrelation of the opinionated / argumentative genres commented and reviewed playlist, reflecting on the possible pedagogical contributions that production of both genders can provide for the development of students' written competence. In this sense, we carried out a theoretical survey, investigating three central pillars, which have become inseparable from our discussion, namely: the pillar of writing, the technological pillar and the pillar of gender studies, integrated to our general objective and based on, respectively. studies by Antunes (2003), Ribeiro (2018), and Bezerra (2017) together with Rojo (2015) and Motta-Roth; Hendges (2010). For the methodological procedure, we used bibliographical research based on the conceptions of Fonseca (2002). This theoretical survey contributed to the construction of an educational product, which used the Teaching Sequence of Aguiar Jr. (2005) composed of four phases, which are: the initial problematization; the development of the teaching narrative; the application of new knowledge and reflection on what has been learned. This construction took place in view of the exceptional period of the COVID-19 pandemic, which made it impossible to carry out our intervention proposal. As a result, we highlight the presentation of this product of a purposeful nature, which argues that changing practices in some way already crystallized, can contribute to the improvement of the educational process. We concluded our research believing that the proposal of interrelating the genres in question, besides promoting the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in the studies of genres and writing, brings a possibility to the teacher of toning the production practices at school, more attractive to students.

**Keywords:** Writing. Digital technologies. Genres. Commented playlist. Review.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura rupestre .....	30
Figura 2 - Icnográfico do uso da internet no Brasil .....	60
Figura 3 - Gráfico dos usuários da internet no Brasil no período de 2008-2018 .....	61
Figura 4 - Seis elementos para a ação no ensino com as TDIC .....	70
Figura 5 - Aula antes e depois das tecnologias digitais .....	75
Figura 6 - Planificação de um texto .....	91
Figura 7 - Fases da sequência de ensino.....	127

## LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 - Playlist comentada: Cássia Eller, 50 anos .....	104
Exemplo 2 - Comentário sobre a canção: "1º de julho" da playlist comentada de Cássia Eller, 50 anos .....	105
Exemplo 3 - Comentário individual das canções da playlist comentada de Cássia Eller, 50 anos .....	106
Exemplo 4 - Playlist comentada: Friday Feeling .....	107
Exemplo 5 - Comentário da playlist: Stranger Things.....	108
Exemplo 6 - Comentário da playlist: "Faxina animada" .....	109
Exemplo 7 - Playlist comentada: Cássia Eller, 50 anos .....	173

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações sobre tecnologia e ensino no âmbito do PROFLETRAS no período de 2015 a 2019 .....	76
Quadro 2 - Sete critérios de textualidade .....	89
Quadro 3- Quadro de atividade- conhecendo a playlist comentada .....	100
Quadro 4 - Sites que contém playlists comentadas.....	102
Quadro 5 - Movimentos e passos retóricos gerais do gênero playlist comentada ..	110
Quadro 6 - Movimentos e passos retóricos mais recorrentes do gênero playlist comentada .....	113
Quadro 7 - Movimentos e passos retóricos do gênero resenha .....	118
Quadro 8 - Inter-relações dos gêneros playlist comentada e resenha .....	121
Quadro 9 - Pontos distintos dos gêneros playlist comentada e resenha .....	121
Quadro 10- Sugestão do tempo para a aplicação .....	130
Quadro 11 - Plano de aula nº 1 .....	131
Quadro 12 - Plano de aula nº 2 .....	133
Quadro 13 - Plano de aula nº 3 .....	134
Quadro 14 - Plano de aula nº 4 .....	135
Quadro 15 - Plano de aula nº 5 .....	137
Quadro 16 - Plano de aula nº 6 .....	139
Quadro 17 - Plano de aula nº 7 .....	141
Quadro 18 - Plano de aula nº 8 .....	143
Quadro 19 - Plano de aula nº 9 .....	144
Quadro 20 - Plano de aula nº 10 .....	145
Quadro 21 - Plano de aula nº 11 .....	146
Quadro 22 - Plano de aula nº 12 .....	147
Quadro 23 - Plano de aula de avaliação .....	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ações do Ministério da Educação para implementar ferramentas tecnológicas na escola .....	69
Tabela 2 - Atividades dos professores usuários da internet .....	73
Tabela 3 - Atividades que os professores realizaram em sala com os alunos utilizando a internet.....	74

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Passos retóricos do movimento de apresentação a playlist.....	111
Gráfico 2 - Passos retóricos do movimento de descrever a playlist.....	112
Gráfico 3 - Passos retóricos do movimento de avaliar a playlist.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

GNL- Grupo Nova Londres

HVA- Hora aula

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LM- Língua Materna

MEC- Ministério da Educação e Cultura

NEL- New Literacy Studies

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEC- Programa Inovação Escola Conectada

PROFLETRAS- Programa de mestrado profissional em Letras

TD- Tecnologias Digitais

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TI- Tecnologia da Informação

TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	18
2.TRAJETÓRIA HISTÓRICA E EDUCACIONAL DA ESCRITA: COMPETÊNCIA E CONCEPÇÕES DE UMA CULTURA LETRADA.....	28
2.1 O percurso histórico e educacional da escrita .....	29
2.2 Concepções de escrita.....	36
2.3 A competência escrita na educação.....	39
2.4 Cultura escrita e letramento .....	41
2.5 A escrita em diferentes suportes .....	48
3.TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: ENSINO A PARTIR DAS MULTIMODALIDADES E MULTILETRAMENTOS .....	54
3.1 Caracterização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)55	
3.2 Multimodalidades, multiletramentos e tecnologias digitais.....	62
3.3 As tecnologias digitais na escola como aliadas para o ensino da escrita .....	67
4. GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS: DA PLAYLIST COMENTADA À RESENHA ...	84
4.1 Gêneros textuais impressos e digitais .....	85
4.2 O gênero <i>playlist</i> comentada.....	97
4.3 O gênero resenha .....	115
4.4 <i>Playlist</i> comentada e Resenha: gêneros em inter-relação.....	120
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DIDÁTICA.....	123
5.1 Caracterização da sequência de ensino.....	125
5.2 Fase diagnóstica: pré-requisito da intervenção .....	127
5.2.1 Intervenção pedagógica: passo a passo da sequência de ensino .....	129
1ª fase - Problematização inicial .....	130
2ª fase - Desenvolvimento da narrativa.....	135
3ª fase - Aplicação dos novos conhecimentos .....	141
4ª fase - Reflexão sobre o que foi aprendido.....	145
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	151
APÊNDICE .....	166

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, palco da evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é marcada pelas transformações que a expansão da Internet inaugurou, trazendo inovações significativas em relação às novas formas de interação e à fluência do processo de comunicabilidade.

Neste cenário de intenso uso das TDIC, a maioria dos jovens estudantes torna-se produtores de conteúdo nos diferentes gêneros, utilizando a escrita em situações diversas, como na troca de mensagens em particular, nos grupos ou em comentários publicamente nas mídias sociais.

Segundo dados da Agência Brasil<sup>1</sup>, 80% dos jovens brasileiros entre 9 e 17 anos usam a internet, e entre as motivações para esse uso destacam-se: os trabalhos escolares, o enviar de mensagens instantâneas e a utilização das redes sociais, atividades que fazem uso constante da prática escrita.

Este percentual tão elevado de jovens, também estudantes, que utiliza a escrita no âmbito digital é algo, realmente, motivador, mas que se desfigura ao chegar na escola, local onde a produção escrita é uma preocupação que tem crescido. Isso porque, mesmo diante de vários gêneros propostos no decorrer do ensino básico, ainda há muitas dificuldades durante o processo de produção textual, sendo comum os estudantes sentirem fragilidades ao se encontrarem com propostas de escrita no âmbito da escola.

No cotidiano escolar, por menor que seja, a produção de texto é um desafio para ambos os lados, professores e estudantes. Os primeiros se defrontam com a desmotivação dos segundos, que, por sua vez, demonstram limitações no desenvolvimento das competências linguísticas. Tais dificuldades dos estudantes para realizar até mesmo as produções escritas mais comuns, a exemplo da redação escolar<sup>2</sup>, em comparação com o crescente número de usuários da internet e conseqüentemente das práticas de escrita que desenvolvem neste ambiente, evidencia que, ainda, há desafios que a escola precisa superar em relação ao ensino desse eixo.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/pesquisa-80-da-populacao-brasileira-entre-9-e-17-anos-usam>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

<sup>2</sup> Definida por Antunes (2003, p.63) “como um texto de caráter dissertativo” que “parece ter assumido a condição de gênero escolar único, pois pouca coisa diferente se escreve na escola”.

Analisando essa realidade, percebemos que dentre os desafios postos ao ensino de Língua Portuguesa, a desmotivação para o desenvolvimento das habilidades de escrita na sala com que o professor tem se deparado pode estar relacionada com a realidade encontrada em um ambiente fora da escola, pois ao comparar o comportamento desses estudantes é necessário contrastar também os espaços.

Fora da sala de aula ou mais especificamente na palma da mão, os estudantes têm uma variedade de atrativos que fixam sua atenção os entretendo, divertindo e, sobretudo, sendo algo de que eles têm domínio, afinidade e conseqüentemente liberdade para se expressar sem preocupações, eles têm um mundo digital ao seu alcance. Em contrapartida, como tem sido o ambiente escolar para eles? Será que eles se sentem da mesma forma?

Por meio das observações realizadas no próprio trabalho docente, ao longo dos anos, percebemos que é comum ao se propor uma atividade em que os estudantes precisam fazer registros por escrito, ouvir eles dizerem que é muito melhor falar que escrever. Essas situações são explicadas ao considerarmos as especificidades de cada ambiente de produção. Sabemos que o contexto de produção influencia os resultados, por exemplo: na escola, o estudante, por vezes, escreve para ser avaliado; o que acontece de forma diferente durante o envio de mensagens instantâneas para alguém, ou até mesmo na utilização das redes sociais, lugar em que a escrita geralmente é para diversão.

Ao ver esse quadro, passamos a nos questionar se a forma de produção de textos proposta na escola pode interferir nas dificuldades dos estudantes, uma vez que os resultados encontrados, em relação ao eixo da escrita, não são os idealizados. Nesta perspectiva, buscamos além de refletir sobre as propostas de produção textual realizadas na escola, criar meios que pudessem amenizar os transtornos encontrados durante o processo de escrita.

Inspirada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no município de Ribeirão- PE, que também apresentava dificuldades na construção de textos, pensamos em algo que possibilitasse viabilizar o processo de produção textual de forma dinâmica e significativa, reconhecendo, assim, a importância da escrita no âmbito escolar e fora dele.

Inicialmente, a nossa ideia seria elaborar uma sequência de atividades para serem efetivamente vivenciadas em sala de aula, como, inclusive, faz parte das

exigências do Profletras, por isso, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco<sup>3</sup> e foi aprovado pela Entidade. No entanto, devido ao cenário da pandemia do Novo Coronavírus e com base na resolução Nº 003/2020 disponibilizada pelo Programa, a qual aprovou o caráter propositivo sem necessariamente a aplicação para os trabalhos de conclusão, foi tomada a decisão de flexibilizar a intervenção. Nesse sentido, considerando a realidade da escola, em que este estudo foi desenvolvido e de seu público, optou-se por produzir o material para ser aplicado por nós e/ou por outros docentes em um momento oportuno.

Acerca da nossa proposta, partindo da ideia de que o contexto do discente deve ser aproveitado no ambiente escolar, vimos a necessidade de apropriação dos ambientes digitais e das tecnologias na educação, que também é evidenciada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando afirmam que:

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele (BRASIL, 1998, p. 93).

A partir desta reflexão destacamos pontos que julgamos relevantes a este processo. O primeiro deles apontava para a inclusão dos gêneros digitais. Em nosso ponto de vista, a inclusão de tais gêneros pode se constituir como estratégia pertinente para o processo educacional, permitindo que os discentes se envolvam e efetivem-se como protagonistas de suas aprendizagens.

Neste sentido, ao pensar em um gênero em suporte digital, que pudesse possibilitar a ampliação do desenvolvimento da competência escrita dos estudantes, buscamos direcionamento em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste documento encontramos menção a vários gêneros que ganharam destaque no âmbito digital e passaram a ser recomendados para o ensino de Língua portuguesa.

Dentre eles, o gênero digital<sup>4</sup> *playlist* comentada chamou nossa atenção, principalmente por envolver aspectos apreciados pelos jovens estudantes. Além

---

<sup>3</sup> O parecer de aprovação foi inscrito sob o número: 3.731.645, o qual relata que: “o Projeto foi considerado adequado do ponto de vista ético, seguindo as exigências pertinentes a um bom projeto de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa útil, que pode trazer resultados importantes para fundamentar intervenções que ajudem o corpo de professores de Língua Portuguesa a realizar uma prática docente mais motivadora e eficiente no ensino da sua disciplina.”

<sup>4</sup> Em nossa pesquisa nos remetemos ao gênero *playlist* comentada como digital, fazendo referência ao seu suporte, à semelhança da expressão “gênero impresso”, apesar de termos ciência que essa

disso, a procura por *playlists* tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Segundo dados<sup>5</sup> da empresa *Spotify*, que é um serviço de *streaming* de áudio para ouvir músicas, criar *playlists* e, cada vez mais, escutar *podcasts*, o consumo do modelo de conteúdo no Brasil cresce 21% ao mês desde janeiro de 2018.

Como segundo ponto, pensamos na possibilidade de trabalhar o gênero digital relacionando com outro gênero, que além de ser do ambiente tradicional escolar, fosse comum ao contexto dos estudantes, transpondo os limites do convencional e associando-se a *playlist* comentada.

Ao pesquisar e após refletir, também, sobre as recomendações dos documentos oficiais, escolhemos a resenha para compor a nossa proposta de estudo. Para essa escolha, consideramos as características tipológicas comuns dos gêneros, além do fato de entender que no contexto dos estudantes é habitual que eles falem sobre determinados conteúdos e por muitas vezes façam comentários opinativos/argumentativos, algo que um resenhista faz.

Diante disso, o nosso estudo passou a ser norteado pela seguinte questão: Como a inter-relação e a produção dos gêneros *playlist* comentada e resenha podem ser trabalhadas em benefício do desenvolvimento da competência escrita<sup>6</sup> dos estudantes?

Na tentativa de encontrar resposta a essa questão, formulamos a hipótese de que tanto a relação quanto a produção de gêneros atuais do contexto dos estudantes como o gênero digital *playlist* comentada e o gênero resenha, poderiam ser utilizadas como forma de estimular as produções de texto desses discentes.

Com base nisso, propusemos, aqui, a elaboração de um material didático voltado à produção escrita, que fomentasse os nossos estudantes a aprendizagens efetivas com possibilidades de uso do gênero digital e conseqüentemente das tecnologias em benefício do ensino de Língua Portuguesa na escola, a fim de sugerir

---

classificação não é consensual entre os autores, a exemplo da discussão apresentada por Araújo (2015, p. 471) quando ele afirma que a “expressão gêneros digitais, a qual, segundo o que penso, não se sustenta como um conceito tal qual as expressões gêneros discursivos ou gêneros textuais, mais usuais entre os linguistas brasileiros”. Diante disso, não pretendemos ampliar essa discussão, mas justificar que conhecemos esse debate e reconhecemos sua importância no âmbito acadêmico.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/11/podcast-cresce-21percent-no-brasil-e-spotify-veste-em-criadores-de-conteudo.ghml>. Acesso em 10 de nov. de 2019.

<sup>6</sup> Em nosso trabalho adotamos o termo competência escrita na perspectiva dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, que abordam essa nomenclatura dentro do eixo de produção textual. Esse termo será mais bem explicado em um tópico específico mais adiante.

alguns caminhos que pudessem minimizar as dificuldades encontradas no processo do ensino da escrita.

Em meio a tais considerações, cabe situarmos, também, o contexto de produção dessa pesquisa no Programa de Pós-graduação do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual traz como exigência uma pesquisa de natureza interventiva, excepcionalmente, este ano de 2020, com caráter propositivo, sendo esse estudo motivado pela busca de respostas para uma angústia comum aos professores de Língua Portuguesa: a produção escrita na escola.

Enfatizamos, ainda, o objetivo do programa de formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula envolvendo tendências teórico-metodológicas atuais e significativas para o ensino da língua materna.

Assim, a pesquisa intitulada “Da playlist comentada à resenha: o uso de gêneros em inter-relação no desenvolvimento da competência escrita dos estudantes do 9º ano” surge com objetivo geral de analisar a inter-relação dos gêneros opinativos/argumentativos *playlist* comentada e resenha, refletindo sobre as possíveis contribuições pedagógicas que a produção de ambos os gêneros, pode proporcionar para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes.

Como objetivos específicos buscamos:

- ✓ Discutir as concepções de escrita, abordada também como competência para o ensino de Língua Portuguesa, através dos documentos oficiais da educação, como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- ✓ Descrever em que aspectos as tecnologias digitais contribuem para o ensino de Língua Portuguesa, apresentando as possibilidades de trabalho com essas ferramentas para a ampliação do desenvolvimento da competência escrita dos estudantes;
- ✓ Caracterizar os gêneros *playlist* comentada e resenha, explicitando as especificidades e inter-relações entre eles;
- ✓ Produzir uma sequência de ensino que estimule a produção escrita nos gêneros *playlist* comentada e resenha.

A partir disto, nossa proposta buscou relacionar dois gêneros específicos e promissores, ou ainda, consoante a BNCC “propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua” (BRASIL, 2018, p.139). O primeiro deles: a *playlist*

comentada, caracterizada como uma sequência de músicas que pode vir acompanhada de apresentações, relatos, apreciações e comentários dos próprios autores, encontrada principalmente no ambiente virtual. Enquanto o segundo: a resenha, consiste na descrição, avaliação e recomendação (ou não) de um objeto, geralmente um livro ou um filme, especificamente neste caso, da *playlist* a ser construída, com a função de apresentar o conteúdo analisado, o que os caracterizam, tipologicamente, como textos de caráter descritivo e argumentativo.

Ambos os gêneros foram utilizados nesta pesquisa, com foco na ampliação do desenvolvimento da competência escrita dos estudantes, não sendo nosso propósito colocar o digital e o impresso como dicotômicos, visto que a resenha não é somente impressa, mas também circula no meio digital. Desse modo, evidenciamos a utilização dos diversos ambientes, dos recursos tecnológicos e possibilidades de explorá-los no estímulo à produção de textos destes gêneros.

Ainda no tocante aos gêneros do contexto digital e ao uso de tecnologias na sala de aula, gostaríamos de destacar que temos ciência que ao abordar este tema, despertamos outras questões, as quais muitos educadores temem em relação ao comportamento dos estudantes. Dentre estas, enfatizamos a ideia de os discentes utilizarem de forma inadequada as tecnologias digitais, distraíndo-se com outros atrativos, ou ainda por usarem o ambiente digital, tragam à sala de aula configurações utilizadas nesse âmbito, como a linguagem virtual<sup>7</sup> que faz parte dele.

Sobre esse aspecto, concordamos com Caiado (2005, p. 55) quando defende que “a linguagem digital, com suas características específicas, situa-se no nível das relações sociais mantidas pelos sujeitos, configurando-se como prática social”, além do que os próprios estudantes que utilizam essa linguagem são capazes de adaptar seu discurso às ocasiões, não sendo este um aspecto que possa causar preocupação.

Ademais, é pertinente destacar que por tais receios a educação, por vezes, passa a ser penalizada. Não obstante a falta de recursos encontrada no ensino público, ainda há educadores que se privam de inovar em suas aulas por temerem que as tecnologias, de alguma forma, impeçam o cumprimento do currículo escolar.

---

<sup>7</sup> A ideia de linguagem virtual adotada nesse trabalho indica a perspectiva de variedade linguística escrita, a partir da qual destacamos que o meio virtual não tem uma linguagem específica, mas há na verdade diferentes linguagens circulando nele, que podem variar de acordo com os contextos envolvidos, possibilitando o uso do internetês, variedade não tão prestigiada, além de perspectivas multimodais com uso de *emojis*, por exemplo, que só se tornam possível através da tela interativa com o uso das tecnologias.

Contudo, defendemos que trazer as tecnologias e gêneros digitais ao espaço escolar é algo benéfico, pois acreditamos que a partir da aproximação da escola com as práticas de linguagem contemporâneas, as quais ocorrem no mundo digital é possível o desenvolvimento da competência escrita, visto que a utilização da internet tem incentivado a produção dos discentes.

Este fato é comprovado por pesquisas<sup>8</sup> que demonstram tanto o aumento do uso, quanto da melhoria das habilidades de escrita dos estudantes, uma vez que eles estão escrevendo muito mais do que as gerações anteriores. Além disso, os dados do IBGE<sup>9</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que demonstram as finalidades de uso da internet, fortalecem, ainda mais, a concepção de que o ambiente digital pode ser um grande aliado ao trabalho pedagógico com a escrita.

Por este motivo, propomos incorporar às aulas de língua portuguesa estratégias inovadoras que envolvam conteúdos atuais de interesse dos educandos, motivando-os a participar e a construir conteúdos que serão divulgados na própria comunidade escolar e nas redes sociais.

Destacamos ainda que, sobretudo, a utilização do ambiente digital e ferramentas associadas a ele, são elementos que auxiliam no processo aprendizagem. Além de propiciar a significação para o estímulo que por vezes os estudantes sentem no âmbito digital, e que não encontram na escola, levando em consideração a realidade das produções escritas no ambiente escolar.

Diante disso, nossa proposta, voltada à prática da competência escrita, com foco nos aspectos textuais e argumentativos dos gêneros destacados, busca efetivar a aprendizagem, inserindo nas práticas escolares atividades que estejam conectadas às práticas de linguagem contemporâneas. Contudo, gostaríamos de enfatizar que os aspectos descritos como foco, neste estudo, não excluem os demais pontos envolvidos durante as produções, apenas priorizam os elementos descritos, tendo em vista a problemática e objetivos elencados, a fim de abranger e corresponder às mudanças sociais emergentes que defendemos aqui.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/internetes-na-sala-aula.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2018/02/21/ibge-942-dos-brasileiros-usam-internet-para-trocar-textos-e-imagens.ghtml>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

Ademais, destacamos, também, que ao pesquisar sobre a temática abordada nessa proposta, constatamos que o repositório do PROFLETRAS<sup>10</sup> não possuía nenhum trabalho que abordasse o gênero digital *Playlist* comentada, até o momento. Ao ampliar nossa pesquisa a outros repositórios como o do Google Acadêmico<sup>11</sup>, percebemos que havia várias menções a esse gênero digital, porém não como objeto de estudo. As menções encontradas, na maioria das vezes, foram reportadas, por conterem a citação da BNCC, que apontava esse gênero, dentre outros, indicados para o trabalho com produção escrita.

Dos trabalhos a que tivemos acesso, apenas um tinha como tema a *Playlist*. Tratava-se de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa, no ano de 2019, de autoria de Leonice Bezerra Lemos Barros, intitulado: “*NOSSA PLAYLIST*”: *uma experiência sobre o conhecimento Musical com estudantes do ensino fundamental*.

A partir da leitura do trabalho, identificamos que a temática se relacionava ao Ensino Intercultural da Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E tinha por objetivo geral indicar as possibilidades que a música oferece para o ensino intercultural da arte na Escola Municipal, o que o difere da nossa proposta.

Percebemos, então, que havia uma lacuna nos estudos desenvolvidos sobre esse gênero, e que, mais ainda, estabelecesse um paralelo com a resenha, trabalhando a competência escrita, com foco nas habilidades genéricas e argumentativas à luz da BNCC.

Diante dessa lacuna, como resultado, concentramos o nosso estudo, ao longo dessa pesquisa, na construção de um produto educacional, de caráter interventivo, no qual abordamos ao mesmo tempo e em inter-relação gêneros novos e relativamente tradicionais. Além disto, acreditamos que o uso das tecnologias e gêneros digitais como uma ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa possibilita, também, explorar os multiletramentos<sup>12</sup> para o ensino de língua em uma visão além da

---

<sup>10</sup>Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20531/browse?type=title&sort\\_by=1&order=ASC&rp=20&etal=-1&null=&starts\\_with=P](https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20531/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rp=20&etal=-1&null=&starts_with=P). Acesso em: 15 de abr. de 2020.

<sup>11</sup> Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=playlist+comentada&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=playlist+comentada&btnG=). Acesso em: 15 de abr. de 2020.

<sup>12</sup> Os multiletramentos irão compor um tópico que abordará as perspectivas no uso das tecnologias e ambiente digital na educação.

interação, com vistas a subsidiar o estudante quanto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas em seus usos mais diversos, incluindo os digitais.

Assim, nesta proposta, os discentes têm a possibilidade de usufruir da língua em melhores condições, sendo competentes e capazes não só de distinguir os variados contextos de uso e a sua forma de utilização mais adequada, como também estimulando o desenvolvimento da competência escrita, que é uma exigência da escola, presente no currículo e nas avaliações, principalmente externas, as quais avaliam as habilidades construídas durante sua aplicação.

Para alcançar os nossos objetivos, nos embasamos em teóricos que versam sobre a língua e a escrita em uma perspectiva interacional, a exemplo de Antunes (2003) e Koch e Elias (2012); entendendo por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) a ideia de competência escrita. Além disso, sobre as tecnologias digitais e o ensino, trazemos uma discussão utilizando como referência os estudos de Ribeiro (2018) acerca dos seis elementos para ação com o trabalho pautado nos usos da tecnologia na educação. Já em relação aos gêneros, buscamos os estudos de Marcuschi (2004; 2005; 2008; 2011); bem como de Bezerra (2002; 2010; 2017); os quais foram fundamentais tanto para formatação teórica como proposta prática, não esquecendo das contribuições de Rojo (2015) sobre a *playlist* comentada; além de estudiosos que abordam o gênero resenha, como Motta-Roth e Hendges (2010). Todas essas ideias poderão ser contempladas pelo leitor nas seções seguintes, que compõem esta pesquisa.

A primeira seção, apresentada em cinco tópicos, enfatiza aspectos relacionados à escrita, como a trajetória desta antes de ser delegada à escola, e, por conseguinte, que caminhos foram trilhados no âmbito educacional, além das concepções de escrita atuais e os conceitos que foram utilizados para que abordássemos o termo “competência escrita”. Discorreremos ainda nesta seção sobre a ideia de cultura do escrito e do letramento, assim como a concepção de suportes e sua ampliação com as novas perspectivas no ensino.

A segunda seção, dividida em três tópicos, aborda o conceito de tecnologia, além de situar o percurso e a origem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto social, enfatizando a importância e a necessidade de refletirmos o quanto as TDIC são pertinentes à educação e ao desenvolvimento da competência escrita, além de explorar a ideia da multimodalidade e multiletramentos.

A terceira e última seção teórica, disposta em quatro tópicos, vem discorrer sobre as questões acerca do conceito de gênero, abordando a diversidade que circula nos suportes físicos e virtuais. Além disso, apresentamos o gênero digital *playlist* comentada e o gênero resenha, os inter-relacionando ao destacar as características tipológicas comuns dos gêneros, bem como as intenções comunicativas que são estabelecidas à medida que seus usuários exercem o papel de curador ao tecer comentários opinativos/argumentativos.

Após trazermos discussões mais teóricas, expomos, em seguida, a seção dos procedimentos metodológicos e da proposta didática. Para isto, adotamos a pesquisa de natureza bibliográfica de Fonseca (2002, p. 32), a qual é definida como um estudo que é realizado “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Em relação a proposta didática, construímos uma Sequência de Ensino conforme propõe Aguiar Jr. (2005) composta por quatro fases com propósitos a serem desenvolvidos pelo professor, quais sejam: a problematização inicial, o desenvolvimento da narrativa, a aplicação dos novos conhecimentos e a reflexão sobre o que foi aprendido. Em conclusão, apresentamos as considerações finais sobre o nosso estudo e o plano didático que deu origem ao produto educacional, encontrado nos apêndices, o qual foi elaborado como proposta de intervenção pedagógica e que apresenta linguagem mais acessível e ilustrada, por eleger como público-alvo específico docentes de Língua Portuguesa.

## **2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E EDUCACIONAL DA ESCRITA: COMPETÊNCIA E CONCEPÇÕES DE UMA CULTURA LETRADA**

Muitos estudos vêm sendo realizados a respeito do ensino da escrita, o que nos leva a afirmar que falar desse tema não é algo novo. Apesar disso, o que nos motiva a discutir ainda sobre a temática são as transformações ocorridas nos últimos anos, as quais fazem com que novas perspectivas sejam postas em pauta.

Diante disso, a presente seção se propõe a discutir sobre o objeto de estudo do nosso trabalho: a escrita, considerando os aspectos históricos, as concepções teóricas acerca do tema, bem como, também, o conceito adotado de competência, além de outros pontos, tais como a cultura escrita, o letramento e os diferentes suportes nos quais esses fenômenos se instauram. Dessa forma, a seção está organizada em cinco tópicos, distribuídos da seguinte maneira:

No primeiro tópico, julgamos importante resgatar a trajetória da escrita, explorando os lugares que esta ocupou antes de ser delegada à escola, e, por conseguinte, que caminhos foram trilhados no âmbito educacional. Na sequência, no segundo tópico, esse resgate histórico cede espaço e, certamente, contribui para que possamos compreender a trajetória que nos levou às concepções de escrita atuais que serão apresentadas aqui.

Além disso, aproveitaremos para apresentar, no terceiro tópico, os conceitos que foram utilizados para que abordássemos o termo “competência escrita”, dentre outros que poderiam ser explorados, mas que talvez não representassem a visão defendida neste estudo.

De modo semelhante, ao abordarmos as propostas acima, não poderíamos deixar de acrescentar em nossa discussão a ideia de cultura escrita e do letramento, pois tais conceitos são essenciais ao desenvolvimento do ensino da língua que será apresentado no tópico quatro.

Por fim, no quinto tópico, fortalecendo a discussão da ideia de língua como um sistema vivo, que muda e se transforma em sua estrutura e nos diferentes suportes, iniciaremos a discussão a respeito de como as transformações nos suportes ampliam novas perspectivas no ensino da escrita.

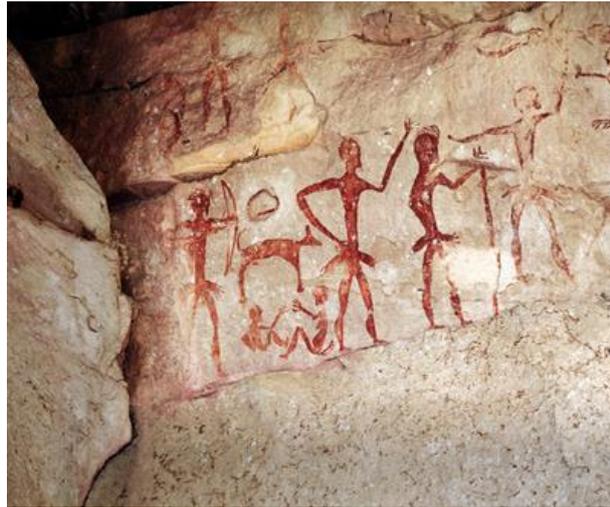
## 2.1 O percurso histórico e educacional da escrita

A importância da escrita para a história da humanidade é algo indiscutível, dados os benefícios e funções que esta possui em uma cultura letrada. Segundo Marcuschi e Hoffnagel (2007, p. 87), “costuma-se dizer que a escrita propiciou formas mais sistemáticas e permanentes de armazenamento do conhecimento”, contudo, é pertinente destacar, ainda de acordo com os autores, que esta não é a “única forma de produzir, guardar e transmitir” estes conhecimentos. Tal colocação não anula a relevância social da prática escrita, mas enfatiza que, no percurso histórico, foram utilizadas na sociedade outras “formas de funcionamento e uso da linguagem em nossas atividades discursivas” (p. 85), a exemplo da modalidade oral.

A partir dessas informações, gostaríamos de esclarecer que não é nossa intenção discutir possíveis dicotomias entre a forma oral e escrita da língua, tendo em vista que não compactuamos com essas ideias. Na verdade, o que objetivamos é ressaltar nossa preocupação com o reconhecimento da importância de ambas as modalidades no contexto sócio, histórico e cultural, salientando que, neste tópico em especial, abordaremos as contribuições da modalidade escrita, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa.

De acordo com Gomes (2007, p. 01), as informações que temos ao longo da história e, até mesmo, do período da Pré-história, “chegaram até nós principalmente através de alguma inscrição: as pinturas rupestres”. Para o autor, essas pinturas realizadas pelo homem “já internalizava a necessidade de registros”. A figura abaixo demonstra essa necessidade, expressa nas gravuras que tinham como tela as rochas:

Figura 1 - Pintura rupestre



Fonte: <https://artout.com.br/arte-rupestre/>

Queiroz (2005, p. 03), por sua vez, destaca que esses tipos de registros “não são nem formas absolutas de escrita (isto é, vigente e sistemática) nem é possível relacioná-las de modo algum com os primitivos sistemas hoje conhecidos”. Para a autora, registros como a gravura acima e outras formas de inscrição gráfica, rudimentares ou eruditas, surgiram de uma necessidade humana de expressão e comunicação.

A partir dessa necessidade expressa por Queiroz (2005), o homem passou a criar maneiras de registrar informações consideradas importantes, tais como seus costumes, descobertas, e grandes feitos. Dentro disso, de acordo com Sampson (1996), após a “Revolução Neolítica”, período histórico de transformações sociais e da natureza, a escrita surge, mas não “ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta” (*apud* GOMES, 2007, p. 03).

Acerca disso, alguns autores, a exemplo de Costa, Silva e Vilaça (2013, p. 03) apresentam a história que antecede o que conhecemos, hoje, por escrita, dividida em três fases, apresentadas a seguir:

- Fase pictórica: trata-se de desenhos ou pictogramas, associados à imagem daquilo que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.
- Fase ideográfica: representada pelos ideogramas, que são símbolos gráficos que representam diretamente uma ideia. As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (também chamada de hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as escritas da região do mar Egeu (a cretense, por exemplo) e a chinesa (de onde provém a escrita japonesa).
- Fase alfabética: tem-se nessa fase o uso de letras, as quais, embora tenham se originado nos ideogramas, perderam o valor ideográfico e assumiram uma nova função de escrita.

Contudo, é oportuno salientar que a divisão dessa história por fases não é consensual. De acordo com Bezerra (2020, COMUNICAÇÃO PESSOAL)<sup>13</sup> “é inadequado pensar em épocas e fases, a não ser que se considere a escrita em uma determinada sociedade”. Isso porque, ainda segundo o autor, “no mundo como um todo, os diferentes sistemas de escrita coexistem e se intercambiam por diversos fatores, como os políticos, e não seguem um critério de ‘evolução’ ou sucessão como no caso da ‘psicogênese da escrita’ no plano individual”.

A esse respeito, concordamos com Bezerra, por reconhecer, conforme o estudioso destaca, que no percurso histórico da escrita os processos que ocorreram não necessariamente seguiram uma forma linear. Tal ideia se fortalece, a partir da observação da presença de traços, atribuídos a uma determinada fase, mas que até hoje estão presentes em algumas sociedades, a exemplo da escrita representada pelos ideogramas, usada na China (BEZERRA, 2020).

Evidenciamos, portanto, que na história humana a utilização dos registros gráficos, desde os pictogramas rupestres até os primeiros símbolos literais dos fonemas foi de grande importância para às relações sociais, econômicas e culturais, apesar de que a “escrita tem hoje um papel muito diferente do que aquele que ela tinha em outros tempos e culturas [...]. Nem sempre ela teve os mesmos objetivos e efeitos” (MARCUSCHI, 2007, p.44). Sobre a função desta, na antiguidade, é possível afirmar que a escrita era utilizada para fazer registros de todos os acontecimentos da sociedade, o que, por sua vez, envolvia as práticas comerciais, além de marcar os costumes da época e fixar as leis.

Queiroz (2005, p. 07) afirma que, tanto o aparecimento como a difusão da escrita “estão essencialmente relacionados à evolução da memória. As grandes civilizações, como as da Mesopotâmia, do Egito, da China e da América pré-colombiana usaram a memória escrita como símbolo de progresso evolutivo”.

Essa relação foi estabelecida, tendo em vista que, a partir da escrita, as civilizações puderam registrar e transmitir as informações, corroborando, assim, para o seu crescimento. Desse modo, “aos poucos a linguagem escrita começa a ganhar

---

<sup>13</sup> As referências de Bezerra (2020), encontradas neste documento, dizem respeito ao momento de contribuições da banca de qualificação da dissertação, realizada no dia 04 de dez. de 2020, através de videoconferência online.

prestígio, passando a ser usada como linguagem institucional e como a linguagem de transmissão de conhecimento coletivo” (KATO, 1995, p. 33-34).

Nesse sentido, é notório que, por muito tempo, a escrita esteve na sociedade com a função centrada na comunicação, não apenas entre as pessoas, mas também a comunicação entre as gerações, de forma a manter e divulgar informações, conhecimento e tecnologia. De acordo com Marcuschi (2007, p. 45):

De início, a escrita servia à burocracia do Estado, à Igreja e ao Comércio, um “triumvirato”, como lembra Graff (1995, p. 36) sem uma função social maior. A alfabetização como um bem socialmente desejável é um fenômeno muito tardio, de modo que não havia, na escrita, mais do que um uso restrito às elites.

Acerca disso, podemos dizer que a escrita era algo elitizado, limitado a um grupo que detinha o poder, não apenas por questões de classe social, mas por outros fatores como a necessidade da escrita na própria sociedade. Além disso, é importante destacar, também, que após o surgimento da escrita, muitas outras transformações ocorreram, modificando aspectos sociais, culturais e, por consequência, da escrita.

Nesse contexto, destacamos ainda como aspectos relevantes à história da escrita, os acontecimentos em 100 d.C., período em que surgem os primeiros livros encadernados e em 105 d.C., a invenção do papel pelo chinês Tsai Lun (COSTA; SILVA; VILAÇA, 2013). Esses aspectos representaram mudanças mais profundas “com implicações para modos de ler e provavelmente também de escrever” (BEZERRA, 2020), isso porque, a mudança de rolo a códice, por exemplo, permitiu a organização da leitura e escrita em páginas, aspecto não delimitado no rolo.

Por conseguinte, até a Idade Média, no século XV, época em que foi criada a imprensa, o número de pessoas que não aprendiam a ler e escrever era expressivo, além disso, é necessário dar ênfase ao fato de que grande parte dessas pessoas, as quais não tinham acesso à escrita, compunham as classes mais pobres da sociedade, tanto por fatores sociais, como por função da própria escrita.

Considerando isto, suscitamos que a ideia de uma escrita elitizada ainda prevaleceu mesmo após muitos anos. Apesar de todas as descobertas e transformações sociais que a escrita proporcionou, aprender a ler e escrever não era um direito de todos. Infelizmente, apenas no século XIX, a aprendizagem da leitura e da escrita se tornou um direito a ser adquirido na escola.

Sob essa ótica, após apresentarmos este breve recorte temporal do surgimento da escrita, adentramos agora, no aspecto educacional, tendo em vista que nosso

objetivo não é dissecar a história, mas atentarmos para os aspectos mais relevantes que delegou a escrita à escola. A esse respeito, destacamos a seguir as questões específicas sobre a educação e a abordagem do ensino de língua portuguesa e produção textual no Brasil.

De acordo com Razzini (2000), a escrita difundida apenas no século XIX foi influenciada pelas mudanças sociais da época, e por consequência, o ensino desta desenvolveu-se sob uma ótica elitista, principalmente devido à infraestrutura educacional, a qual priorizava a formação dos altos escalões do serviço público civil e militar, do clero e dos profissionais liberais. Sobre esta realidade é possível ainda afirmar que o processo de inserção educacional brasileiro foi penalizado, principalmente, em virtude da continuidade do modelo de exploração colonial.

Neste contexto, o ensino de português, o qual vigorou a partir de sua instituição como língua oficial pelo então primeiro-ministro português Marquês de Pombal, além de não estar presente em todos os anos escolares, estava centrado na gramática e na literatura. Neste período, não havia referência à produção de textos, exceto pela alusão ao exercício de redação, o que ocorreu a partir da década de 1877, tendo sua permanência na grade de ensino da língua oscilado no decorrer dos anos.

Por conseguinte, apenas com o Decreto-lei Nº 4.244 de 9 de abril de 1942, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, o qual dividiu o ensino secundário em: 1º Ciclo, chamado ginásial com 4 séries, e 2º Ciclo, de 3ª séries; subdividido em clássico e científico, é que as aulas de português se estabeleceram em todas as séries do curso secundário, tanto no 1º quanto no 2º ciclo. Contudo, mesmo com esta lei, e com a extensão das práticas de redação para outras séries, ainda havia uma carência no ensino de português no tocante à prática escrita.

De acordo com Gomes (2011, p. 48-49), ainda neste período, “o comando para a escrita era dado a partir de figuras ou títulos, que eram oferecidos para servir de estímulo à produção”. Dessa forma, a escrita era entendida como um produto, sem reformulações, pronto e acabado, e, além disso, pouco trabalhado. Apenas a partir da década de 1950, o ensino de português tem uma ampliação no tocante aos exercícios de redação, que se estende até a 4ª série do antigo colegial.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1971, a disciplina de português torna-se obrigatória e novas diretrizes são estabelecidas. A disciplina, outrora de português, passa a ser conhecida, no 1º grau, como

Comunicação e Expressão e, no 2º grau, como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

As alterações estabelecidas na LDB marcam o início de transformações para o ensino de Língua Materna (LM). Nessa perspectiva, a escrita, com as mudanças advindas da reformulação dos objetivos da LDB nº 5.692/71, concentra seu foco educacional à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, delegando, portanto, a escrita a um objetivo restritivo e isolado.

Logo, ainda que não estivesse centrado no mercado de trabalho, o ensino da escrita, ao longo dos anos, estabeleceu-se como uma prática limitada, pois, durante boa parte da história, os eixos centrais eram a leitura, a literatura e a gramática, enquanto a escrita estava delegada a um segundo plano e com objetivos restritos aos interesses da época.

Consoante a essa ideia, Gomes (2011, p. 48, grifos da autora) afirma que “entre o final do século XVIII até meados do século XX, as aulas de língua privilegiavam o ensino das *regras gramaticais* e da *leitura*. Essa última como prática de decodificação e memorização de textos literários”, no qual eram frequentes os exercícios de recitação. Ainda segundo a autora, algumas mudanças surgem por volta das décadas de 1960 e 1970, período em que a “criatividade do aluno” passou a ser incentivada, e, nas quais, como estímulo à produção, foram utilizados textos de leitura, que por sua vez, passaram a ter enfoque na compreensão.

Além disso, com a alteração dos objetivos de ensino promovida pela LDB nº 5.692/71, alguns aspectos em relação ao ensino de escrita foram modificados, porém ainda havia muito o que ser feito, uma vez que o posicionamento adotado em relação à escrita, no âmbito escolar, não trouxe bons resultados.

A esse respeito, Soares (1998 *apud* GOMES, 2011) aponta que o que teria provocado a obrigatoriedade da prova de redação, nos vestibulares que ocorreram a partir de 1977, foi o fato do mau desempenho dos alunos na produção escrita. Porém esta atitude, sem uma visão ajustada do que seria importante para o ensino da escrita, ocasionou situações ainda mais adversas. Tais situações, “terminaram por conduzir o ensino aprendizagem da língua escrita a um artificialismo que custa caro ainda hoje aos estudantes e aos professores de Língua Materna” (GOMES, 2011, p. 49).

Com o que foi apresentado, é possível concluir que as mudanças, de fato, só passaram a ocorrer nos anos de 1980 e 1990, a partir de dois documentos importantíssimos para a educação. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) de 1996, a qual traz no primeiro parágrafo do art. 32 o ensino obrigatório e gratuito mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996) valorizando, assim, a apropriação do escrito, tanto para ação de ler como para escrever.

O segundo, por sua vez, foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998). Com este documento a visão de escrita ganha outra conotação, já que, notavelmente, em seu sumário, um tópico do capítulo nomeado: “*Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola*” destacou-se ao expor que escrita cabe à escola ensinar.

Dado o ano de publicação dos PCN, 1998, este capítulo fazia referência aos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Como primeiro desses objetivos, o documento indica:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (BRASIL, 1998, p.33).

Esse objetivo nos faz refletir que a concepção de escrita, adotada no referido documento, estava relacionada aos aspectos cognitivos e sociais, uma vez que considerava a produção de textos de acordo com seus destinatários, objetivos e assuntos tratados. A partir disso, “houve uma ampliação da concepção de linguagem que passa a ser entendida como um fenômeno que é ao mesmo tempo social e histórico” (GOMES, 2011, p. 49), além disso, é a partir dessa ampliação que se inicia a ressignificação do ensino de LM, o qual passa a ser um reflexo das mudanças nos conceitos de leitura e de escrita adotados na época.

Ainda segundo Gomes (2011, p. 50), “o objeto de ensino aprendizagem de língua que já fora a palavra e a frase” agora passa a ser o texto, a fim de atender aos aspectos da função e da relação da escrita com a língua, com o sujeito e com o próprio texto. Sob essa ótica, o ensino das práticas de leitura e de escrita são reformuladas e inseridas em um contexto social, não estando mais isoladas às estruturas escolares. A respeito das concepções de língua e escrita que se instauravam nesta época, discutiremos a seguir.

## 2.2 Concepções de escrita

As transformações pelas quais o ensino passou foram um reflexo dos conceitos de língua e, conseqüentemente, de escrita, adotados pela sociedade. Todas estas mudanças contribuíram para a formação de concepções que se tornaram objetos de estudo de muitos especialistas da área. A exemplo disso, a linguista Ivanic (2004) ressaltava que a escrita estava interligada aos discursos, que, por sua vez, englobavam seis possibilidades: o discurso da habilidade; o da criatividade; o do processo; o do gênero; o da mudança social; e o do engajamento político-social.

Esses discursos, segundo a autora, indicam os objetivos empregados à escrita, e, por conseguinte, acreditamos, também, que definem as concepções de escrita, uma vez que indicam as maneiras como esta pode ser compreendida. Nesse sentido, destrinchando os conceitos apresentados por Ivanic (2004), indicamos a seguir a ideia que cada discurso representa.

Como primeiro destes, a autora traz o discurso da habilidade, o qual pressupõe que a escrita corresponde ao emprego adequado de regras de ordem gramatical e ortográfica. Por sua vez, o segundo discurso, o da criatividade relaciona-se a uma atividade que está centrada no ato criativo de um autor. Nessas duas descrições, a escrita é vista como algo isolado e que, conseqüentemente, se arrisca a não cumprir os objetivos estabelecidos pelo produtor do texto na ação comunicativa.

O terceiro diz respeito ao discurso do processo da escrita, o qual não é um produto pronto e acabado, mas um ato de construção. Sobre isso, Koch e Elias (2012, p. 34) afirmam que, na escrita, “o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário”. Tal colocação, ratifica a ideia do processo, visto que destaca que a escrita não é algo instantâneo, mas algo que o escritor constrói, reconstrói e que, mesmo quando parece concluir, ao ler e reler, percebe que ainda é preciso modificar.

Para o quarto discurso, o discurso de gênero, destacamos a ideia na qual escrever implica mais que saber utilizar o código da língua. Segundo Koch e Elias (2012, p. 61), “dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado”.

Por conseguinte, o quinto discurso, o da mudança social, apresenta a escrita enquanto prática social que considera os contextos e situações de comunicação. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 46) afirma que, “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa”, o que fortalece a ideia da escrita como ato interligado a fatores sociais da interação.

O último discurso diz respeito ao engajamento político-social, abarcando a escrita numa visão sociopolítica em que considera em seu fundamento a noção do discurso como gênero e como prática social com consequências para os interlocutores.

A diversidade conceitual a qual foi destacada sobre a escrita é apontada ainda por Koch e Elias (2012, p. 31), quando afirmam que a escrita é constituída como um produto sócio-histórico-cultural, compreendida através dos aspectos de natureza variada que ela envolve: “linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural”. A esse respeito, as autoras ainda destacam a pluralidade de concepções de escrita com as quais nos deparamos e que, muitas vezes, se distanciam do real, sendo mais agravante o fato de que tais concepções traduzem o “modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 32).

Por tudo isso, é preciso atentar para a forma como a escrita tem sido vivenciada na escola, visto que essa não pode ser uma prática isolada. Dentre outros aspectos, ela encontra-se interligada a concepções muito mais amplas. A partir dessa ideia, aqui defendida, acreditamos que é numa visão da língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61) que a escrita se fortalece como um processo construído na interação.

No mais, defendemos que é necessário considerar as ideias de língua que se relacionem a perspectivas consoantes à escrita como construto, conforme apresentam Koch e Elias (2012). Diante disso, compactuamos ainda com a visão de língua definida por Antunes (2009, p. 21), a qual afirma que

a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra.

Diante de tal colocação, entendemos que não considerar a língua em um contexto sóciointeracional “é obscurecer seu sentido mais amplo de condição

mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem” (ANTUNES, 2009, p. 21) e, conseqüentemente, é retroceder às esferas que tanto penalizaram o ensino da escrita.

Ademais, acrescentamos, a partir da visão de língua destacada por Antunes (2009), que a ideia de escrita como prática social vai mais além. Por isso, concordamos com Garcez (2002, p. 14) quando afirma que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Ela traz um leque de possibilidades, por meio dela nos comunicamos uns com os outros, com o mundo, com as gerações e com a própria história.

Como prática social estabelecida nas relações humanas, históricas e culturais, não podemos esquecer que a escrita também é um processo que se dá de forma interacional na sociedade e, de consoante modo, deveria acontecer na escola. Sobre esse processo, Garcez (2002, p. 11) destaca que “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior”.

É nesse movimento que a escrita é concebida, idealizada e precisa ser também ensinada, valorizando, com isso, os aspectos que a fundamentam e fundamentam sua relação intrínseca com a língua que, antes de estar na escola, está na sociedade e nas relações sociais. Relações estas que muito contribuíram para as mudanças das concepções de língua e escrita adotadas ao longo dos anos e por conseqüência, adotadas no ensino.

Por fim, gostaríamos de salientar que, dentre as tantas definições e concepções pertinentes e necessárias, da escrita, adotamos neste trabalho a ideia apresentada por Antunes (2003; 2009), a qual também dialoga com outras perspectivas aqui destacadas, quando descreve que tanto a língua quanto a escrita acontecem nas relações sociais, pressupondo assim a “existência do outro” no processo de interação e comunicação.

Com o exposto, enfatizamos as concepções de escrita que permeiam a sociedade atual, e, mais ainda, como esta se apresenta para a escola. A esse respeito, estabeleceremos uma discussão no tópico a seguir, evidenciando com base em quais fundamentos adotamos o termo competência escrita na educação.

### 2.3 A competência escrita na educação

Para iniciarmos nossa discussão a respeito da competência escrita na educação, é necessário situarmos antes a ideia de competência que tem fundamentado este trabalho.

Sabemos que o uso do termo competência, na educação, suscita polêmicas desde seu aparecimento no âmbito educacional, o que ocorreu “por volta da década de 80, ou quando passou a ser de fato incorporado como prioridade nas agendas das instituições de todo o mundo, a partir dos anos 90” (BORGES, 2010, p. 19), razão pela qual muito se discutiu.

Por conseguinte, na área de linguagem, o termo competência ganha visibilidade em um processo anterior. De acordo com Borges (2010, p. 32), “Chomsky (1972) insere o debate sobre competências no contexto da linguística, sua área de atuação, definindo-as como ‘um sistema fixo de princípios geradores’ [...] Ele cria, assim, o termo competência linguística [...]”.

Com raízes no âmbito internacional, a chegada da ideia de competência ao Brasil provocou opiniões diversas a seu respeito. As críticas sobre a competência, na educação, surgiram em grande parte devido à pluralidade de significados que o termo competência assume ao ser considerado em diferentes contextos. Contudo, cabe apontarmos prioritariamente a ideia assumida aqui.

Tomamos por definição de competência a ideia de Perrenoud (1999, p. 30), quando ele diz que esta é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, posto que compreendemos que, durante o processo de ensino aprendizagem, os estudantes integram capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em diversas situações.

Destacamos, no entanto, que por ser associado a outras concepções, o termo competência gera um certo incômodo para alguns estudiosos, que temem estarmos retroagindo ao adotar esse tipo de nomenclatura no âmbito educacional. Por esse motivo, gostaríamos de esclarecer que nosso propósito não é este.

Ao invés disso, o termo competência está presente em nossa pesquisa, tendo em vista a conotação que este assume em documentos oficiais que orientam a educação no contexto brasileiro, como, por exemplo: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual a competência é definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

Esse documento de recente criação tem competências destacadas de modo geral para a educação, e de modo específico por disciplina. Na área de Língua Portuguesa, destacamos o Eixo da Produção de Textos, aspecto associado à escrita que “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76).

No contexto da BNCC, o eixo de produção de textos incorpora às práticas textuais na escola, aspectos da linguagem vigentes na sociedade, algo de suma importância para a abordagem da escrita. Isso porque reconhecemos que, desde que foi delegada à educação, a escrita passou por várias mudanças conceituais e metodológicas no ensino. Muitas dessas transformações decorreram das concepções adotadas e expressas principalmente nos documentos oficiais norteadores da educação. Um exemplo histórico disso foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as modificações ocorridas no ensino a partir deles.

Nesse sentido, ao destacarmos em nossa pesquisa a proposta apresentada pela BNCC, visamos enfatizar a importância desse documento para educação, além de destacar que, embora a BNCC seja o documento mais atual, esse não é o primeiro documento oficial que insere o termo competência, na educação. A esse respeito, Ricardo (2010, p. 606) afirma que os primeiros PCN, que tinham como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, “herdaram, entre outras coisas, os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização para a estruturação de um currículo por competências”.

Além disso, o novo modelo educacional, por meio das competências abordadas no PCN, trouxe outras expectativas ao âmbito da educação. Borges (2010, p. 101) discorre sobre esse assunto ao afirmar que conforme “as competências foram se inserindo nas agendas políticas e, em seguida, nas diretrizes e bases nacionais de educação, muitas expectativas se erigiram em relação à escola”. Com isso, esperava-se que a inserção desse novo modelo na escola garantisse o “desenvolvimento de competências que nem sempre estiveram sob sua alçada e com as quais até hoje ela tem sido desafiada a lidar”.

A autora supracitada ainda acrescenta que tendo em vista que a escola tem a responsabilidade pelo preparo do indivíduo para a vida em sociedade, as competências poderiam contribuir nesse processo. Para ela, isso dependeria de “uma aproximação entre o que tem sido ensinado aos alunos em sala de aula e a realidade que os aguarda fora dela, o que progressivamente abriu margem para abordagens mais pragmáticas e contextualizadas” (BORGES, 2010, p. 101), como as próprias competências.

Portanto, considerando as transformações educacionais que cada vez mais buscam efetivar a aproximação dos contextos educacionais e sociais, o atual documento norteador, a BNCC, traz uma nova roupagem ao termo competência, principalmente no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

E essa mudança é perceptível quando a BNCC aborda a competência do Eixo de Produção de Textos<sup>14</sup>, a qual exhibe uma visão plural e dinâmica para o ensino de língua. A partir desta, a BNCC traz uma proposta que explora a pluralidade da competência escrita em uma perspectiva de mudanças, uma vez que envolve práticas do texto escrito, além dos seus diferentes propósitos.

Ainda no tocante à escrita, entre as dez competências específicas elencadas na BNCC, a serem desenvolvidas na educação básica, destaca-se a quarta competência como a ação de “valorizar a escrita como bem cultural da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 66). A escolha da colocação “bem cultural da humanidade” demonstra a relevância atribuída à escrita e, principalmente, o direcionamento quanto à forma como essa deve ser ensinada, a ponto de que o estudante possa ter consciência dessa importância para a humanidade.

Sob esse aspecto, a escrita, entendida como competência ou como um bem, precisa ser, sobretudo, trabalhada como um processo de interação estabelecido na prática social. Com isso, nossa preocupação está centrada no desenvolvimento pleno e efetivo dos estudantes, em uma perspectiva que lhes permita utilizar a escrita em situações de uso real, reconhecendo e valorizando a importância da cultura escrita, tema que será discutido no tópico seguinte.

## **2.4 Cultura escrita e letramento**

---

<sup>14</sup> Mais adiante, ainda nesta seção, discutimos com mais detalhes a competência citada nesse parágrafo.

O surgimento da escrita possibilitou avanços significativos à sociedade, modificando aspectos importantes da cultura, da ciência, da filosofia e da literatura. A partir dessas modificações, a sociedade contemplou a emergência de uma nova etapa, a da cultura escrita, a qual passou por várias outras mudanças ao longo dos anos, mas que, sobretudo, está presente até os dias atuais.

Galvão (2010, p. 01) estabelece uma discussão a respeito da cultura escrita, definindo-a como: “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. A autora acrescenta que

essa definição baseia-se na acepção antropológica de cultura, considerada como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações (GALVÃO, 2010, p. 01).

Nessa perspectiva, Galvão reconhece que a definição apresentada traz algumas consequências, as quais são abordadas ao longo de sua discussão. Acerca disso, ela destaca, como primeira dessas consequências, o fato de a cultura escrita não ser homogênea, justificando essa ideia ao afirmar que alguns autores têm preferido utilizar as expressões, que fazem referência ao assunto, no plural, como em culturas do escrito ou culturas escritas, por exemplo. Outra consequência citada em seu discurso, “refere-se ao papel ativo ocupado pelos sujeitos na produção das culturas do escrito” (GALVÃO, 2010, p. 01), visto que, historicamente, esses mesmos sujeitos são produtores da cultura escrita.

Sob esse aspecto, é necessário destacar a relação intrínseca que as práticas da cultura escrita estabelecem em nossa sociedade a partir da sua utilização em diversos ambientes. Essa relação faz com que todos, ainda que não dominem o sistema escrito, tenham contato com esse sistema em maior ou menor intensidade.

Nesse sentido, Ribeiro (2018, p. 12) enfatiza que “a cultura escrita, isto é, uma cultura baseada na palavra, no texto, em algum tipo de código, alfabético ou não, inscrita em algum material, propicia e provoca certas práticas, mormente sociais (antes de serem escolares, por exemplo) [...]”, sendo praticamente impossível não ter contato com essa escrita nas sociedades em que ela se disseminou, ainda que não tenha recebido uma educação formal.

Diante dessa consideração, o fato de vivermos em uma sociedade em que a cultura escrita é predominante, faz com que seja até estranho imaginarmos um mundo sem escrita. Isso porque, no processo das relações humanas, ela se tornou

fundamental não apenas à comunicação, mas à integração social, sofrendo um processo de naturalização entre seus usuários.

Dada a importância da cultura escrita, concordamos com Galvão e Frade (2016) quando estas declaram que o número de estudos sobre a história dessa cultura tem aumentado muito, nas últimas décadas, em diversos países. A respeito desses estudos, as autoras acrescentam que estes

mantêm uma interface estreita com áreas correlatas, como a história do livro e da leitura, a história da educação e a história da alfabetização, possuem especificidades que lhes atribuem contornos próprios, sobretudo em algumas tradições disciplinares e culturais (GALVÃO; FRADE, 2016, p. 207).

No Brasil, estudos sobre essa temática têm oscilado com o uso de diferentes denominações, confirmando o que recomendam os autores referidos anteriormente. Ainda de acordo com Galvão e Frade (2016, p. 208), o campo de estudos sobre a história da cultura escrita “dialoga com um conjunto de abordagens que têm tido um papel fundamental na renovação observada, desde o final dos anos 1980 no Brasil, no campo da história da Educação”, sem esquecer da própria história da escrita, que, por ser ensinada na escola, faz parte desse campo.

Outro aspecto que aparece relacionado a essa história, é citado por Batista e Ribeiro (2014, p. 90) quando afirmam que “historicamente, o acesso à cultura escrita, no Brasil, está marcado pela clivagem entre alfabetizados e analfabetos, entre aqueles que têm e aqueles que não têm acesso”. Esse fato é comprovado na história da escrita, apresentada no primeiro tópico desta seção, no qual destacamos que as próprias sociedades eram demarcadas por essa divisão, quando denominavam de sociedades letradas àquelas que possuíam a escrita.

Para Cavalcante (2009, p. 01), a “cultura escrita abriga pensamentos complexos de épocas e sujeitos distintos, cujas ideias prendem-se a dimensões políticas, históricas, religiosas e filosóficas”. Entendemos, portanto, que essa cultura, ao ser baseada na palavra, relaciona-se aos aspectos citados por Cavalcante (2009) no processo de consolidação das dimensões que fazem parte das relações humanas, além de se modificarem com o tempo e diferirem de sociedade para sociedade. Tal concepção é defendida também por Galvão e Frade (2016 p. 208) quando destacam que “a expressão cultura escrita é capaz de abarcar um conjunto mais amplo de objetos e abordagens”.

Dentre essas abordagens, destacamos o letramento, que por muito tempo, foi tido por sinônimo da cultura escrita, “possivelmente por serem ambas – ao lado da palavra alfabetismo – traduções do termo literacy” (GALVÃO, 2010, p. 01). Nesse sentido, salientamos que reconhecemos uma polêmica acerca da definição/relação da cultura escrita e o letramento, e mais ainda que não é nosso objetivo fomentá-la. Na verdade, o que ressaltamos é que a cultura escrita e o letramento mantêm uma relação estreita, fazendo parte de uma mesma história, que pode ser interpretada por diferentes ângulos, mas que, neste momento, para nós, se faz necessário mencionar tais assuntos, apenas, para contextualizarmos nossa discussão sobre o letramento e a sua pluralidade que trazemos neste tópico e é retomada na próxima seção ao abordamos os multiletramentos.

À vista disso, é importante evidenciarmos que o termo letramento teve aparição, no Brasil, por volta de 1986, inserido nos estudos de Mary Kato, de forma ainda tímida. Anos mais tarde, surgem autores renomados sobre o assunto, e seguidores dos NEL (*New Literacy Studies*)<sup>15</sup>, a exemplo de Kleiman (1995, p. 19), que passa a definir o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A concepção de letramento apresentada pela autora aborda as condições efetivas de uso da escrita e seus objetivos, uma vez que a sua obra inicial sobre o tema considerava a escrita como prática social. Ainda a esse respeito, outra autora de fundamental importância, que se tornou referência, e não poderíamos deixar de citar, é Magda Soares.

Ao discorrer sobre o letramento, Soares (2002, p. 144), enfatiza a pluralidade que lhe é pertencente não de conceitos, “mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”. Isso porque, nas últimas três décadas, foram desenvolvidos diversos estudos sobre o letramento em diferentes perspectivas, resultando em desdobramentos específicos nos países em que foram desenvolvidos (LÊDO, 2013). Nesse sentido, os estudos sobre o letramento que ocorreram no Brasil

estão relacionados com aspectos da alfabetização, no sentido de diferenciar o conhecimento do código de escrita (estado de alfabetizado) do (re)conhecimento dos usos, importância e práticas de escrita em variadas situações sociais (estado de letrado), que apontam para a necessidade de “alfabetizar letrando” (LÊDO, 2013, p. 48).

---

<sup>15</sup> Mais adiante exploramos esse movimento.

Sobre esse aspecto, é importante destacarmos o contexto de desenvolvimento desses estudos. Ao chegar ao Brasil, a ideia de letramento foi adaptada às circunstâncias da época, em que uma parte considerável da população ainda não tinha se apropriado do código escrito. Nesta perspectiva, o discurso, que foi estabelecido no momento, contemplava as práticas de escrita instituídas na realidade social e educacional daquele período.

Em conformidade a essa ideia, Soares (2002 p. 144) enfatiza que as concepções de letramento abordadas em seus estudos, embora com características peculiares, têm o núcleo de conceito “para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização”. A fala da autora nesse contexto é característica do seu discurso de distinção entre alfabetização e letramento. No decorrer deste texto, assim como em produções posteriores, Soares é precisa ao defender a diferença que se completa na definição de ambos os termos, isso ocorre quando a autora enfatiza que alfabetização e letramento “se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” (SOARES, 2003, p. 05), contudo, a ideia do letramento no contexto da alfabetização, que gerou discussões como alfabetizar letrando, é apenas um dos aspectos desse vasto campo do letramento.

É importante destacar que os estudos de autoras brasileiras como Magda Soares e Ângela Kleiman foram fortemente influenciadas pelos Novos Estudos do Letramento – NEL (*New Literacy Studies*), com os quais elas dialogaram diretamente em seus fundamentos teóricos. Segundo Lêdo (2013, p. 49), estes estudos abordavam “a dimensão sociocultural na compreensão dos letramentos”, que, por sua vez, eram “situados, contextuais, específicos e ao mesmo tempo, amplos”. Ainda a respeito do letramento, Lêdo (2013, p. 51) destaca a dimensão plural do termo, além de ressaltar o fenômeno do letramento na perspectiva social, que é abordada nos novos estudos citados anteriormente. Sob esse viés, concordamos com a autora quando esta afirma que “os letramentos são as diferentes maneiras como as pessoas se engajam em interações mediadas por textos e os conhecimentos que desenvolvem a respeito desses textos [...]”.

Nesse sentido, vale ressaltar que as diferentes maneiras de interação com o texto integram a pluralidade do letramento, porém não divergem dos conceitos apresentados aqui, uma vez que se complementam. Isso porque as concepções elencadas foram influenciadas pelo mesmo movimento, os NEL, que possibilitaram perspectivas diversas em um processo de continuidade.

Acerca disso, outro aspecto passível de destaque, é a existência de dois modelos de letramento já pré-estabelecidos, o autônomo e o ideológico (STREET, 1984). O primeiro modelo, segundo Lêdo (2013, p. 52) considera o letramento “como um conjunto de habilidades e/ou competências que devem ser adquiridas pelos indivíduos e que podem ser transferidas através dos diferentes contextos”, supondo, assim, que essas habilidades eram suficientes para atender as demandas sociais que as práticas letradas exigiam. Ainda nesse modelo, o letramento era único e descontextualizado.

O segundo modelo, o modelo ideológico, por sua vez, de acordo com Lêdo (2013, p. 53), surgiu a partir da percepção das limitações do modelo autônomo, ou seja, quando houve a necessidade “de compreender os letramentos vinculados ao seu contexto, considerando o fato de que as práticas de leitura e escrita em uma sociedade não são neutras, mas envolvem questões de ideologia e poder nem sempre explícitas”.

Dessa forma, é possível afirmarmos que o modelo ideológico apresenta uma visão mais crítica sobre o fenômeno do letramento, modelo este que foi fortalecido e ganhou espaço com os NEL, entretanto, ele não foi o único que se estabeleceu nessa área. Hoje em dia, ainda é possível encontrarmos traços do modelo autônomo em textos e avaliações que enfatizam apenas o domínio da norma padrão, a exemplo dos processos avaliativos de concursos.

Em relação à pluralidade do termo e dos muitos estudos sobre letramento no Brasil estarem associados à alfabetização, em especial quando as discussões sobre essa temática despontaram nesse contexto, destacamos que autoras como Soares (2002) reiteraram o próprio discurso, pontuando a concepção de letramento de modo mais específico, quando afirma que

[...] fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou os *eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento* (SOARES, 2002, p. 145, grifos da autora).

Assim, o letramento está vinculado ao modo como se exerce e domina as práticas sociais de leitura e de escrita. Para Soares (2002, p.145), ainda, são essas “formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes

conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada”. Logo, a partir da real compreensão do letramento, é possível estabelecer diálogos que favoreçam o reconhecimento e a caracterização desse fenômeno numa perspectiva mais ampla, que considere diferentes contextos da escrita. Consoante a essa lógica, Ribeiro (2013, p. 12) afirma que o letramento:

abarca tudo o que podemos considerar prática da cultura escrita – impresso ou digital –, sendo imprescindível que repensemos questões ligadas à leitura e à escrita multimodais, se não por razões escolares, ao menos porque essas são questões que nos afetam como cidadãos em uma “paisagem comunicacional” diversa e complexa, de leitura e, também, de participação por meio da escrita.

É nítida, nas palavras da autora, a preocupação em relação às mudanças que a sociedade e, conseqüentemente, as práticas de comunicação a ela relacionadas têm sofrido. Por esse motivo, ela aponta a necessidade de repensar outras questões da leitura e da escrita relacionadas aos elementos multimodais<sup>16</sup>, os quais passam a compor uma outra perspectiva do letramento, dada sua importância não apenas à escola, mas à sociedade. Isso porque a relação do letramento com a leitura e a escrita consolida-se nas vivências de origem social.

Em uma obra mais recente sobre o tema, *Escrever, hoje – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*, Ribeiro (2018, p. 28) reflete sobre essas mudanças quando afirma que “as práticas de leitura e escrita, em nossa sociedade, foram se tornando mais exigentes e sofisticadas, o que trouxe também novas demandas para leitores e produtores de textos”.

Nessa perspectiva, não podemos negar a influência que há anos tem estado presente em nosso meio, modificando aspectos das práticas de escrita. Influência esta citada por Soares (2002) quando afirmou que é possível supor que as tecnologias de escrita desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição associado ao letramento.

A respeito das tecnologias de escrita citadas por Soares (2002), destacamos que, principalmente com a evolução e propagação da internet na sociedade atual, as constantes modificações passaram a impulsionar ainda mais a escrita em âmbitos

---

<sup>16</sup> Na seção II, intitulada Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação, exploraremos melhor os conceitos acerca da multimodalidade e multiletramentos, uma vez que, este tópico visa contextualizar as abordagens a respeito dos Novos Estudos do Letramento, pelo fato que “se considerarmos a origem temporal de ambas, é possível deduzirmos que os Multiletramentos emergiram no seio dos Novos Estudos do Letramento, compartilhando, com este, o novo foco no social” (BEVILAQUA, 2013, p. 111).

distintos e promissores, ganhando, assim, novos espaços. Ainda de acordo com a autora, “todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um *espaço de escrita* diferente” (SOARES, 2002, p. 149, grifos da autora). Sobre esses diferentes espaços e/ou suportes, falaremos adiante.

## 2.5 A escrita em diferentes suportes

Desde seu surgimento até os dias atuais, a escrita vem passando por mudanças que podem ser representadas historicamente, tanto nas concepções que assumiu ao longo dos anos, como na sua estrutura, modulações e, conseqüentemente, nas formas de registros realizados em “tabuletas de argila ou de pedra, couros animais, tecidos, fibras vegetais, cascos de tartaruga, papel ou *bits* [que] compõem um quadro de possibilidades que fazem parte de uma mesma história” (RIBEIRO, 2018, p. 12), a história da escrita que tem se transformado pelas décadas.

Passamos dos pergaminhos para o papel e a tela, e de registros manuscritos, para as páginas impressas (BEZERRA, 2020). Fato que, de acordo com Ribeiro (2018), possibilitou à cultura impressa emergir, se instaurar, alterar as modulações da cultura escrita e criar novos letramentos, o que por consequência, criou também novos ambientes.

No tocante aos novos ambientes da escrita, a imprensa é apenas o início de uma era que a crescente expansão tecnológica revelou, uma era inovadora para essa cultura. Ainda segundo Ribeiro (2018, p.13), as práticas de culturas anteriores são reposicionadas, se reconfiguram tecnológica e socialmente, dando origem a outras, que a autora descreve, em sua obra, como a cultura digital, e, além disso, a caracteriza como:

[...] parte da cultura escrita, tão nova e tão característica que alguns vêm envidando esforços para descrevê-la e mesmo ensiná-la. O que a propicia é um novo modo de escrever, por meio de máquinas e de redes telemáticas, alterando os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão e circulação de objetos de leitura.

Em relação às formas de edição, difusão e circulação que a autora cita, destacamos a ideia de suporte muito bem abordada nos estudos de Marcuschi (2003;

2008) e de Bezerra (2006; 2010; 2011). Sobre esse tema, é pertinente destacar o quanto, por anos, se estabeleceu uma carência de estudos na área.

De acordo com Bezerra (2011, p. 83), o suporte “é um dos componentes da realização social dos gêneros textuais que raramente tem sido focado na pesquisa em linguística, apesar de sua relevância na construção dos sentidos dos gêneros”. Nessa perspectiva, vemos a importância da continuidade desse tema a partir de pesquisas que possam discutir o mérito do suporte nos estudos da língua.

Desse modo, compreendemos a relação e a influência do suporte como fator indissociável nas pesquisas que envolvem as ideias de escrita, de gêneros e da utilização de novas tecnologias, por isso, trazemos a definição apresentada por Marcuschi (2008, p.174), para o qual, suporte é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

A respeito desse *locus* físico ou virtual, se estabeleceram várias discussões, a partir das quais foi possível constatar que “um processo muito comum de nomeação dos gêneros se baseia na sobreposição ou confusão deste com o respectivo suporte” (BEZERRA, 2011, p. 83).

Uma forma de distinção, na maioria das vezes, entre esses elementos, abordada por Bezerra (2006), está na ideia de que o texto, diferentemente do suporte, não é um objeto físico. Dessa maneira, não pretendemos reduzir essa discussão, mas apresentar a ideia e a importância do suporte, cuja função básica “é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos” (MARCUSCHI, 2003, p. 09).

Conforme Ribeiro (2018) pontua, houve uma grande transformação, ao longo dos anos, nas formas de registros escritos realizados em diferentes *locus*, sobre o qual podemos afirmar que passaram de espaços ou objetos físicos aos virtuais.

Sobre esses aspectos apresentados pela autora, reforçamos que, grande parte dessas transformações ocorridas na cultura escrita foram advindas da cultura ou/o mundo digital, no ambiente da internet, o qual Lévy (1999, p. 23) denominou de ciberespaço, e o definiu como:

O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de

pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Embora o ano de publicação dessa obra não seja tão atual, as definições apresentadas conseguem atender e definir de forma objetiva a realidade do mundo digital, espaço do suporte virtual, além de corroborar com estudos mais recentes como de Ribeiro (2018, p. 14), ao afirmar que, “no Brasil, é quase impossível não passar pelo filósofo Pierre Lévy, amplamente conhecido e quase a única citação possível, até pouco tempo, quando o assunto era o hipertexto ou a cibercultura”.

A autora ainda segue seu discurso a respeito da cibercultura citando outros autores que ela define como “seguidores de Lévy” e que, no contexto brasileiro, discutem o conceito e dimensão da cibercultura. Sob esse aspecto, Ribeiro (2018, p. 16) afirma que, como noção do que seja a cibercultura, “é possível inferir uma sugestão das diferenças quanto à cultura impressa e uma cultura escrita ainda sem as interferências das novas possibilidades tecnológicas”.

Partindo dessa premissa, os conceitos que passam a ser discutidos a partir dessas possibilidades tecnológicas, como a cibercultura e o hipertexto, têm uma dimensão maior do que aquelas delegadas à ideia de cultura impressa, por exemplo. Acerca disso, Ribeiro (2018) ainda acrescenta que há uma tensão entre as culturas, impressa e escrita, e que é interessante abrir os olhos para os tempos, espaços e modulações dessas questões, com as quais concordamos e reafirmamos que enxergar os aspectos citados pela autora é uma necessidade dos dias atuais, visto que as transformações não apenas sociais, mas dessas culturas distintas, são crescentes.

Dentro dessa perspectiva, concepções como a do filósofo Pierre Lévy, direcionam os estudos sobre essas temáticas, as quais têm crescido cada vez mais, neste campo vasto da cultura escrita, impressa e da cibercultura. A respeito desta, destacamos que nesse espaço passamos a contemplar produções que vão além do texto, potencializando o fenômeno do hipertexto, que é definido por Lévy como:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente como uma corda de nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p. 33).

A ideia apresentada de hipertexto por Lévy (1993) traduz a proporção de possibilidades e da diversidade da escrita no ambiente digital, tendo em vista que há uma infinidade de produções que, assim como no ambiente físico, variam de acordo com a finalidade e com as situações em que se deseja empregar a escrita.

Em relação às possibilidades das produções e seus ambientes, Coscarelli (2009, p. 554), ao definir o hipertexto como “[...] textos não lineares que oferecem *links* ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons”, acrescenta que a ideia de hipertexto aplica-se também a textos que não estão em ambiente digital.

Com isso, chamamos atenção para as diversas possibilidades do texto e seus suportes. Contudo, é interessante frisar que, embora os textos não estejam limitados a um único suporte, não podemos deixar de enfatizar o quanto a evolução tecnológica trouxe transformações para a escrita, não apenas instaurando novos suportes, mas principalmente fomentando e impulsionando o ato da escrita.

Consoante a essa ideia, Melo e Bezerra (2011, p. 31) destacam que “a internet, como vimos, mantém o status da escrita como elemento central para a comunicação e interação na contemporaneidade”, reforçando, dessa forma, a concepção de que no ambiente digital as produções escritas são recorrentes, e se fazem presentes na vida de muitas pessoas.

Neste sentido, os ambientes digitais e, conseqüentemente, os suportes virtuais têm sido palco da repercussão da escrita, fato que é evidenciado cada dia mais, demonstrando que a prática escrita não apenas cresceu de forma considerável no âmbito digital, como também se modificou, apesar do receio inicial de que a internet “acabaria” com a escrita.

Entendemos, assim, que no ambiente digital é possível encontrarmos produções diversas que têm se instaurado nesse âmbito. Essas produções podem ser encontradas com níveis de formalidade elevadas, bem como, também, textos, ou melhor, *hipertextos*, que envolvam uma linguagem mais informal, e que contenham, em sua formação, o uso de termos para produzir expressividade, tais como: *emojis*, duplicação de sinais de pontuação (ou ausência deles), além de outros recursos de som e imagem que só se tornam possíveis na tela de interação desse ambiente que se encontra ao alcance de grande parte da população. Essa interação é descrita por Vieira (2006, p. 01) ao este destacar que:

O físico e o virtual passam a coexistir na cumplicidade e complexidade da configuração cibernética, cujos comandos codificados produzem ondas imateriais. Tem-se, dessa forma, a substituição das pesadas estruturas tecnológicas da modernidade industrial pelas leves, portáteis e ágeis tecnologias eletrônicas, capazes de reduzir distância e tempo aos comandos instantâneos. Penetrando profundamente no cotidiano da vida, as tecnologias eletrônicas criaram o ciberespaço-tempo, pelo qual circulam diariamente grande parte das relações do mundo atual.

Tal cumplicidade precisa também ser contemplada na escola, tendo em vista que este ambiente está totalmente repleto de “nativos digitais”, e, principalmente, que as ações desenvolvidas nesse espaço têm como protagonistas os estudantes/nativos.

É importante destacar que ao abordamos o conceito de “nativos digitais”, não estamos abarcando as concepções apresentadas em estudos iniciais referentes ao termo como o de Prensky (2001), o qual trata de forma homogênea e automatizada todos aqueles nascidos em uma determinada época de eclosão das tecnologias, e que apresentariam, supostamente, uma capacidade inata de dominar todas as ferramentas digitais.

Diferentemente dessa ideia, acreditamos que, embora o ano de nascimento desse jovem, que faz parte do grupo dos “nativos digitais”, possa representar possibilidades de contato com as tecnologias, há muito mais em questão do que se pensa. Os autores Dudley, Hockly e Pegrum (2016, p. 26), a esse respeito, destacam que “estudos empíricos demonstram que a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito [...]”. Nós concordamos com eles, não podemos generalizar gerações simplesmente pela época em que nasceram.

Nesse sentido, acreditamos que é preciso considerar outros fatores, como, por exemplo, o socioeconômico e cultural, que não são aprofundados na adoção inicial do termo nativo digital, mas que nós gostaríamos de enfatizar, ainda que de forma sucinta em nossa pesquisa.

A esse respeito, evidenciamos um estudo de Ribeiro (2018, p. 60) que dedica no capítulo “*Como centenas de ‘nativos digitais’ leem ‘ícones’*” de seu livro, “*Escrever, hoje – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*”, para discutir e pôr à prova a forma como realmente os jovens interagem na *interface* digital. Na conclusão desse capítulo, gostaríamos de enfatizar a fala da autora quando afirma que o texto da interface, bem como um painel de um carro, “precisa ser lido e parece planejado para isso”.

Entendemos, então, que ter familiaridade com o novo momento, cercado de tecnologia, não significa que o “nativo” esteja pronto a usar o ambiente e ferramentas

virtuais. Na verdade, concordamos com Ribeiro (2018, p. 60), quando diz que “preferiria defender os letramentos possíveis e necessários na cultura escrita impressa & digital”, a partir das habilidades ainda não desenvolvidas nesses diferentes suportes.

Esse seria um bom começo para a escola inserir e aproveitar para explorar os modos de “gerar interesse nos nativos digitais, tirando vantagem da maneira particular pela qual eles aprendem” (PALFREY; GASSER 2011, p. 277). Isso significa dizer que se os chamados “nativos digitais” são atraídos, utilizam ou têm familiaridade com o mundo digital e as tecnologias, então, podemos utilizar isso a favor da aprendizagem. Sob esse viés, exploraremos melhor a partir da conceituação de tecnologia e sua utilização no ambiente escolar, que será abordada na próxima seção.

### **3.TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: ENSINO A PARTIR DAS MULTIMODALIDADES E MULTILETRAMENTOS**

A inserção da tecnologia na sociedade promoveu mudanças significativas na vida das pessoas, recriando as formas de convivência social, bem como os conceitos de textos, de leituras e por consequência de aprendizagens. Nesse sentido, podemos afirmar que da mesma forma que a escrita modificou contextos historicamente, os novos avanços tecnológicos trouxeram implicações significativas à sociedade atual, inovando as formas como utilizamos a escrita nas relações de interatividade entre as pessoas no âmbito social.

Consoante a essas mudanças, as novas gerações imersas neste mundo tecnológico têm acesso a conteúdos e informações como nunca visto antes. A escola, por sua vez, como instituição responsável pela ampliação do conhecimento, não pode isentar-se das modificações propiciadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), defendidas aqui como importantes ferramentas no processo de ensino aprendizagem. A respeito dos aspectos modificados e da própria tecnologia desenvolvemos uma discussão nos seguintes tópicos:

Primeiramente, buscamos abordar o conceito de tecnologia, além de situar o percurso e origem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto social.

Dessa forma, no segundo tópico enfatizamos a importância e a necessidade de refletirmos o quanto as TDIC são pertinentes à educação e ao desenvolvimento da competência escrita.

Neste contexto, conforme as transformações tecnológicas surgiram, as exigências também se ampliaram. Cada vez mais presentes, os (hiper) textos têm possibilitado a exploração de recursos multimodais, os quais exigem de seus usuários multiletramentos. Sobre tais aspectos traçamos uma discussão no terceiro tópico desta seção.

Porquanto, aqui, objetivamos destacar a importância das ferramentas digitais para sociedade, e conseqüentemente para educação, em especial, para as aulas de Língua Portuguesa. Em razão disso, propomos uma reflexão sobre as possibilidades e abordagens das tecnologias com uso pedagógico, tendo em vista a necessidade de se relacionar os contextos sociais e escolares.

### 3.1 Caracterização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

As tecnologias digitais têm sido uma realidade para boa parte da população brasileira, que utiliza o meio virtual para diversas finalidades<sup>17</sup>, como troca de mensagens, atividades de lazer que incluem assistir vídeos, filmes e o acesso a plataformas de músicas, além do uso para o trabalho e aquisição do conhecimento através de pesquisas e de cursos *online*. Isso porque o âmbito digital é repleto de conteúdos e informações, que enriquecem o processo educativo através de programas, sites, jogos, possibilitando a exploração de novos espaços de aprendizagem.

Tudo isso se torna possível em virtude das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que têm sido utilizadas constantemente na sociedade atual. Portanto, tendo em vista o crescente uso dessas ferramentas, iniciaremos nossa discussão a esse respeito, a partir do conceito e caracterização das tecnologias. Para isso, apresentamos a origem etimológica dessa palavra, que segundo o dicionário Houaiss<sup>18</sup>, tem sua origem no termo grego *tekhnología* que é formado “a partir do rad. gr. *Tekhno* - (de *tékhnē* no sentido de 'arte, artesanato, indústria, ciência') e do rad. gr. - *logía* (de *lógos*, ou no sentido de 'linguagem, proposição')”, assim, um dos possíveis significados dessa palavra nos remete a uma proposição da ciência.

Ainda no dicionário Houaiss, a palavra tecnologia é definida como uma “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana (p. ex., indústria, ciência etc.)”. Nesse sentido, adotaremos esta definição de tecnologia enquanto estudo da ciência que tem evoluído ao longo dos anos.

Embora a palavra tecnologia nos remeta a algo atual e/ou inovador, podemos afirmar que a tecnologia não é tão nova assim. De acordo com Kenski (2012, p. 15), “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”, embora essa ideia soe estranho, ela é verdadeira.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 01 de abr. de 2020.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v5-1/html/index.php#1>. Acesso em: 01 de abr. de 2020.

Isso porque as tecnologias como estudo têm se modificado historicamente, fazendo com que apesar do termo não ser inédito, as descobertas realizadas por meio dele se tornarem. Quando o assunto é tecnologia, podemos dizer que as mudanças produzem um efeito muito rápido de classificação. O que hoje para nós pode ser descrito como primitivo, um dia representou um avanço tecnológico, a exemplo disso temos a descoberta do fogo, a invenção da roda e a própria escrita.

Contudo, todos esses avanços que hoje não parecem tão “novos” são o que possibilita a continuidade da evolução da tecnologia, uma vez que novas descobertas acontecem a partir de elementos preexistentes. Kenski (2012, p. 15) afirma que:

Na Idade da Pedra, os homens que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza.

E dessa forma a humanidade evoluiu historicamente, tendo suas descobertas tecnológicas muito contribuído para essa evolução. Ainda segundo Kenski, (2012) muitos períodos da história da humanidade foram reconhecidos pelos avanços tecnológicos típicos dessa época.

Com isso, podemos afirmar que a tecnologia iniciou quando o homem começou a pensar e desenvolver ferramentas que contribuíssem para realização das suas atividades e por consequência na resolução de problemas. Logo, as invenções que foram construídas para tornar as atividades cotidianas mais práticas são consideradas tecnologias.

Sem dúvida, podemos afirmar que usamos tecnologias diversas, em ambientes distintos como em casa, no trabalho e na escola. No entanto, o fato de estarmos tão próximos dos aparatos tecnológicos provavelmente impossibilita a nossa percepção de que praticamente tudo ao nosso redor hoje foi uma invenção tecnológica.

Para ilustrar melhor esse cenário, podemos exemplificar: o local onde residimos, o aparelho que usamos para ver a hora, a própria medição do tempo, os utensílios usados para preparar seu alimento, a forma de “adquirir” esse alimento, o transporte que utilizamos para ir ao trabalho, os aparelhos que usamos no trabalho, o acender de uma lâmpada e tantos outros que poderíamos citar, mas que por esses exemplos, é possível ter uma ideia do que estamos falando.

Todas essas coisas são tão simples, mas, sobretudo, essenciais para nossa vida e para a realização das nossas atividades. Isto posto, gostaríamos de esclarecer

que ao destacarmos a presença das tecnologias em nosso cotidiano, pretendemos enfatizar não apenas a proximidade que temos com essas, mas principalmente a relação das pessoas com a diversidade de instrumentos tecnológicos utilizados em nosso cotidiano.

A respeito ainda desses instrumentos, a evolução do homem propiciou, além das tecnologias já citadas no decorrer deste tópico, um aspecto que tem sido muito importante no desenvolvimento e nas relações das pessoas: as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, ou simplesmente TDIC.

Decerto, destacamos as TDIC, como um marco social considerável, que compõe um dos pilares norteadores da nossa pesquisa. Desse modo, tendo em vista a importância das tecnologias nos diversos ambientes, apresentamos a seguir um breve histórico de como chegamos à denominação das TDIC.

Anteriormente conhecidas apenas por Tecnologia da Informação (TI), tendo sua gênese no âmbito da computação, esta é definida por Cruz (2003, p. 26) como “todo e qualquer dispositivo que tenha capacidade para tratar e/ou processar dados e/ou informações, tanto de forma sistêmica como esporádica, quer esteja aplicada no produto, quer esteja aplicada no processo”.

Como visto e de fato já esperado as TI têm como foco a informação, uma vez que surgiu da “necessidade de se estabelecer estratégias e instrumentos de captação, organização, interpretação e uso das informações” (PEREIRA; FONSECA, 1997, p. 239). Essa necessidade retrata os aspectos de uma sociedade que evoluiu de forma promissora e que precisava organizar essa evolução<sup>19</sup>.

Nesse sentido, as tecnologias outrora apenas da informação passaram a ser conhecidas por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). De acordo com Ponte (2000), essa mudança refere-se a um problema de terminologia, considerando que durante muitos anos falamos apenas no computador e que, na sequência, com o aparecimento de outras ferramentas agregadas ao computador, como impressoras, começou a falar-se em novas tecnologias de informação (NTI). Ainda para o autor,

---

<sup>19</sup> A evolução que a tecnologia propiciou as sociedades estabeleceu mudanças significativas nas relações e posicionamentos sociais, fazendo com que aquelas sociedades que não desfrutavam das tecnologias estivessem atrasadas em relação as outras. Além disso, acreditamos que essa evolução destaca-se por seu caráter benéfico, embora reconheçamos que as armas e as guerras também são consequência do desenvolvimento tecnológico, porém, nesse contexto, destacamos que a utilização da tecnologia para fins inadequados são escolhas particulares, as quais não condizem com os propósitos da tecnologia que foi desenvolvida para beneficiar a população. Nesse sentido, é importante salientarmos que escolhas errôneas não fazem da tecnologia algo maléfico, mas sim evidenciam a responsabilidade social que devemos ter ao utilizá-las.

“com a associação entre informática em telecomunicações generalizou-se o termo tecnologias de informação e comunicação (TIC)” (PONTE, 2000, p. 03).

O fato em questão é que no âmbito das tecnologias e em meio às transformações para demarcar um novo processo que vinha auxiliar na difusão da informação incorporando novas práticas ao segmento tecnológico, outra ideia foi acrescentada: a comunicação. Dessa forma, foi possível “a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos” (TEZANI, 2011, p. 36).

Esses novos aperfeiçoamentos continuaram com a expansão das ferramentas tecnológicas, ao ponto de chegarmos ao que hoje conhecemos por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As tecnologias já existentes foram agregadas ao conceito de digital, visto que assumem a aplicação de elementos digitais em suas construções.

Kenski (2012, p. 33) fala a respeito dessa mudança, descrita por ela como a convergência das tecnologias de informação e comunicação que se configuram em uma nova tecnologia: a digital, a qual provocou mudanças radicais, uma vez que “por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação”.

De fato, a facilidade de transmissão das informações torna-se possível a partir dos ambientes digitais que reúnem:

[...] a computação (a informática e suas aplicações, as comunicações [transmissão e recepção de dados, imagens, sons, etc.] e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos [livros, filmes, fotos, músicas e textos]) (KENSKI, 2012, p. 33).

Todos esses aspectos que compõem os ambientes digitais modificaram os conceitos tecnológicos em diversos ambientes, inovando tecnologias já existentes e criando outras que trouxeram dinamismo e eficiência as atividades humanas realizadas em casa, no trabalho e na escola.

Para indicar mais exemplos dessas mudanças ocorridas em diferentes ambientes, Fontana e Cordenonsi (2015, p. 108) fazem uma analogia das diversas lousas disponíveis atualmente, e apontam que:

Um quadro negro ou lousa analógica é uma inovação tecnológica se comparada à pedra, portanto é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois agrega em sua arquitetura a tecnologia digital, ao conectá-la a um

computador, ou projetor é possível navegar na internet, além de acessar um banco de dados repletos de softwares educacionais, dependendo do modelo.

A partir desse exemplo é possível perceber não apenas as transformações tecnológicas, como também a diferença entre as TIC e as TDIC, presentes nos diversos contextos sociais. Muitas dessas transformações podem ser atribuídas à internet, que agregou às tecnologias já existentes novos significados.

Com isso, hoje, a internet, uma das TDIC, tornou-se um elemento fundamental para a sociedade, tanto pelo seu papel na divulgação e ampliação do conhecimento, como pelos seus contextos de uso. É possível notarmos essa importância através de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apresentou o levantamento dos dados de utilização da internet em detrimento a um requisito básico para a população, a rede de esgoto.

Esse levantamento foi tema de uma notícia do Jornal o Estadão<sup>20</sup>, apresentada da seguinte forma: *IBGE: 35,7% dos brasileiros vivem sem esgoto, mas 79,9% da população já tem acesso à internet*<sup>21</sup>. Os dados dessa pesquisa apontam que boa parte da população que vive sem a rede de esgoto tem acesso à internet. Com esse comparativo, podemos concluir o quanto as tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas.

Outros dados que corroboram com a ideia da presença das tecnologias na sociedade podem ser encontrados no site do Cetic.br, trata-se de uma plataforma virtual voltada para pesquisas de cunho tecnológico. Dentre as pesquisas realizadas por eles, destacam-se as TIC Domicílios, modalidade de pesquisa “realizada anualmente desde 2005 com o objetivo de mapear o acesso à infraestrutura TIC nos domicílios urbanos e rurais do país e as formas de uso destas tecnologias por indivíduos de 10 anos de idade ou mais”, segundo informações retiradas do próprio site<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-35-7-dos-brasileiros-vive-sem-esgoto-mas-79-9-da-populacao-ja-tem-acesso-a-internet,70003077941>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

<sup>21</sup> Um aspecto interessante do resultado desta pesquisa que gostaríamos de enfatizar é o fato de que mesmo em regiões com índices de desigualdade econômica mais agravantes, como o Norte e Nordeste, o acesso à internet é mais presente do que a própria rede de esgoto (situação evidenciada na notícia). Entretanto, nesse contexto, destacamos que embora os moradores dessas regiões tenham acesso à rede, a qualidade do serviço ainda é deficitária, com a conexão que muitas vezes só acontece por meio dos dados móveis em aparelhos celulares. Essa realidade tornou-se mais nítida durante a pandemia do COVID-19 (citada posteriormente), período que demandou um aumento do consumo de dados, gerado por aplicativos de vídeos para realização do *home office* e das atividades escolares e que não se concretizou como esperado.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

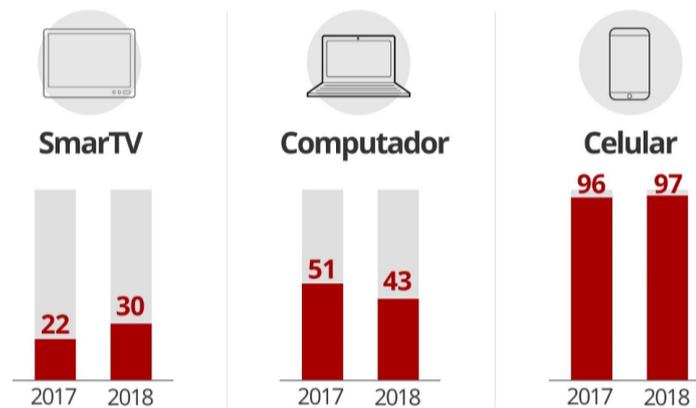
A pesquisa TIC Domicílios revelou, na sua última edição divulgada em 2018, que o número de brasileiros que usam a internet continua crescendo: subiu de 67% para 70% da população, o que equivale a 126,9 milhões de pessoas. Consoante a esses dados, o site de notícias G1<sup>23</sup> elaborou o icnográfico abaixo:

Figura 2 - Icnográfico do uso da internet no Brasil



#### DISPOSITIVO DE ACESSO

Brasileiro continua usando o celular como meio principal para conexão. Computador ficou pra trás, enquanto que TVs subiram. Dados em %



Fonte: Site de notícias G1

Os dados da pesquisa, além de apresentarem um quantitativo considerável de usuários da internet, apontam os meios que são utilizados para o acesso à rede, demonstrando, por sua vez, a presença das tecnologias digitais na casa de 70% dos brasileiros.

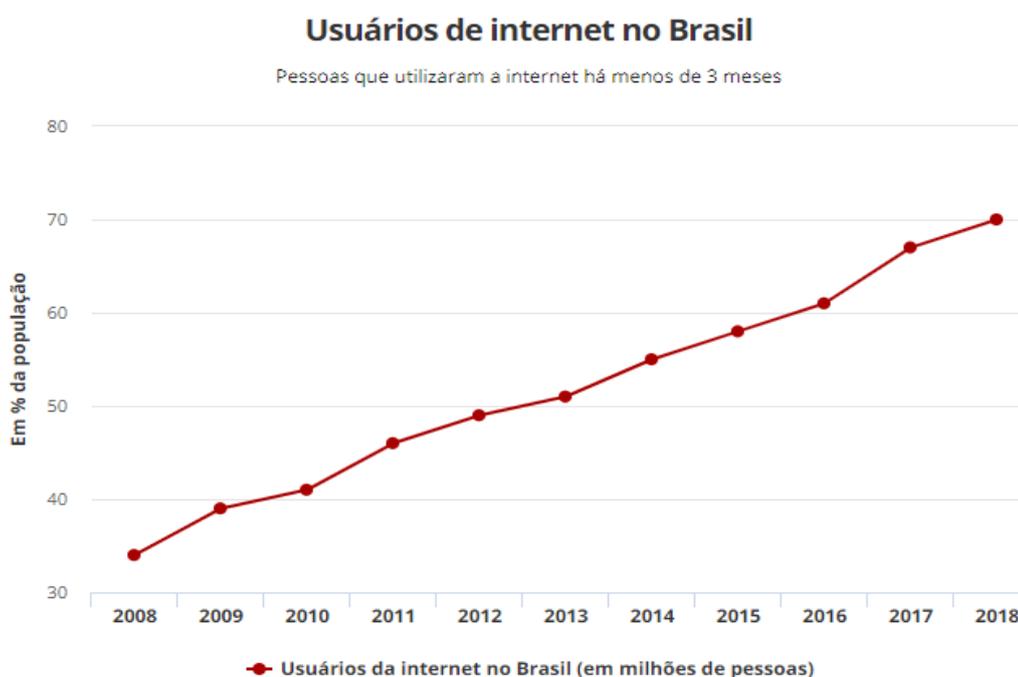
A SmartTV, o computador e, de forma disparada o celular, que outrora era um aparelho limitado a ligações telefônicas e troca de mensagens, e que agora também conhecido por smartphone, apresenta um verdadeiro universo de possibilidades na palma da mão. Trata-se de uma tecnologia que evoluiu em suas configurações e que

<sup>23</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/08/28/uso-da-internet-no-brasil-cresce-e-70percent-da-populacao-esta-conectada.ghtml> Acesso em: 02 de maio de 2020.

hoje no Brasil, tem mais aparelhos<sup>24</sup> do que a própria quantidade de habitantes do país.

Ainda a respeito da pesquisa apresentada, os números sobre as tecnologias se tornam mais exponenciais quando olhamos um gráfico exposto na mesma notícia do G1. Construído a partir dos dados da pesquisa da TIC Domicílios, o gráfico a seguir demonstra um panorama da utilização da internet nos últimos anos:

Figura 3 - Gráfico dos usuários da internet no Brasil no período de 2008-2018



Fonte: Site de notícias G1

A partir do gráfico, é possível perceber que o quantitativo de usuários da internet por milhões de habitantes cresceu consideravelmente, mais que dobrou no período de 2008 a 2018. É interessante ainda frisar que boa parte desses usuários está na faixa etária entre 9 e 17 anos, fato comprovado nos dados apresentados no site da Agência Brasil<sup>25</sup>, o qual indica que “cerca de 24,3 milhões de crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 17 anos, são usuários de internet no Brasil, o que corresponde a cerca de 86% do total de pessoas dessa faixa etária no país”.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-ja-tem-mais-de-um-smartphone-ativo-por-habitante-diz-estudo-da-fgv,70002275238>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

Nesse contexto, se contrastarmos os dados apresentados nas duas últimas pesquisas, a primeira que aponta 70% da população como usuária da internet e esta última que fala sobre o quantitativo de usuários jovens, cerca de 24,3 milhões; o que corresponde a 86% do total de pessoas dessa faixa etária no país, constatamos que esses últimos dados ultrapassam o percentual total da população usuária que é de 70%. Isso ressalta um outro aspecto interessante das tecnologias: a popularidade dessas com os jovens.

Com efeito, todos esses dados apresentados enfatizam que as tecnologias digitais têm crescido e estado presente nos hábitos de boa parte dos brasileiros. Logo, não podemos ignorar nem a presença, nem tampouco as transformações que essas tecnologias sofreram com o passar dos anos.

Essas transformações podem ser contempladas em aspectos diversos, como em equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas. Nesse contexto, as tecnologias são modificadas, adaptadas ou incorporadas visando o melhor desempenho das atividades quer seja em casa, trabalho ou em ambientes educacionais.

Com isso, enfatizamos que no ambiente escolar isso não é diferente. Diante da constante presença tecnológica que a sociedade tem vivenciado, a escola tem sido palco de uma porção considerável dessas tecnologias. Conforme citado por Fontana e Cordenonsi (2015) na analogia das diferentes lousas presentes na escola e modificadas no contexto evolutivo das tecnologias, muitos outros aspectos têm se modificado no ambiente educacional com as TDIC.

Um exemplo dessas modificações pode ser vivenciado através da diversidade de recursos estimulados com as tecnologias que enriqueceram o processo de produção e leitura dos textos. Sobre esses aspectos, discutiremos a seguir.

### **3.2 Multimodalidades, multiletramentos e tecnologias digitais**

Vários estudos desenvolvidos na área da linguagem evidenciam a pluralidade de informações a que podemos ter acesso durante uma leitura. Muitas dessas informações estão representadas além da palavra, ainda que, como recurso linguístico, o autor da produção tenha utilizado apenas registros escritos. Isso porque, de acordo com Ribeiro (2013, p. 21), “todo texto carrega em si um projeto de inscrição,

isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal”.

Nessa acepção, os textos podem ser compostos por mais de um elemento linguístico, na própria palavra ou fora dela, com recursos que denotam expressividade, como *emojis*, sinais de pontuação, além da inclusão de outros elementos semióticos, como arquivos de som e imagem. Todos esses recursos quando inseridos no texto agregam novos significados às práticas de leitura e de escrita, tornando a produção textual um processo ainda mais interativo e complexo.

Nos textos da contemporaneidade, essas múltiplas linguagens se encontram cada vez mais presentes, a ponto de serem elementos centrais de discussão em muitas pesquisas que abordam questões relacionadas a multimodalidade e aos (multi)letramentos. Tais questões também se fazem presentes em nosso estudo, uma vez que acreditamos que as TDIC estimulam os recursos da multimodalidade e por consequência os multiletramentos.

A forma de compreendermos e interpretarmos as informações dos textos, anteriormente baseada em aspectos principalmente verbais, nortearam os estudos de letramento, que segundo Rojo (2002, p. 3), dizem respeito ao “processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas”, até então, baseados nas práticas tão somente da escrita de palavra.

Com o passar do tempo e as transformações na forma de produção dos textos contemporâneos, que se constituem por diversas linguagens, os conceitos também foram se transformando. De acordo com Bezerra e Caiado (2017, p. 16), “[...] se pensamos numa leitura de um texto com múltiplas fontes, essas concepções serão, necessariamente, mais abrangentes, pois envolvem novas plataformas, novos suportes”, modificados a partir de novas tecnologias.

Essas novas tecnologias ou ainda as tecnologias digitais surgidas ao longo da história, por sua vez, muito contribuíram para as novidades de aspectos, plataformas, suportes e por consequência de multiplicidade de linguagens com as quais lidamos hoje nos textos que circulam na sociedade. Contudo, é preciso destacar que os recursos semióticos presentes nos textos contemporâneos que utilizamos não se limitam ao contexto digital. A esse respeito, Rojo (2013, p. 21) afirma que:

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, o intercalam e impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais.

Os aspectos multissemióticos que a autora apresenta estão cada vez mais presentes na atualidade, em ambientes físicos e virtuais, tornando a multimodalidade uma realidade encontrada em “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas” (ROJO, 2012, p. 19).

Isto implica dizer que os atuais textos compostos de modos ou semioses variados são caracterizados por textos multimodais. Consoante a essa ideia, Dionísio (2011, p. 139) aponta a multimodalidade como a apresentação do texto em pelo menos dois modos de representações, utilizados durante o processo de comunicabilidade. A autora ainda afirma que:

se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Nesse sentido, todos os textos podem ser classificados como multimodais em maior ou menor proporção. Isso porque as escolhas que fazemos tanto no modo de representação como na forma de edição, ainda que sejam apenas palavras, a sua disposição no suporte e a formação do componente visual, que incluem a fonte, o tamanho e a cor da letra, por exemplo, compõem a multimodalidade (RIBEIRO, 2018).

Consoante a ideia múltipla de semioses que compõem os textos atuais, a compreensão acerca das práticas de leitura e escrita também foram ampliadas. Dessa forma, para que esses textos, munidos de mais de uma representação, sejam compreendidos, outros aspectos além do letramento que conhecíamos, são exigidos. Esses aspectos foram se configurando ao longo do tempo, recebendo nomenclaturas diversas, até chegarmos à ideia de multiletramentos.

Acerca disso, Rojo (2013) fala que devido à multiplicidade de contextos, de práticas letradas e de eventos de letramento não podemos mais falar apenas em um letramento, mas sim em letramentos ou ainda letramentos múltiplos, sem esquecer ainda dos multiletramentos.

Sobre essa diversidade de nomenclaturas que cercam as práticas de leitura e escrita, Rojo (2013, p. 11) afirma que “a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL)”. O manifesto citado pela autora enfatizava a inserção dos novos letramentos emergentes na sociedade.

Esses novos letramentos, na época, além de abordar as novas práticas que as TIC traziam, frisavam a grande variedade de culturas que se configuravam como letramentos e não eram reconhecidos pelas escolas, por isso o uso do termo “pedagogia”.

Ainda segundo Rojo (2013), para abranger os outros e novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico potencializados com as TIC, o GNL adotou o termo multiletramentos. Para a estudiosa, diferentemente do conceito de letramentos múltiplos, que aponta apenas a multiplicidade e variedade de práticas letradas, o termo multiletramentos abrange a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, além da multiplicidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação.

Destacamos, ainda, que neste vasto campo de estudos do letramento, termos como letramento digital, por exemplo, agregam o âmbito dessas discussões. Para as autoras Coscarelli e Ribeiro (2011), o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Essas práticas incluem o uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis.

Corroborando com essa ideia, Caiado e Morais (2013) afirmam que o termo letramento digital surge emparelhado às implicações das mudanças nas práticas cotidianas de leitura e de escrita, influenciadas pela Era da Informação e os avanços das tecnologias digitais. Os autores ainda acrescentam que as escolas entendidas como agências de letramento “deverão, necessariamente, diante do letramento digital, abrir espaço para a diversidade, para a multiplicidade de interpretação dos signos, para as intenções dos alunos – produtores e coprodutores dos significados” (CAIADO; MORAIS, 2013, p. 03).

Acerca disso, concordamos com os autores e evidenciamos a real necessidade, ainda presente, da abertura desse espaço no âmbito escolar. Entretanto, no tocante ao ambiente virtual, embora reconheçamos a validade do conceito de letramento digital para determinadas pesquisas, optamos pelo conceito

de multiletramentos por considerar que ele já engloba esse termo, além de ser adotado também na BNCC, a qual traz uma importante reflexão ao afirmar que a:

[...] consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*. Alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 70).

Com isso, enfatizamos a relação existente e também contemplada na BNCC sobre os multiletramentos e as práticas da cultura digital, que, conforme o referido documento, muito podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias não apenas às práticas escolares como também às práticas sociais presentes na atualidade.

Nesse sentido, ao abordar os multiletramentos juntamente com as práticas da cultura digital inseridas nas TDIC e indicadas para o ensino da Língua Portuguesa, a BNCC reforça a necessidade de refletir e reconsiderar as concepções educacionais a respeito da escrita nesse contexto.

Acerca disso, pontuamos o quanto é necessário a escola acompanhar as evoluções ligadas ao universo escrito e suas práticas contemporâneas, que embora muito venha sendo discutido, cada vez mais tem necessitado de atenção. Uma vez que não considerar as possibilidades de explorar os diversos ambientes e tecnologias em favor da aprendizagem, fato que o mundo digital pode propiciar, representa não atender para o fato de que as mudanças linguísticas existem e, mais ainda, que são necessárias ao processo social.

Por conseguinte, implica ainda o não reconhecimento de inúmeros estudos da língua, tais como o de Bakhtin, o qual afirma “que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127), e como elemento que vive e sofre modificações, o seu ensino necessita acompanhar.

Isso significa dizer que as transformações advindas das tecnologias são parte de um processo normal que estão relacionadas às transformações sociais, econômicas e culturais dos povos. Estas, por sua vez, exercem influência sobre as

práticas de linguagem contemporâneas, que “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

Destacamos, assim, que as novas formas textuais apresentadas pela BNCC correspondem as práticas um escritor multiletrado, o qual além de conhecer o ambiente digital é capaz de atuar nele de forma crítica e dinâmica, explorando a pluralidade de recursos linguísticos ofertados na diversidade de gêneros textuais presentes nos diversos ambientes.

Nesse contexto, tanto os ambientes como as tecnologias digitais cada vez mais presentes na sociedade e por consequência na escola, representam um leque de possibilidades que podem contribuir significativamente para o ensino de Língua Portuguesa. A respeito desses aspectos trataremos no próximo tópico, caracterizando e enfatizando o uso das TDIC no contexto escolar, bem como suas implicações para o ensino da escrita.

### **3.3 As tecnologias digitais na escola como aliadas para o ensino da escrita**

As tecnologias digitais<sup>26</sup> (TD), cada vez mais presentes na sociedade, têm sido tema de diversos estudos na contemporaneidade. Tal situação justifica-se não apenas pela presença, como também pelo espaço que as TD ocupam nos diversos ambientes sociais. Dentre esses ambientes, destacamos a escola, que dada sua importância não pode isentar-se diante de todo percurso social e histórico das tecnologias.

Corroborando com essa ideia, muitos autores defendem o papel fundamental que a escola tem nesse percurso. A exemplo, citamos Rocha (2018, p. 44) quando afirma que “a escola sendo partícipe da sociedade, entendida formalmente como instituição responsável pela produção do conhecimento, não pode ficar alheia às inovações sociais, pois contribui para a formação dos indivíduos”.

Essa formação, por sua vez, implica a reflexão sobre as constantes mudanças presentes na sociedade atual, além das novas conjecturas e possibilidades de aprender que surgem com elas. A esse respeito, Oliveira; Melo e Sousa (2016)

---

<sup>26</sup> Neste tópico, optamos por utilizar além do termo TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) um termo mais simples TD (Tecnologia Digitais), que além de representar a ideia das TDIC, estão incorporadas as elas.

também discutem esse tema, quando falam sobre a necessidade de a escola considerar as novas formas de conhecimento mediadas pelas tecnologias. Nesse sentido, por ser uma instituição de ensino, a escola precisa acompanhar e posicionar-se diante das transformações, que se refletem nos processos de desenvolvimento das formas de produção do conhecimento.

Em relação à escola e sua apropriação nas inovações, reconhecemos que no contexto material já não estamos no ponto de partida. Das lousas analógicas ou quadro de giz às lousas digitais e tantos outros recursos como a TV, o vídeo, os computadores, os dispositivos de armazenamento como o *pendrive* e a própria internet, a escola vem avançando e alçando voos cada vez mais longos.

Nessa acepção, é inegável que as tecnologias em geral, incluindo as digitais, têm estado presentes no ambiente escolar, porém o que se torna questionável nesse contexto é a forma como todos esses recursos são utilizados ou não, neste ambiente.

Há anos, discussões são estabelecidas na pauta educacional, buscando refletir as mudanças pelas quais já passamos e o que ainda é preciso atentar. A esse respeito, Belloni (2001, p. 27) já afirmava que “do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e on-line a escola vem dando saltos qualitativos”, porém ainda segundo a autora, a incorporação das TIC ao cotidiano escolar representava um enorme desafio.

Quase vinte anos após essa citação, podemos afirmar que ainda há muita coisa a fazer. A esse respeito, Ribeiro (2018, p. 114) relata que a melhoria na educação decorrente da informatização, “não aconteceu, no entanto, nem na velocidade desejada e nem do modo como inicialmente enunciado por muitos, a despeito de esforços, tanto teóricos quanto práticos”, apesar de três décadas já terem se passado desde o surgimento das tecnologias digitais.

Infelizmente, esse panorama ainda faz parte da nossa realidade. Os inúmeros estudos<sup>27</sup> acerca da tecnologia e o ensino demonstram quão verdadeira é a fala da autora. Nesse contexto, reconhecemos que múltiplos são os fatores que podem contribuir para a efetivação ou não das tecnologias digitais em sala de aula, por este motivo, sem a pretensão de esgotar ou simplificar demasiadamente a questão em

---

<sup>27</sup> No capítulo VIII do seu livro *Escrever hoje*, Ribeiro (2018) cita vários trabalhos que investigam a relação entre as tecnologias digitais e linguagem, língua e ensino.

debate, passamos a questionar possibilidades, como a própria atualização da escola na sociedade contemporânea.

No entanto, ao aprofundarmos nossos estudos, constatamos que a atualização da escola na contemporaneidade talvez não seja ainda a resposta para os nossos questionamentos. Segundo Duquevitz (2017, p. 37), os “artefatos conectados à internet adentraram o cenário escolar, coexistindo com tecnologias educacionais anteriores”, isso representou investimentos em tecnologias digitais nas instituições de ensino brasileiras.

A esse respeito concordamos com a autora e ainda acrescentamos que segundo o site do Ministério da Educação (MEC), especificamente no Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), muitas ações, como a criação de órgãos e projetos, ainda que, não suficientes, foram estabelecidas no âmbito educacional para que as TDIC se tornassem realidade, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Tabela 1 - Ações do Ministério da Educação para implementar ferramentas tecnológicas na escola

Programa de Inovação Educação Conectada	
1970	Primeiras experiências com uso do computador na educação
1985	Projeto EDUCOM; Primeiras iniciativas governamentais de tecnologia na educação resultam no projeto EDUCAM, coordenado pelo MEC.
1986	Programa de Ação imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus.
1992	PRONINFE; Programa conceitualmente muito avançada, mas nenhuma ação foi utilizada; Substituído pelo PROINFO.
1997	PROINFO; Principal política nacional de tecnologia Educacional do Brasil, vigente até hoje.
2007	PROINFO INTEGRADO; Criado para integrar distintas ações.
2016	Programa de Banda Larga na Escola - Projeto Um computador por Aluno - Distribuição de tablets.
2017	Programa de Inovação Educação Conectada.
2019	Política de Inovação Educação Conectada; Aprovada na Câmara dos Deputados (Como Projeto de Lei 9165/2017) está no Senado Federal (PL 142/2018).

Fonte: Infográfico 5- Linha do tempo 2 (adaptado do site do MEC:  
<http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/principios-e-historico>)

Sobre essa tabela, levantamos duas situações. A primeira delas diz respeito aos anos correspondentes às ações apresentadas pelo site do Ministério da Educação, no qual há um apagamento de atuações no período de 2003 a 2015, exceto pelo ano de 2007, em que é dada continuidade a uma ação de 1992. Esse fato nos chamou atenção, tendo em vista que trabalhos acadêmicos, a exemplo da tese de

doutorado de Moreira (2016)<sup>28</sup>, demonstram que no período citado, houve várias políticas públicas de investimento tecnológico no âmbito escolar, o que por sua vez, contraria as informações do MEC.

A segunda situação refere-se ao fato de que mesmo diante da falta de menção a um período importantíssimo para educação, é possível perceber que anos antes da eclosão das tecnologias, houve uma preocupação de inserir, ainda que não contemplasse ao mesmo tempo todas as Instituições de Ensino, ações que buscassem garantir a “equidade de condições entre as escolas públicas da educação básica para o uso pedagógico da tecnologia” (II princípio<sup>29</sup> do PIEC), algo realmente necessário, porém não suficiente.

Isso porque não basta ter acesso as TD, é preciso atentar e aplicar as novas metodologias disponíveis a fim de atender as necessidades atuais. Nesse sentido, concordamos com Moraes (1997, p. 05) quando, anos atrás, afirmou que “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”.

Acerca disso, entendemos que por melhores ou mais avançadas que sejam as tecnologias, elas são instrumentos. Isso quer dizer que o fato de existirem ou estarem presentes no contexto escolar, só irá produzir mudanças significativas se elas forem utilizadas de forma consciente, planejada e contextualizada.

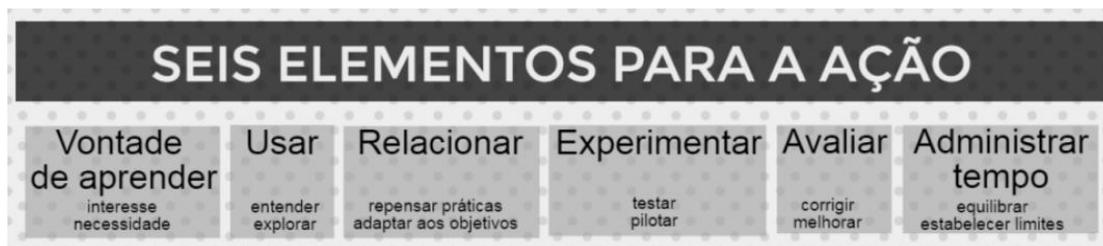
Há de se considerar que o fato de a utilização das TD no ambiente escolar ainda representar um desafio na área educacional, mesmo após tantos anos da “popularização” computacional e da internet, tornou-se uma questão incômoda a muitos pesquisadores. Dentre esses, destacamos Ribeiro (2018) que questiona e discute o porquê de um uso tão intenso das tecnologias na vida social e uma visão tão distante dessas na escola. Esse questionamento da autora deu origem ao que ela denominou de *Seis elementos para ação*, apresentados de forma resumida na imagem a seguir:

Figura 4 - Seis elementos para a ação no ensino com as TDIC

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000024/0000248f.pdf>. Acesso em: 16 de dez. de 2020.

<sup>29</sup> Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/principios-e-historico>. Acesso em: 06 de maio de 2020.



Fonte: Livro - Escrever, hoje de Ana Elisa Ribeiro (2018, p. 114)

Esses seis elementos sugerem os movimentos sobre os quais deveríamos refletir e com os quais trabalhar “se formos em direção a uma relação mais integrada, ainda que crítica e cautelosa, com as tecnologias digitais, no que elas têm de facilitador e propiciador para a escola e a sala de aula” (RIBEIRO, 2018, p. 114).

Ainda segundo a autora, esses elementos seriam uma espécie de “passo a passo” que se relaciona às ações que um docente poderia utilizar para adaptação ou a reedição de suas aulas com elementos das tecnologias digitais. Dessa forma, para que ocorram mudanças na escola é preciso incorporar novas atitudes e práticas, visto que apenas a presença das TD não é suficiente.

Por certo, reconhecemos que alguns aspectos dos seis elementos apresentados por Ribeiro (2018) têm sido incorporados às ações de vários profissionais da educação que vêm mudando sua prática. Por meio dos dados gerados na pesquisa TIC Educação que desde 2010, através do Cetic.br<sup>30</sup>, realiza “entrevistas com alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores para mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica”, podemos contemplar algumas dessas mudanças.

Para compreendermos melhor tais modificações, salientamos que a pesquisa TIC Educação abrange três áreas de investigação, com indicadores específicos, que apontam características relevantes sobre as áreas. A primeira dessas áreas diz respeito às escolas, a segunda trata dos alunos e a terceira, por sua vez, corresponde aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Os últimos dados de 2018<sup>31</sup> apresentados por essa pesquisa apontam que a busca de informações sobre como utilizar as tecnologias digitais em atividades

<sup>30</sup> Disponível em: <https://cetic.br/tics/educacao/2018/escolas-urbanas-alunos/>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

educacionais é cada vez mais frequente entre os professores brasileiros, cerca de 76% dos docentes buscaram formas para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso destes recursos nos processos de ensino e de aprendizagem, fato que, sem dúvida, é importantíssimo para o trabalho com as TDIC.

Ainda segundo o estudo, dentre os temas de interesse dos professores estão o uso de tecnologias em sua própria disciplina de atuação e em novas práticas de ensino, ambos correspondem a 65%. Outro aspecto citado são as formas de orientar os alunos sobre o uso seguro do computador, da Internet e do celular, os dados apontam que cerca de 57% dos profissionais têm essa preocupação.

Essa busca frequente dos professores por informações sobre a utilização das tecnologias digitais demonstra que velhos paradigmas, talvez não tão definidos, mas que em outros momentos foram nomeados como preconceitos e receios em utilizar as TD estão sendo desfeitos. Dessa forma, indicamos que o primeiro dos seis elementos: a vontade de aprender, tem surgido no processo educativo. Contudo, isso não implica dizer que não sabemos utilizar as TD, mas que temos o interesse de agregar às nossas aulas novos recursos, posto que muitos profissionais da educação têm familiaridade e já utilizam as TD em seu cotidiano.

Nesse sentido, a vontade de aprender sobre as tecnologias digitais relaciona-se ao interesse ou ainda a necessidade de inserir novas perspectivas ao âmbito educacional. A esse respeito, destacamos um levantamento que realizamos através do Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>32</sup>, o qual contém em seu acervo dissertações e teses em âmbito nacional, a partir deste levantamento foi possível constatar através da busca pela palavra-chave (tecnologias na educação), no período de 2015 a 2019, um vasto arquivo que comporta exatamente três milhões, quatrocentos e setenta e um mil, e oitenta e duas pesquisas que se dedicaram a discutir sobre a tecnologia aplicada ao ensino de diversas áreas e Instituições.

É importante ainda destacar que o quantitativo apresentado demonstra além da “vontade de aprender”, a preocupação em não cessar as discussões sobre a temática que cada vez mais tem ganhado espaço. Corroborando com essa ideia, em relação ao interesse na apropriação das tecnologias, os dados da pesquisa TIC

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

Educação 2018 revelam que muitos professores têm usado as tecnologias e os ambientes digitais, conforme pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 2 - Atividades dos professores usuários da internet

C4A - PROFESSORES, POR ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERNET													
Total de professores usuários de Internet(1)													
Categoria		Baixou ou fez download de softwares, programas de computador ou aplicativos				Compartilhou conteúdo, como textos, imagens ou vídeos				Usou redes sociais			
		Sim	Não	Não sabe	Não respondeu	Sim	Não	Não sabe	Não respondeu	Sim	Não	Não sabe	Não respondeu
Total		67	33	-	-	93	7	-	-	91	9	-	-
<b>TOTAL</b>	Total	67	33	-	-	93	7	-	-	91	9	-	-

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2018.

Das três atividades categorizadas na tabela, que descrevem os hábitos dos professores com o uso da internet, é possível perceber que a prática de compartilhar conteúdo é até maior que o uso das redes sociais. Em relação ao quantitativo dos docentes que utilizou programas ou aplicativos, é equivalente a mais da metade dentre os participantes da pesquisa, algo que demonstra que muitos são os profissionais da educação que fazem manuseio das TD. De acordo com Ribeiro (2018, p. 108), “é absolutamente necessário conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula”, ação que corresponde ao segundo elemento: usar.

Em uma visão geral do uso das TD pelo professor é possível perceber que tivemos avanços, porém em relação à utilização das tecnologias com os estudantes não mantivemos o mesmo padrão, como pode ser visto na próxima tabela:

Tabela 3 - Atividades que os professores realizaram em sala com os alunos utilizando a internet

E2A - PROFESSORES, POR ATIVIDADES REALIZADAS COM OS ALUNOS Total de professores(1)													
Categoria		Deu aulas expositivas				Fez pesquisas em livros e revistas com os alunos				Trabalhou com jogos educativos e aplicativos com os alunos			
		Sim	Não	Não sabe	Não respondeu	Sim	Não	Não sabe	Não respondeu	Sim	Não	Não sabe	Não respondeu
Total		93	7	0	-	75	25	-	-	45	54	-	0
TOTAL	Total	93	7	0	-	75	25	-	-	45	54	-	0

Fonte: CGI. br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2018.

A partir desses dados, percebemos uma queda do quantitativo de profissionais que realizam atividades na internet com estudantes. Muitos professores adotam aulas expositivas e boa parte realizam pesquisas, porém mais da metade não trabalha com aplicativos.

A esse respeito, gostaríamos de esclarecer que não é nosso propósito, com isso, estabelecer juízo de valor em relação às atividades. Porém o fato em questão é que as tecnologias digitais são métodos que possibilitam a integração e inovação das atividades em sala de aula, ao menos, esse seria o objetivo em agregar as TDIC às práticas escolares.

Isto posto, salientamos que é necessário, como bem colocou Ribeiro (2018, p. 109-110) em seu terceiro elemento, relacionar. A ação de relacionar, por sua vez, diz respeito ao processo de análise de possibilidades de agregar os ambientes digitais aos escolares. Sobre isso, a autora fala das possibilidades definidas como férteis para o ensino e a aprendizagem, “que podem ir da simples mostra de vídeos interessantes à utilização de um aplicativo que auxilie os alunos a construir conhecimentos e a simular experiências que jamais teriam sem esse tipo de dispositivo”.

Com isso, entendemos que se é possível fazer a atividade proposta sem as TD, não seria necessário incluí-las como uma forma de “enfeitar”. Isso porque as TDIC devem ser utilizadas de modo a agregar e contribuir no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, é necessário perceber o valor e a função das TDIC, que durante um bom tempo foram utilizadas apenas como “passatempo” e/ou “atrativo” sem função pedagógica ou metodológica.

Sobre esse aspecto, alertas e críticas foram feitas, principalmente nas formações continuadas<sup>33</sup> para que tal situação não ocorresse. A exemplo disso, podemos citar a animação em vídeo<sup>34</sup> “Tecnologia ou Metodologia?”, que demonstra uma aula antes e depois da chegada das TDIC na escola, bem similar à charge abaixo que possui o mesmo título do vídeo:

Figura 5 - Aula antes e depois das tecnologias digitais



Fonte: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=443&evento=4.:](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=443&evento=4.)

Exemplos como esses retratam a ideia de que trazer as tecnologias para o uso de sala de aula não pode estar limitado à mera substituição de materiais didáticos e sub-exploração de suas funcionalidades, uma vez que o uso de ferramentas tecnológicas permite incrementar, agregar e somar recursos.

Corroborando com essa ideia, em uma pesquisa mais específica, realizada no *Repositório* Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a qual contém em seu acervo dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no âmbito nacional, foi possível constatar através da busca por palavra-chave, que no período de 2015 a 2019, muitos trabalhos se dedicaram a

<sup>33</sup> Aqui nos remetemos as formações continuadas fazendo referência aos encontros pedagógicos geralmente promovidos pelas Secretarias de Educação (estadual e/ou municipal) com temáticas específicas para o ensino.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QzwNpyoX1xk>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

discutir sobre a tecnologia aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dissertações sobre tecnologia e ensino no âmbito do PROFLETRAS no período de 2015 a 2019

Nº	Ano	Tema	Autor	IES
1.	2015	LETRAMENTO LITERÁRIO: a literatura africana e as novas tecnologias	Elen Cristina Freire	Universidade Estadual de Montes Claros
2.	2015	GÊNERO E-MAIL: uma proposta e utilização da tecnologia digital nas aulas de língua portuguesa	Kalina de França Oliveira	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
3.	2015	O MULTILETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: constituição de uma identidade autora	Marcia Weber	Universidade Federal do Pará
4.	2015	LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA: uma proposta com uso de novas tecnologias	Marcicleide de Sousa Assis	Universidade Federal do Pará
5.	2015	USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: implicações em desenvolvimento de competências de leitura e escrita	Marta Ester Brito Santos	Universidade Estadual de Montes Claros
6.	2016	RELATO PESSOAL: uma interfase entre o letramento e a tecnologia	Adriana Mendes Ramos	Universidade Estadual de Montes Claros
7.	2016	NARRATIVAS AMAZÔNICAS E NOVAS TECNOLOGIAS: diálogos possíveis na formação do leitor	Ayholândia Moraes da Silva	Universidade Estadual de Montes Claros
8.	2016	Poesia com tecnologia em língua portuguesa no 9º ano da EJA	Ecival Carvalho dos Santos	Universidade Estadual de Montes Claros
9.	2016	O uso das tecnologias da informação e suas mídias digitais no ensino de língua portuguesa em programa de ensino integral	Gerson Luiz de Moraes	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
10.	2016	A linguística e as novas tecnologias da informação e da comunicação voltadas para questões de ortografia na escola	Jaciara Marinho de Andrade	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
11.	2016	O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES: uma proposta de intervenção	Maria Suely de Souza Montes	Universidade Federal do Pará
12.	2017	A TECNOLOGIA MÓVEL NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: para uma escola de seu tempo	Josefa Dos Santos Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
13.	2018	O ENSINO DE LITERATURA EM DIÁLOGO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS: o poema em sala de aula	Danyele Aparecida Nunes Camposano	Universidade Estadual de Montes Claros
14.	2018	NOVAS TECNOLOGIAS E LIVRO DIDÁTICO DA EJA: uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda	Luis Marcelo de Araújo Pedroso	Universidade Federal do Pará

15.	2018	EVENTOS E PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS MEDIADOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: um olhar sobre as manifestações da constituição da identidade autora em documentários	Márcia Vacario	Universidade Federal do Pará
16.	2018	TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: a audioteca como instrumento de inclusão no letramento literário	Regina Corcini de Melo	Universidade Estadual de Montes Claros
17.	2018	A compreensão e a produção de memes no ensino fundamental em um contexto mediado por tecnologias digitais	Sílvia Goulart Ferreira	Universidade Estadual de Montes Claros
18.	2018	Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação - construção de um telejornal escolar	Taiomara Silva Rangel Cabral	Universidade Estadual de Montes Claros
19.	2018	LETRAMENTO E NOVAS TECNOLOGIAS: a utilização do dispositivo de apoio à interação professor e aluno (DIAIPRA) nas práticas e eventos de letramento escolar	Víctor Silva do Carmo	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
20.	2019	A ORALIDADE E A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma intervenção a partir das novas tecnologias	Irene Marques da Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
21.	2019	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E TECNOLOGIA DIGITAL: por uma abordagem reflexiva da língua portuguesa no ensino fundamental	Regina Aparecida Ferreira Melo	Universidade Estadual de Montes Claros

Fonte: <http://www.profletras.ufm.br/repositorio/dissertacoes#.XtjvPVVKjIU>

No período de 2015 a 2019 foi possível encontrarmos um total de vinte e um trabalhos que foram desenvolvidos e considerando a proposta do programa (PROFLETRAS) foram aplicados em sala de aula, evidenciando a preocupação dos pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino em buscar caminhos que “relacionassem” as tecnologias ao ensino de Língua Portuguesa, repensando práticas e adaptando objetivos por meio dos recursos tecnológicos, mesmo com as possíveis dificuldades que tenham enfrentado.

Nesse sentido, destacamos que além dos elementos já citados, é preciso pensar, planejar, para então experimentar, quarto elemento mencionado por Ribeiro (2018) e efetivado nas dissertações destacadas anteriormente. Segundo a autora, “é de alta relevância encontrar uma ferramenta e testá-la; montar um plano de aula e pilotá-lo; verificar a receptividade de um dispositivo, lidar com seus problemas, observar erros e acertos, ajustar, replicar, estabilizar uma aula” (RIBEIRO, 2018, p.110), pois a partir dessas atitudes, poderemos refletir e repensar novas possibilidades.

Nesse contexto, outro fator importante, citado pela autora é, em seguida, o professor avaliar o uso das TDIC, quinto elemento. Para Ribeiro (2018, p.110), “se ela faz diferença, soma, auxilia, promove a construção de conhecimento, então ela

reforça, reacende, propicia” e pode sim ser usada. Para tanto, é preciso refletir não apenas para repensar, mas para decidir se foi ou não construtivo.

Ainda sobre a avaliação, um fator que pode de alguma forma parecer negativo é o tempo. Por isso a importância da “gestão do tempo de trabalho”, que é o sexto elemento citado por Ribeiro (2018, p. 112). Para ela, “em lugar de ver suas atividades reduzidas ou equilibradas, pode ser que o uso das tecnologias digitais seja mal gerido, acarretando aumento de trabalho, maior exposição pessoal, conexão 24h e cobranças a qualquer dia e horário”. Porém tal situação deve ser administrada com cautela, pois, uma vez que as tecnologias são defendidas como ferramentas de ensino, bem como as demais, precisam ser utilizadas para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e não para causar eventuais problemas.

Em relação aos pontos apresentados na discussão das TDIC, podemos afirmar que temos avançado e precisamos continuar. As tecnologias digitais são ótimas ferramentas que auxiliam a educação, porém para que elas cumpram sua função é preciso considerar todos os aspectos citados, além do próprio contexto da turma para que o uso das TD seja benéfico.

A partir dessa ideia, consideramos de fundamental importância que as TDIC possam ter seu máximo potencial reconhecido e utilizado, uma vez que acreditamos nas possibilidades do uso pedagógico como forma de agregar grandes avanços para o ensino.

Convém, ainda, ressaltar que os recursos utilizados na educação podem interferir fortemente no desenvolvimento do ensino e por consequência da aprendizagem, tendo em vista que as ferramentas usadas nas ações pedagógicas contribuem para aquisição do conhecimento, tornando-se indispensáveis ao processo educacional.

De acordo com Ribeiro (2018), a questão do uso das tecnologias no contexto escolar para muitos professores tem sido movida pela necessidade, por pressão institucional ou cobrança social. Esses não seriam os melhores motivos para iniciarmos a utilização das TD na educação, porém para o ano vigente foi o desafio que se colocou.

Isso porque entre o final dos anos de 2019 e todo ano de 2020, o mundo contemplou de forma não esperada e drástica a importância da utilização das tecnologias em diversos setores, incluindo na educação. Em meio a uma pandemia que se instaurou pelo mundo de modo avassalador, o vírus do *COVID-19* não deixou

opções para a sociedade, que em busca da preservação da vida adotou o isolamento social, impedindo o funcionamento de vários setores sociais, inclusive das escolas públicas e privadas.

Segundo os dados do site das Nações Unidas<sup>35</sup>, “cerca de 1,5 bilhão de estudantes em pelo menos 174 países ficaram fora da escola em todo o mundo”. Diante desse cenário, tanto o Brasil como muitos outros países que estavam enfrentando a pandemia, adotaram medidas que visavam à continuidade do processo de aprendizagem.

Como estratégia adotada pelos países para lidar com o fechamento temporário das escolas houve uma busca de outras estratégias frente à impossibilidade da continuidade das aulas. O que se pensou que não poderia se concretizar nos ambientes formais da educação, como o uso contínuo das TD para fins educativos, incluindo os celulares e aplicativos de conversas instantâneas, como o *WhatsApp*, que têm seu uso proibido nas salas de aula brasileiras ganhou espaço nos âmbitos digitais. Dessa forma, ainda de acordo com o site das Nações Unidas “a educação à distância, não somente via Internet, mas por outros canais como a TV, rádio e materiais impressos” vigorou para atender a demanda que se estabelecia em contexto mundial.

O período da pandemia revelou vários aspectos que causam inquietação e com os quais ainda precisamos lidar a respeito das tecnologias. Dentre esses aspectos destacamos um sistema que não estava pronto para funcionar, tanto em relação à infraestrutura quanto em relação à formação dos profissionais da educação. Além de todas as exigências para um trabalho remoto, desde equipamentos até a compreensão de que a mera transposição das aulas e atividades, tais quais acontecem no presencial, não tem os mesmos resultados. Trata-se de uma modalidade de ensino diferente que requer estratégias próprias.

A situação que se instaurou no âmbito educacional evidenciou que há um distanciamento entre a afinidade de uso das tecnologias na vida social em relação aos aspectos escolares. Nesse contexto em que não houve uma preparação para lidarmos com o processo de educação totalmente *online*, além dos desafios já conhecidos, contemplamos o outro lado da situação, a dos estudantes.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso: 10 de abr. de 2020.

Muitos discentes tinham contato com a internet através de redes abertas de *wifi* em ambientes públicos ou na própria escola, porém com a realidade do isolamento o acesso a essas redes ficou mais difícil. Por consequência, vivenciamos ainda nesse contexto a desigualdade virtual que se instaurava nos domicílios, já afetados por inúmeros fatores resultantes das desigualdades sociais. Além de todas as dificuldades de adaptação a um modelo de aula à distância com o qual a grande maioria dos pais e discentes não estavam acostumados.

Sobre esses aspectos, é importante frisarmos que não era dessa forma que defendíamos o uso das TD na educação. Nosso discurso a esse respeito está pautado na ideia das tecnologias como apoios, metodologias, ferramentas, e não como forma exclusiva de ensino, em especial considerando o nível básico de ensino e a faixa etária de seu público. Apesar disso, as fragilidades apontadas durante esse processo serviram como alertas de que o nosso sistema educacional precisa ser repensado e reavaliado.

Diante dessa realidade, enfatizamos o quanto se tornou necessária a apropriação das TD para educação, na atual conjuntura de crise, como solução para a continuidade das aulas, ainda que com diversos encaixos a serem tratados. E após tal situação, com um olhar ainda mais promissor e possivelmente com um novo espaço para seu funcionamento.

Todavia, no que diz respeito ainda a esse contexto, realmente acreditamos e desejamos que após todo o processo que o mundo passou com a pandemia, haja reais mudanças em relação as TD. Que possamos vislumbrar novas possibilidades, nos adaptar a novos contextos.

Não pretendemos, com isso, afirmar que as TD são superiores a outras metodologias, nem tampouco classificá-las como a solução dos problemas educacionais, não é essa nossa intenção. O que de verdade queremos é mostrar que as TDIC são ferramentas promissoras ao ensino e que não podemos ignorar esse fato.

Desse modo, enfatizamos que além dos investimentos necessários para presença TD nas Instituições de Ensino é preciso ainda haver a utilização dessas no contexto escolar, uma vez que as consideramos recursos disponíveis e necessários para formação de um estudante na contemporaneidade.

À vista disso, corroboramos com a ideia de Caiado (2011) quando apresenta essas tecnologias como ambientes de geração de conhecimento que a partir do

ensino aprendizagem no espaço escolar torna-se um meio de aprendizagem para a vida.

Entendemos, com isso, que ao utilizar as TD, a escola permite ampliar perspectivas na aprendizagem, antes isoladas aos domínios educacionais, relacionando, assim, as práticas escolares à realidade social, além de beneficiar os educandos com propostas dinâmicas e inovadoras.

Consoante à ideia dos benefícios do trabalho com as tecnologias, Tezani (2011, p. 36) afirma que o uso das tecnologias na educação escolar:

[...] possibilita ao professor e ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais que abrangem desde ações de comunicação, agilidades, busca de informações, até a autonomia individual, ampliando suas possibilidades de inserções na sociedade da informação e do conhecimento.

Portanto, é a partir da concepção das TD como aliadas no desenvolvimento de competências que enfatizamos a importância de trazê-las para o ambiente escolar, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa para o ensino da escrita. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta como competência, prevista para a área de Linguagens, a ação de:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65).

Nesse sentido, é perceptível nessa competência a relação das TD com o ensino de Língua Portuguesa e as formas de produção textual, usadas para diferentes propósitos, incluindo os escolares. Isso porque as possibilidades de produções escritas se ampliaram com as TD, evidenciando a necessidade de considerá-las no contexto digital.

Com isso, defendemos que a partir da familiaridade dos estudantes com as tecnologias e ambientes digitais, a escola tem a oportunidade de explorar essa proximidade para inserção de aspectos educacionais, produzindo, assim, resultados positivos e a integração do ensino com as novas práticas de linguagem.

Práticas essas que além de evidenciadas na BNCC integram o componente de Língua Portuguesa que dialoga com os documentos e as orientações curriculares produzidos nas últimas décadas e busca “atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste

século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das TDIC” (BRASIL, 2018, p. 67). Essa busca fundamenta ainda mais a nossa proposta de trabalhar as TDIC visando explorar e ampliar a competência escrita.

Nesse contexto, vale salientar também o fato de que as práticas de linguagem ocorridas neste século se transformaram. A escrita, por exemplo, com a qual temos contato, hoje, já não é a mesma de anos atrás. Por isso, concordamos com Ribeiro (2018, p. 85, grifos da autora) quando evidencia a importância de “ter ciência de que a escrita é histórica e socialmente situada, ou seja, não há *a* ou *uma* escrita. Ela é viva e depende de muitas condições, inclusive e principalmente as tecnológicas”.

Dessa forma, não pretendemos contrapor nenhuma forma de escrita, mas destacar a pluralidade nela existente, posto que reconhecemos que a evolução das tecnologias fez com que surgissem novos modos de produzir textos, novos gêneros, novos suportes, novas variedades linguísticas com os quais temos contato na atualidade e que farão parte de um processo histórico daqui a alguns anos.

Isso implica dizer que não estamos inertes em relação à língua e as linguagens, uma vez que somos fortemente influenciados e modulados com as mudanças contemporâneas, que se integram e se reajustam incrementando o modo como escrevemos. Consoante às transformações e à pluralidade de modos de escrita com os quais temos contato, principalmente a partir das tecnologias, é preciso refletir sobre a forma como ensinamos, o que inclui as metodologias e os instrumentos adotados para esse ensino.

Há anos utilizamos na escola recursos como o quadro/a lousa, livros, rádio e televisão, que transmitem a palavra, a imagem e o som. Para uma aula, por exemplo, usamos pelo menos um, senão todos esses recursos na busca de potencializar ou ajustar a melhor forma de apresentar um determinado assunto. Isso porque, como professores, comumente recorremos a materiais que melhor se ajustem ao nosso propósito, e com o ensino da língua não pode ser diferente.

Se esta pluralidade de recursos semióticos contribui para aprendizagem de diferentes conteúdos, com certeza contribuirá para o ensino da escrita. Ribeiro (2018) traz em relação a isso a reflexão de que muitas vezes as aulas de Língua Portuguesa não exploram, como poderiam, os recursos da linguagem ou recursos semióticos em contraste até com outras disciplinas.

A autora ainda enfatiza em seu discurso a ideia de “poder semiótico”, o qual ela diz se tratar de um empréstimo do professor Gunther Kress, que muito contribuiu

para seus estudos. Sobre o poder semiótico, ela afirma que diz respeito ao “nosso poder de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (RIBEIRO, 2018, p. 83).

Isso porque, ao trabalharmos com textos, temos uma amplitude de elementos que podem ser explorados, tendo em vista que o texto é uma composição de linguagens, não apenas verbais. Portanto, no exercício da escrita podemos potencializar, ajustar e incrementar nossas práticas utilizando as tecnologias digitais.

A esse respeito, Ribeiro (2018, p. 88) ainda afirma que, “em nossa história presente, as tecnologias digitais apontam para intensificação dos usos de diferentes modos semióticos”. Com isso, enfatizamos que as TD facilitaram o modo de agregação de diferentes semioses devido às diversas ferramentas que as compõem, possibilitando produções textuais compostas de outros recursos, além da palavra.

Para tanto, embora enfatizemos a potencialização desses modos semióticos por meio das tecnologias, reconhecemos, bem como a autora, que tais modos existiam antes das TD. Porém, por haver restrições de ordem técnicas ou especializada, esses modos não eram tão evidenciados quanto agora, por meio dos ambientes e tecnologias digitais.

Acerca disso, destacamos que com TD temos a oportunidade de manejar mais ferramentas para nos expressar, além de termos também mais espaços de circulação das nossas produções, que precisam ser trabalhadas em sala de aula. Dentre esses espaços, destacamos o ambiente virtual, ou ainda esse ciberespaço, que é definido por Lévy (1999), como o universo oceânico de informações, alimentado e navegado por seres humanos.

Nesse ambiente, os produtores, por vezes anônimos, fazem circular textos diversos cada vez mais multifacetados de diferentes semioses, como palavra, imagem e som, que agregados, trazem novos sentidos às nossas práticas de leitura e escrita.

Esses textos diversos integram a diversidade de gêneros textuais que circulam em diferentes esferas, sendo pertinente destacar que nem sempre permeiam a escola, mas que muitas vezes compõem as práticas de vários estudantes que se encontram em constante contato com a tecnologia. Sobre os gêneros textuais, seu conceito, bem como a caracterização dos gêneros propostos em nossa pesquisa, a *playlist* comentada e a resenha, discutiremos na próxima seção.

#### 4. GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS: DA PLAYLIST COMENTADA À RESENHA

Comumente, participamos de diversas situações comunicacionais (orais e escritas) em diferentes esferas da atividade humana, tais como: a cotidiana, dos negócios, jornalística, publicitária, jurídica, política, sindical, do trabalho, artística, literária, do entretenimento, científica, acadêmica e escolar (ROJO, 2014). A participação nessas esferas exige de nós, usuários da língua, adequação dos discursos às situações de interação social.

Nesse sentido, ao interagirmos socialmente por meio da linguagem verbal, utilizamos textos que irão atender os eventos e as ações comunicacionais e interacionais de acordo com nossos objetivos. Isso porque todo texto tem uma finalidade comunicativa, que cumpre uma função social específica. Dessa forma, entendemos que no processo de interação, em que utilizamos o texto em um dado domínio discursivo, esse nos “remete às convenções de um ou mais gêneros” (BEZERRA, 2017, p. 37).

Face ao exposto, reconhecendo a importância dos gêneros textuais que integram os elementos das práticas sociais estabelecidas e regidas pela linguagem e interação no processo comunicativo que permeia as diferentes esferas, trazemos à discussão questões decorrentes dos estudos de gênero. Sob esse aspecto, ao abordar tal temática, entendemos que mais do que discutir os gêneros a partir de perspectivas isoladas das práticas escolares, é necessário integrar as duas realidades: sociais e educacionais.

Para isso, além de abordar conceitos, considerando a diversidade de gêneros presentes nos diversos campos da atividade humana, neste trabalho nos dedicamos a estudar dois gêneros em específico, a *Playlist* comentada e a Resenha, que além de estarem presentes nos suportes físicos e virtuais, integram as indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de Língua Portuguesa, sem desconsiderar ainda que fazem parte do cotidiano dos estudantes, de seus eventos comunicativos e de suas interações, bem como se inter-relacionam, conforme veremos mais adiante.

Assim sendo, nesta seção estabelecemos quatro tópicos nos quais apresentamos concepções e perspectivas dos estudos de gênero. Para iniciar, tendo em vista a necessidade de pontuar as concepções que permeiam nossa pesquisa

tanto do campo teórico como do aplicado, discutimos no primeiro tópico deste capítulo, as questões acerca do conceito de gênero, abordando a diversidade que circula nos suportes físicos e virtuais.

Na sequência, considerando o contexto social dos estudantes e os gêneros com os quais eles têm contato, apresentamos o gênero digital *playlist* comentada, o qual foi definido, caracterizado e analisado no segundo tópico.

Por conseguinte, elencamos o gênero resenha, que além de ser característico do contexto escolar, tem ocupado na contemporaneidade outras esferas e formatos que foram abordados no terceiro tópico.

Por fim, inter-relacionamos os gêneros apresentados nos tópicos anteriores, em um movimento de aproximação do ensino a situações reais de usos da linguagem. Assim, para estabelecer essa inter-relação consideramos as características tipológicas comuns aos gêneros, além das intenções comunicativas que são estabelecidas à medida que seus usuários exercem o papel de curador ao tecer comentários opinativos/argumentativos, conforme veremos no quarto tópico desta seção.

#### **4.1 Gêneros textuais impressos e digitais**

Como discutimos em seções anteriores, desde a descoberta da escrita até hoje, muitas foram as transformações que ocorreram no âmbito dessa cultura do escrito. À medida que a sociedade evoluiu e se modificou, aprendemos não apenas a registrar nossos pensamentos ou tradições, como também passamos a organizá-los de acordo com os nossos propósitos.

Essa organização dos nossos registros, ou em outras palavras, da nossa comunicação linguística, de acordo com Marcuschi (2008, p. 71), “não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos”, que são articulados em um fio discursivo.

De modo inteligível, a todo momento estabelecemos novas redes comunicacionais, fazendo com que nossas práticas de linguagem se tornem cada vez mais produtivas. No que se refere à comunicação escrita, Bazerman (2006) atribui aos estudos acadêmicos a investigação das teorias da estrutura, do uso e do desenvolvimento linguístico, bem como as evidências precisas sobre essa cultura,

mapeando e examinando não apenas a escrita, como também as outras atividades linguísticas na sociedade.

No tocante a essas outras atividades, o autor aponta o gênero como um rico conceito nos estudos linguísticos, no qual é possível “falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis e da economia, como também de muitos outros aspectos da vida letrada moderna” (BAZERMAN, 2006, p. 10).

Sem dúvida, falar sobre gêneros é abrir um leque de possibilidades, tendo em vista que essa temática não integra apenas as práticas escritas, mas inclui as de oralidade, assim como permite também compreender e se apropriar das convenções linguísticas realizadas na sociedade. Sob essa ótica, Marcuschi (2011, p. 19) afirma que os gêneros “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura”.

Nesse sentido, é impossível falar de gênero de forma isolada, sem considerar as perspectivas linguísticas, discursivas, históricas, pragmáticas e sociointeracionais que o envolvem. Além disso, nesse contexto, é preciso ainda destacar que embora, hoje, haja essa compreensão e preocupação com o gênero, nem sempre foi assim.

Por muito tempo, a discussão a respeito da produção de discursos verbais no âmbito social esteve focada apenas na perspectiva textual, sem muita ênfase na concepção de gênero, embora essa já existisse, ainda que com um olhar restrito. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 147) afirma que “a expressão ‘gênero’ esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários”, como se pertencesse apenas a esse domínio.

Sob essa ótica, além de parecer restrito a um domínio, o debate em torno da teoria de gênero estava interligado a outras discussões muito mais amplas, aqui no Brasil, que foram abordadas no relevante trabalho de Bezerra (2017). Acerca disso, o autor destaca que apesar da popularização do conceito de gênero, nos últimos anos, ainda há “questões conceituais não resolvidas ou não suficientemente compreendidas” (BEZERRA, 2017, p. 13). Isso porque, no campo das teorias, polêmicas acerca dos gêneros serem “textuais” ou “discursivos”, por exemplo, têm estado em pauta de igual modo os “equívocos conceituais relacionados com texto, gênero e discurso”, além das “dificuldades em entender a relação entre o gênero e o texto, o suporte, o domínio discursivo, a estrutura formal e a tipologia textual” (p. 14).

Decerto, questões como essas, quando não compreendidas, causaram e ainda causam prejuízos tanto às áreas da pesquisa quanto do ensino, visto que muitos dos equívocos em debate produzem visões dicotômicas de perspectivas indissociáveis do ponto de vista dos estudos de gêneros.

Cabe ressaltar que em relação ao debate dos gêneros serem textuais ou discursivos, concordamos com Bezerra (2017, p. 32, grifos do autor) quando cita que “é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto *discursivos* quanto *textuais*, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas”. Dessa forma, abordar os gêneros apenas como se fosse composto de uma dimensão é impedir a plenitude que lhe é devida, não contemplando os aspectos necessários ao trabalho com os gêneros.

Ademais, entendemos ainda que para um estudo exitoso sobre os gêneros é necessário compreender não apenas os aspectos discursivos e textuais como também o próprio conceito deste, evitando assim uma dicotomia das dimensões, além dos equívocos recorrentes. A partir dessa ideia, apresentamos a seguir algumas concepções de texto, de tipologia e de gênero, buscando além de trazer conceitos, discutir perspectivas e visões acerca dos temas.

De acordo com Platão e Fiorin (2000, p.11) “sem dúvida alguma, a palavra texto é familiar a qualquer pessoa ligada à prática escolar. Ela aparece com alta frequência no linguajar cotidiano tanto no interior da escola quanto fora de seus limites”. Contudo, embora o termo tenha uma enorme popularidade, algumas noções encontradas no contexto escolar precisam ser desmistificadas.

Acerca disso, os autores destacam duas considerações fundamentais sobre a natureza do texto. A primeira delas enfatiza que “o texto não é um aglomerado de frases”, ou seja, é preciso entender que quando realizamos uma produção textual “não se pode isolar frase alguma do texto e tentar conferir-lhe o significado que se deseja”, isso porque “uma mesma frase pode ter significados distintos dependendo do contexto dentro do qual está inserida” (PLATÃO; FIORIN, 2000, p.12).

Por conseguinte, a segunda consideração implica dizer que “todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla”. Desse modo, entendemos que o texto não pode ser lido ou construído isoladamente. Ainda segundo, Platão e Fiorin (2000, p.15) “o texto é um tecido, uma estrutura construída de tal modo que as frases não têm significado autônomo: num texto, o sentido de uma frase é dado pela correlação que ela mantém com as demais”.

A partir das considerações apresentadas pelos autores, enfatizamos a necessidade de além de entender o texto na sua amplitude, ressaltar que a sua natureza depende de outros fatores. A esse respeito, Ribeiro (2018, p. 70) destaca que “pensar o texto e em como ele pode ser expandido ou restrito” acorda com “o que atribuímos a ele como qualidade ou composição”.

Desse ponto de vista, Koch (2005) enfatiza que a definição de texto está interligada às concepções de língua e de sujeito. Desse modo, na concepção interacional de língua, “na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação” (p. 17). Noutras palavras, o texto é constituído não como um produto, mas como um processo que completa seu sentido no leitor.

Nessa acepção, concordamos com Ribeiro (2018, p. 70) quando afirma que as questões ligadas ao que seja um texto não são consensuais. Dessa forma, este pode ser visto como uma estrutura fechada, dotada de sentido, ou ainda pode-se acreditar que o sentido do texto não reside no próprio texto, mas no leitor. Segundo a autora, “para uma linguística mais tradicional, um texto é construído por palavras e frases e períodos (que serão materializados para um discurso)”. Isto, por sua vez, implica dizer que no texto só é possível considerar os aspectos verbais, desprezando todos os outros não verbais, ou seja, excluindo a ideia de multimodalidade, além de anular, também, qualquer interferência do leitor na construção de um sentido.

Visões como estas além de apagar aspectos importantes ao texto, não atendem a ideia que consideramos aqui, por isso em meio a tantas definições possíveis, acreditamos que o ponto de vista interacional melhor contempla a concepção de texto, ao entender que este é “um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos sociais”, sendo, também “um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante” (CAVALCANTE, 2018, p. 10).

A partir disso, com base na linguística textual, evidenciamos o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 2006, p. 05), ou seja, apresentamos alguns elementos que, em seu conjunto, têm sido considerados pelos estudiosos da área caracterizadores da textualidade. Koch (2014), de acordo com Beaugrande e Dressler

(1981), apresenta sete fatores, conhecidos também por critérios<sup>36</sup>, responsáveis pela textualidade, estes, apresentados no quadro a seguir, reafirmam a concepção interacional ao trazer critérios centrados tanto no texto, quanto em seus usuários:

Quadro 2 - Sete fatores de textualidade

Fatores de textualidade		
Centrados	Texto	Coerência; Coesão;
	Usuários	Intencionalidade; Aceitabilidade; Situacionalidade; Informatividade; Intertextualidade.

Fonte: criação da autora, com base em Koch (2014).

De modo geral, os fatores centrados no texto, a saber a coerência e coesão, exercem um papel fundamental na produção textual. A coerência, por exemplo, envolve aspectos cognitivos, lógicos e semânticos, os quais corroboram para a organização e desencadeamento das ideias no texto. Enfatizamos, ainda, que a coerência é um fator que se sobressai, sendo considerado como critério de interpretabilidade, ou seja, um texto precisa ser coerente para alguém, em um determinado contexto.

Por conseguinte, a coesão diz respeito à manifestação dos elementos linguísticos, os quais possibilitam que a tessitura do texto não se transforme em um aglomerado de frases. Segundo Cavalcante (2018, p. 25), “dos dois primeiros critérios, de natureza semântico-formal, decorrem as qualidades propriamente ditas do texto que são fundantes de sua textualidade”. Logo, a manifestação destes critérios que se interligam, contribui para a construção do sentido na produção textual.

Ademais, é pertinente ainda destacar que a construção deste sentido se completa no leitor, dessa forma, os cinco critérios centrados no usuário se tornam essenciais para que o texto seja “o próprio lugar da interação”. Nessa acepção, os critérios da intencionalidade e aceitabilidade destacam-se, uma vez que correspondem às ações desenvolvidas respectivamente pelo autor e receptor do texto. Assim, a intencionalidade refere-se ao modo como o autor usará o texto para

<sup>36</sup> É pertinente destacar que reconhecemos o uso dos dois termos, mas, em nosso estudo, optamos por utilizar o termo fatores, por considerar, assim como alguns autores, que a ideia de critério pode sugerir que se trata de algo obrigatoriamente presente nos textos, o que não procede.

convencer seu leitor, contudo, isso só poderá ser concretizado se houver a aceitabilidade do leitor, que, por sua vez, confronta suas expectativas com as informações que recebe.

Acerca disso, ressaltamos que entre os critérios da intencionalidade e da aceitabilidade, há um outro aspecto que precisa ser considerado; a situacionalidade, a qual corresponde à pertinência do texto ao seu contexto socio-histórico-cultural. Nesta perspectiva, questões como a informatividade, um dos critérios da textualidade, ajudam o leitor a construir o sentido adequado ou não ao que foi apresentado. Isso porque, a depender do nível de informações presentes na superfície textual, o leitor poderá não apenas identificar, como integrar e recuperar aspectos dentro e fora do texto através de sua vivência, o que por sua vez, permite concretizar o último dos critérios apresentados: a intertextualidade. Marcuschi (2008, p.130) discorre que esta “é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinados mantêm com outros textos”, ou seja, é possível afirmar que a intertextualidade é algo inerente aos textos, que de certa forma, recorrem a outros para relacionar, explicar, ou até mesmo ratificar o seu discurso.

É oportuno frisar que os fatores da textualidade se apresentam de modo diferente em cada texto. Isso implica dizer que em gêneros mais formais, estes fatores se apresentam de forma pontual, enquanto em outros de caráter mais flexível, a exemplo dos poemas, tais aspectos não apareceram da mesma maneira.

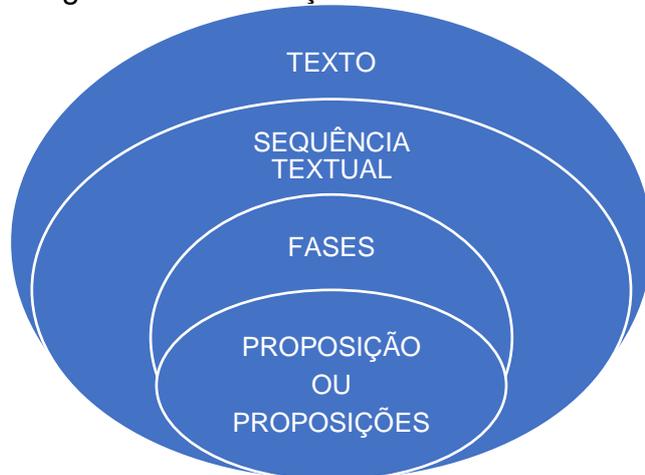
Além disso, acreditamos que embora os fatores sejam apresentados como aspectos pertinentes ao texto, não podemos desconsiderar o papel que o leitor exerce em muitos desses aspectos. Por este motivo, concordamos com Val (2004, p. 01) quando afirma que “o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada ‘acontecimento’ de uso da língua”, noutras palavras, estes aspectos se constroem no processo de comunicação que, por sua vez, vai além dos limites do próprio texto. Cavalcante (2018, p. 28) enfatiza essa ideia ao afirmar que,

a concepção de texto ultrapassa, portanto, a visão de construto teórico definido apenas por uma unidade estrutural coesa e coerente, na medida em que os sentidos de um texto integram as trilhas da superfície textual às condições socioculturais em que se dá o ato comunicativo e aos processos sociocognitivos que se estabelecem entre os interlocutores.

Ainda a esse respeito, acrescentamos à nossa discussão a ideia sobre o modo como os textos se estruturam durante as atividades comunicacionais, uma vez que estes são constituídos de partes que corroboram para a construção do seu sentido. Segundo Adam (2011, p. 275), estudioso da perspectiva da linguística textual de origem francesa, “a estrutura composicional global dos textos é inicialmente ordenada por plano de texto, base de composição, e é geralmente categorizável em termos de dominante sequencial”. Isso implica dizer que o texto é formado por uma estrutura complexa que, na maioria das vezes, é constituída por diferentes termos sequenciais.

Corroborando com a teoria do autor, Cavalcante (2012) afirma que todo texto é constituído de sequências, que são definidas por Adam (2011, p. 205) como: “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”, as quais se encontram na planificação textual, conforme podemos perceber na figura abaixo:

Figura 6 - Planificação de um texto



Fonte: Cavalcante (2012, p. 62).

Segundo Cavalcante (2012, p. 62), o texto se inicia com uma proposição, “compreendida como uma unidade de sentido”. Essas proposições, ao serem agrupadas, constituem blocos que “formam subunidades semânticas”, correspondentes às fases de organizações maiores, “que são as sequências textuais”. Estas fases, por sua vez, variam de extensão, podendo corresponder a mais de um parágrafo no texto.

Ainda para a autora, cada sequência textual “constitui uma forma de composição com uma função específica” (CAVALCANTE, 2012, p.62), apresentadas

por meio de seis sequências básicas<sup>37</sup>, são elas: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, injuntiva e dialogal.

Acerca disso, é importante destacar, que mesmo que um texto, possa apresentar diferentes sequências, o autor, em geral, tende a acentuar uma sequência, permitindo, assim, que esta predomine. Tal ideia é ratificada por Bezerra (2014, s.p.) quando afirma que “mesmo que seja composto de diferentes sequências simultâneas, o texto não se torna caótico, pois uma delas domina as demais, que são utilizadas para melhor demonstrar essa dominante”.

Além disso, destacamos que tais sequências de acordo com Cavalcante (2012, p. 64)

desempenham funções específicas, sendo compostas por fases que constituem modelos prototípicos. No entanto, dependendo do propósito comunicativo e das escolhas feitas pelo agente produtor de textos, essas fases podem variar quanto à extensão e ao número de proposições e, ainda, quanto à distribuição e à organização no interior da sequência. Portanto, nem sempre a estrutura linear de um texto será marcada pela combinação de sequências prototípicas.

É pertinente ainda enfatizar que essas sequências prototípicas fazem parte da constituição dos gêneros textuais, contudo, não podem ser definidas como a própria sequência, nem tampouco como o próprio texto. A esse respeito, Bezerra (2017, p. 37) afirma que seria mais adequado ressaltar que o texto, nas situações de interação, “remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica”. Além disso, é necessário considerar que a própria noção de gênero não se limita ao texto, podendo “ser aplicado a qualquer tipo de artefato ou qualquer tipo de declaração que possa ser visto como um enunciado significativo” (BAZERMAN, 2011, p. 16).

Desse ponto de vista, os gêneros correspondem às práticas sociais situadas, que vão além do texto e da estrutura. Dessa forma, concordamos com Miller (2011, p. 16) quando afirma que “o texto tende a ser um material determinado, ou um modo de materialização de um enunciado ou de um trecho de discurso verbal”. Os textos podem ser classificados como produtos da ação interativa do sujeito ou ainda como atividades de linguagem as quais correspondem a objetivos e interesses específicos,

---

<sup>37</sup> Para conhecer melhor cada sequência, ver Cavalcante (2012).

que mantêm uma estreita relação com os gêneros, mas que se diferem em suas definições.

Sob essa ótica, reiteramos nossa ideia, a partir da fala de Bazerman (2006, p. 23), quando afirma que os

gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Conforme o autor esclarece, os gêneros não se restringem a formas ou padrões, mas são capazes de dar forma e significado às situações, direcionando as ações interacionais que realizamos. Isso implica dizer que os gêneros influenciam a estabilização e padronização das relações comunicativas e sociais, uma vez que possibilitam ações além da configuração genérica da prática comunicativa.

Contudo, não pretendemos afirmar que a estrutura genérica não seja um aspecto importante, ao contrário disso, enfatizamos que esse é apenas um dos aspectos a serem considerados, “visto que a melhor compreensão do gênero requer uma relação entre a forma e a função que ele exerce na interação, ou seja, além da estrutura, sua força retórica precisa ser reconhecida pelos usuários” (LÊDO, 2017, p. 71).

A respeito disso, Lêdo (2017, p. 71), fundamentada na perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero, ainda afirma que “os gêneros funcionam como modelos sociocognitivos que as pessoas utilizam para se mover nas diversas situações comunicativas e interações sociais em que se engajam para a produção de sentidos”. Dessa forma, o gênero é mais uma questão de acordo social (MILLER, 2011), do que uma materialidade. Isso porque espera-se um determinado comportamento para uma certa situação comunicacional, que é situada conforme as práticas sociais. Nesse sentido, ainda que esses modelos sociocognitivos apresentem “variações e particularidades”, são eles que permitem a localização do gênero na percepção do criador e do receptor (BAZERMAN, 2011).

Ademais, entendendo os gêneros em sua potencialidade, concordamos com Bazerman (2006, p. 27) quando afirma que esses “constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas”. Portanto, reconhecendo essa dinâmica,

buscamos, neste estudo, abordar perspectivas que possam contemplar as demandas contemporâneas de interação e de práticas sociais das diferentes esferas da atividade humana, considerando o gênero como uma forma de apropriação das ações linguísticas e comunicativas.

Nesse contexto, queremos refletir sobre as concepções de gênero textual, cujo ensino “tem sido apontado por uma gama de pesquisas acadêmicas produzidas nas últimas décadas” (SILVA; BEZERRA, 2014, p. 17), demonstrando o lugar de destaque que esse ocupa como objeto de ensino aprendizagem. Silva e Bezerra (2014, p. 17) ainda afirmam que não há a “existência de um consenso entre pesquisadores e profissionais de educação sobre em que consiste o ensino de língua materna baseado em gêneros”, por esse motivo, não buscamos esgotar essa discussão, mas situar e apresentar a importância de trabalhar os diferentes gêneros presentes no âmbito social e na realidade dos estudantes.

Acerca disso, enfatizamos a necessidade de envolver em nossa discussão os gêneros que circulam não apenas nos suportes impressos, como também nos digitais, ressaltando as características desses gêneros, conforme preconizam os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil, a exemplo da BNCC, a qual é precisa ao afirmar que “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola”, e sim “de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 69).

Essa ideia de envolver novos gêneros no contexto escolar, além de favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, evidencia a ideia que os gêneros “mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional” (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Sob essa ótica, Marcuschi (2008, p. 217) ainda destaca que os gêneros são definidos como “formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral”, bem como de seus produtores, mantendo uma relação estreita com as práticas sociais.

Nesse contexto, é preciso considerar que os gêneros como formas históricas, não são inertes às transformações do tempo, por esse motivo, nos últimos anos, “a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual” (MARCUSCHI, 2011, p. 18), a ponto de nos questionarmos que categoria é essa que chamamos de gênero textual.

Por meio desse questionamento, Marcuschi (2011, p. 18, grifos do autor) ressalta a fertilidade dos estudos de gêneros desde que não os concebamos “como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem”, ou seja, como entidades dinâmicas, reafirmando assim a ideia da relativa estabilidade.

À vista disso, Bawarshi e Reiff (2013) evidenciam o “caráter multidimensional dos gêneros”, uma vez que estão ligados a ideologias, poder, ações e relações sociais, estabelecidas nas comunidades discursivas. Para os autores, os gêneros são dinâmicos à medida “que mudam as condições de uso”, atribuídas às “mudanças nas condições materiais, mudanças na pertença à comunidade, mudanças na tecnologia, mudanças nos propósitos e valores disciplinares” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 104).

Dessa forma, é importante ainda destacar, que embora dinâmicos, os gêneros possuem identidades, definidas por Marcuschi (2011, p. 18) como “poderosas”, condicionando, assim nossas escolhas a não estarem “totalmente livres, nem aleatórias, seja do ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas”. Tal característica faz com que os gêneros envolvam questões como “a dinamicidade, a situacionalidade, a historicidade e a plasticidade”, não podendo ser classificados como formas puras, mas em constante modificação.

Sob esse aspecto, destacamos os estudos de Miller (2015, p. 25) que “tentando entender o processo de mudança dos gêneros e a emergência do que parecem ser ‘novos gêneros’ em mídias novas e velhas” passa a se “apoiar fortemente no conceito de “evolução”. Nesse sentido, usando versões da teoria evolucionista, a autora traz uma reflexão a respeito das transformações ocorridas no âmbito dos estudos desta temática, ao sugerir a definição de gênero como “formas particularmente úteis de se pensar sobre a mudança cultural através do tempo: porque são veículos de reprodução cultural, eles nos fazem olhar para a produção e a recepção, para propósitos particulares”, a ponto de se tornarem “reconhecíveis para outros dentro de um sistema de limitações múltiplas e funções sistêmicas” (MILLER, 2015, p. 55).

Nessa acepção, a autora esclarece que pensar em termos de função do gênero pode nos ajudar a entender as mudanças, contudo, ela não aconselha levar a analogia da evolução muito longe, tendo em vista que “devemos estudar a variedade de influências na mudança histórica e, portanto, os múltiplos fatores que uma teoria evolucionista deve reconhecer” (MILLER, 2015, p. 56).

Acerca disso, acreditamos que à medida que os gêneros são modificados, nós somos incitados a buscar, aprender e desenvolver novas habilidades, a fim de atender as novas demandas que se tornam cada vez mais exigentes. Desse modo, concordamos com a autora quando afirma que “temos muito que aprender sobre o processo de mudança de gênero e a emergência de novos gêneros, e precisamos de todas as ferramentas que pudermos encontrar” (MILLER, 2015, p. 56).

Ademais, é preciso considerar não apenas as mudanças, como os contextos. Para Marcuschi (2011, p. 22), o desenvolvimento de maneira dinâmica de novos gêneros surgiu “de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet”. Isso implica dizer que os gêneros textuais são “como parte constitutiva da sociedade em seus *habitats* típicos” (p. 23, grifos do autor), que, por sua vez, receberam forte influência da internet, ambiente que além de valorizar a língua escrita, como já discutido, consolidou novos gêneros.

Nesse sentido, a partir da noção de gênero como fenômeno histórico e social, é possível perceber que os gêneros desenvolvidos no contexto da mídia eletrônica não apenas compõem a diversidade dessa convenção, como integram os novos processos de interação, os quais tem se popularizado cada vez mais. Hoje, a diversidade textual escrita que está presente no âmbito digital abriu o caminho para um novo ambiente definido por Pierre Lévy (1996) como um terreno onde está funcionando a humanidade, um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme.

É nesse espaço que circulam os novos gêneros digitais, heterogêneos e versáteis, os quais fazem uso de diferentes suportes e domínios de produção, que permeiam o mundo virtual alcançando outros meios, como aponta a discussão acadêmica. Assim, falar em gêneros digitais é remeter-se a uma forma de escrita que tem sido recriada, pois parte desses gêneros surge a partir de modelos já existentes, sendo incorporados e redefinidos no âmbito virtual. De acordo com Fiorin (2008, p. 65):

não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem.

Esses novos gêneros denominados de digitais, por circularem no ambiente virtual, mantêm relação com modelos já existentes no convívio social, que surgiram a

partir das mudanças da sociedade, dentre as quais podemos citar a evolução tecnológica, a fim de atender as novas necessidades de caráter comunicativo desse ambiente. Para Marcuschi (2011, p. 22), em geral, os gêneros desenvolvem-se de forma dinâmica e “novos gêneros surgem como desmembramentos de outros”. Ainda para o autor “um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo”. Desse modo, nem sempre temos algo “essencialmente novo”, e sim uma recriação, que assume novos espaços ou contextos.

Diante disso, ressaltamos nossa preocupação quanto ao estudo dos gêneros textuais incluindo aqueles que circulam em suporte digital, visto que essa reflexão “adquire uma relevância especial e apresenta-se como uma tarefa urgente para a academia, tendo em vista a crescente visibilidade e presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)” (BEZERRA, 2010, p. 47), demonstrando a importância da apropriação desta área tecnológica para a educação.

Sob essa perspectiva, ainda de acordo com Bezerra, “os gêneros digitais, cada vez mais frequentes na academia, têm ressaltado suas características peculiares em contraposição aos gêneros em suporte convencional impresso” (2010, p. 50), o que não implica dizer que temos a desvalorização de um gênero por outro, mas que mudanças têm ocorrido, alertando, principalmente a educação, visto que as práticas de linguagem nos dias atuais “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 76). Portanto, tendo em vista que é papel da escola educar e preparar para vida, é preciso trazer à discussão a abordagem desses “novos” gêneros (ou gêneros emergentes) e dos “antigos” (ou “tradicionais”) e sua produção, como faremos a seguir.

#### **4.2 O gênero *playlist* comentada**

Nas últimas décadas, muitos aspectos da linguagem se transformaram, surgindo novas formas “de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO, 2015, p. 116), e conseqüentemente novos ambientes de comunicação e interação.

Essas novas formas alteram as modulações da cultura escrita que se instaura não apenas nos ambientes físicos, mas nos digitais. Segundo Ribeiro (2018, p.13), o novo modo de escrever, por meio de máquinas e redes, altera “os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão, circulação de objetos de leitura”, fazendo com que novas práticas surjam, principalmente no ambiente digital, o qual possibilita a produção e circulação de diversos gêneros que permeiam as diferentes esferas da atividade humana.

Por conseguinte, dentre os mais variados gêneros digitais produzidos na *internet*, destacamos as *playlists* pela crescente procura do público, principalmente o jovem. Comumente, o termo *playlist* é utilizado para denominar uma lista de reprodução<sup>38</sup> de músicas, originada no âmbito da radiodifusão, que se propagou em uma velocidade extraordinária por meio da internet, e é encontrada hoje em muitos sites.

Em geral, a *playlist* supõe um critério de organização das canções. Assim, na *playlist* comentada, o que a diferencia das demais *playlists* é que os critérios da seleção musical são explicitados, de forma a fazer uma apresentação e comentários sobre as canções escolhidas.

Conforme se evidencia na afirmação de Rojo (2015, p. 130), uma *playlist* comentada “é produzida a partir de um critério de seleção de canções e conta com um texto de apresentação/descrição das músicas e comentários apreciativos sobre elas”, o que permite aos seus usuários ter uma visão geral a respeito da lista antes mesmo de ouvi-la.

O gênero *playlist* comentada ainda não possui uma literatura vasta a seu respeito, porém três pontos o destacam, fazendo com que esse gênero tenha sido escolhido para presente pesquisa. O primeiro deles, como já citado, é que é algo familiar, de crescente procura do público, principalmente jovem.

O segundo, por sua vez, refere-se à marca de autoria do estudante nesta produção, permitindo-lhe ser protagonista ao selecionar e avaliar as canções que irão compor a *playlist*. Sob esse aspecto, enfatizamos ainda que, embora, o discente possa também ter autoria em outros gêneros como a resenha, na *playlist*, em especial,

---

<sup>38</sup> No ambiente virtual, o termo *playlist* ainda pode ser associado a outras listas, como a de vídeos ou de sites, porém a utilização mais recorrente é a que abordamos aqui: seleção de músicas.

essa característica é evidenciada, visto que o autor a mobiliza em duas construções: na lista de músicas e no comentário.

O terceiro e último é o fato de esse gênero aparecer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma proposta para o trabalho com a produção textual, em que é possível “comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas” (BRASIL, 2018, p. 76).

Juntamente com outros gêneros contemporâneos, as *playlists* na BNCC são associadas a três campos de conhecimento: o campo de atuação social, propostos para contextualizar as práticas de linguagem, o campo da vida pessoal que pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos, postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes e, por fim, o campo artístico-literário, no qual buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (BRASIL, 2018).

A importância desses campos de atuação consolida-se na conjuntura de correlacionar as práticas escolares aos aspectos sociais. A própria BNCC reafirma essa ideia ao indicar que:

ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (BRASIL, 2018, p. 498).

Dessa forma, a nossa proposta, indicada para o último ano do Ensino Fundamental, vem introduzir um trabalho de suma importância para continuidade da Educação Básica<sup>39</sup>, que será aprofundado e intensificado mais adiante na própria vivência do estudante. Ao mesmo tempo, destacamos a necessidade de trabalhar propostas de produções textuais do âmbito digital, pela diversidade de temáticas e formatos possíveis a serem explorados na produção e recepção de discursos de práticas contemporâneas de linguagem.

---

<sup>39</sup> Aproveitamos a ideia apresentada neste tópico, a respeito da inovação das práticas pedagógicas, para destacar a ênfase dada na BNCC, documento norteador da educação básica, à inserção das tecnologias e dos gêneros digitais no ensino. Acerca disto, reconhecemos a necessidade de abordar no contexto escolar aspectos contemporâneos presentes no âmbito social como acontece com as TDIC, contudo, gostaríamos ainda de esclarecer que apesar de compactuarmos com essa necessidade, não deixamos de considerar a problemática da desigualdade social e digital, tão evidenciada no período de pandemia do Covid-19, e que também compõe a realidade educacional. Sob este panorama, ainda há muito o que ser feito, não na mesma proporção em todos os ambientes, mas com a preocupação semelhante de minimizar a desigualdade que ocasiona a falta de acesso dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, às ferramentas digitais.

Nessa acepção, diante da diversidade de gêneros que circulam no âmbito digital, Rojo (2015) apresenta algumas atividades para o professor em sala de aula. Dentre as propostas que a autora traz, destacamos um exemplo de exercício indicado para explorar a estrutura de uma *playlist* comentada.

Nessa proposta, Rojo (2015, p.130) descreve o gênero e expõe alguns *links* de *playlists*, além de lançar questionamentos, como “qual é o critério de organização da playlist? Que tipo de informações sobre as canções são dadas? O que na canção é alvo de comentário/avaliação?”. Essas questões foram utilizadas no quadro que a autora apresenta em sua obra e que adaptamos, conforme pode ser visto a seguir:

Quadro 3 - Quadro de atividade- conhecendo a playlist comentada<sup>40</sup>

PLAYLIST COMENTADA	CRITÉRIO DE ORGANIZAÇÃO	INFORMAÇÕES SOBRE OS ARTISTAS/GRUPOS E AS CANÇÕES	ASPECTO/ ELEMENTO DA CANÇÃO QUE É ALVO DE COMENTÁRIO/ AVALIAÇÃO
Releitura musical <a href="https://releitura-musical.tumblr.com/">https://releitura-musical.tumblr.com/</a>	Versões de canções existentes para o público infantil.	Lugar da canção na carreira do artista/grupo e repercussão da canção junto ao público.	Ritmo, melodia, vozes de fundo e tipos de instrumentos.
Trilhas sonoras <a href="http://trilhassonoras.tumblr.com/">http://trilhassonoras.tumblr.com/</a>	Canções cantadas pelos melhores amigos dos heróis de animações infantis.	Sinopse do filme que contextualiza a canção, que faz parte da sua trilha.	Letra, ritmo.
Cidadão desde sempre <a href="http://cidadeodesempre.tumblr.com/">http://cidadeodesempre.tumblr.com/</a>	Músicas que tematizam a cidadania.	Como surgiu o grupo; Sinopse de trecho do filme que contextualizar uma das canções.	Letra.
Periferia em destaque	Canções feitas ou cantadas por artistas ou grupos que se		Letra, tom (melancólico).

<sup>40</sup> É pertinente enfatizar que os exemplos de *playlist* apresentados por Rojo (2015), não têm mais sua página eletrônica ativa. Isso porque o volume de informações que circula no ambiente digital é enorme, o que, por sua vez, não possibilita a permanência de dados, mas a inovação, uma vez que as plataformas de músicas, por exemplo, sempre estão atualizando seus conteúdos.

<a href="http://periferiae.mdestaque.tumblr.com/">http://periferiae.mdestaque.tumblr.com/</a>	originaram da periferia e que fazem sucesso no exterior.		
---	--	--	--

Fonte: Rojo (2015, p. 130)

Destacamos ainda que tanto os questionamentos quanto o quadro elaborado por Rojo (2015) permitem conhecer e explorar os aspectos que constituem uma *playlist* comentada. Contudo, esse seria apenas o primeiro passo, tanto para o professor como para o estudante, tendo em vista que ambos possam já ter tido contato com o gênero. Logo, para o próximo passo é necessário que estes compreendam o funcionamento, objetivo e ambiente em que circulam as *playlists*, para assim iniciar a produção deste gênero, conforme propomos nesta pesquisa.

Portanto, com o propósito de conhecer melhor e, por conseguinte, apresentar neste tópico o gênero *playlist* comentada, realizamos uma busca minuciosa não apenas para discutir o conceito deste gênero, como também para explorar os sites que o apresentam a sua estrutura genérica, além de refletir sobre suas possíveis contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

Conforme já discutimos, a *playlist* comentada é uma variação do termo já popular *playlist*, contudo, algo interessante que foi possível identificar em nossa busca foi o fato de que os *sites* de *playlists* mais conhecidos e procurados<sup>41</sup>, a exemplo do *Spotify*, do *Deezer*, do Ouvir Música, do Vagalume.fm e do *Kboing*, na verdade, não apresentam as *playlists* na modalidade comentada.

Entretanto, embora os sites listados acima não apresentem esta versão, eles são utilizados por outros portais para a seleção das *playlists*, uma vez que os autores deste gênero dependem de uma plataforma que disponibilize as canções. Tal realidade explica o fato de que muitos que ouvem as *playlists* em geral desconhecem a versão comentada, mesmo que já tenham visto algo do gênero durante alguma busca na *Web*.

Por este motivo, tendo em vista que as *playlists* comentadas não foram tão exploradas como outros gêneros digitais da contemporaneidade, exibimos no quadro

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/07/cinco-sites-para-ouvir-musica-gratis.ghtml>. Acesso em: 05 de out. de 2020

a seguir um levantamento que elenca os seis principais *sites* em que é possível encontrar este gênero, seus respectivos endereços e a classificação deles:

Quadro 4 - Sites que contém playlists comentadas

Sites com playlists comentadas:	Endereços eletrônicos <sup>42</sup> :	Classificação dos sites:
Catraca livre	<a href="https://catracalivre.com.br/criatividade/cassia-eller-50-anos-ouca-faixa-inedita-da-cantora-e-playlist-comentada-pela-redacao/">https://catracalivre.com.br/criatividade/cassia-eller-50-anos-ouca-faixa-inedita-da-cantora-e-playlist-comentada-pela-redacao/</a>	Site de jornalismo e entretenimento.
Jornalista Júnior	<a href="http://jornalismojunior.com.br/12-playlists-no-spotify-que-voce-precisa-conhecer/">http://jornalismojunior.com.br/12-playlists-no-spotify-que-voce-precisa-conhecer/</a>	Site de jornalismo e entretenimento.
Meu positivo	<a href="https://www.meupositivo.com.br/doseujeito/estilo-de-vida/6-playlists-do-spotify-para-dancar/">https://www.meupositivo.com.br/doseujeito/estilo-de-vida/6-playlists-do-spotify-para-dancar/</a>	Site de tecnologia e entretenimento.
Casa pratica Qualitá	<a href="https://www.casapraticaqualita.com.br/noticia/15-playlists-do-spotify-para-ouvir-enquanto-faz-faxina_a267/1">https://www.casapraticaqualita.com.br/noticia/15-playlists-do-spotify-para-ouvir-enquanto-faz-faxina_a267/1</a>	Site de produtos que traz dicas e entretenimento.
Vi shows	<a href="http://www.vishows.com.br/2017/09/03/steely-dan-playlist-10-hits/">http://www.vishows.com.br/2017/09/03/steely-dan-playlist-10-hits/</a>	Blog sobre shows e músicas em geral.
Soundcloud	<a href="https://soundcloud.com/escuta-nexo/20-15-faixas-para-ouvir-2019-em-uma-playlist-comentada">https://soundcloud.com/escuta-nexo/20-15-faixas-para-ouvir-2019-em-uma-playlist-comentada</a>	Plataforma de música e áudio.

Fonte: produção da autora

Dentre os *sites* apresentados, é possível perceber que os três primeiros muito se assemelham em sua classificação, compartilhando o propósito de entreter seu público ao trazer a indicação de *playlists* comentadas de diversos temas. De outra forma, o quarto *site*, além de apresentar o perfil de dicas e entretenimento, traz opções de *playlists* com um único tema: a faxina. Haja vista que, neste caso em especial, o *site* ao invés de explorar temáticas diversas, apresenta um mesmo tema, com opção de *playlists* para diferentes gostos. Além disso, como se trata de um *site* de produtos, o autor buscou explorar algo que se relacionasse a classificação da sua página eletrônica.

Por conseguinte, os dois últimos sites se adequam mais ao perfil cultural das canções. O quinto, por exemplo, trata-se de um blog, o qual aborda músicas e shows em geral, e que aproveitou o seu espaço para apresentar uma *playlist* que fez sucesso e ganhou no site a versão comentada. Por fim, o último *site*, especialista em música e

<sup>42</sup> Realizamos os acessos em: 05 de out. de 2020.

áudio, se diferencia dos demais por apresentar a *playlist* comentada de forma totalmente oral, ou seja, além dos arquivos de músicas, os comentários também foram apresentados em áudio. Esta forma de apresentação não é tão recorrente como a forma escrita, mas é também uma opção de produção deste gênero.

Em termos gerais, os *sites* apresentados compõem uma gama de possibilidades que podem ser exploradas com as *playlists*. Isso porque de um lado temos os objetivos dos que procuram o gênero com finalidades diversas, uma vez que as *playlists* podem ser selecionadas a partir de critérios e temas diferentes, sendo possível classificá-la por ritmos, como samba, pagode, funk, Música Popular Brasileira (MPB), internacionais, dentre outros, ou até mesmo por temas reunindo todos estes ritmos para compor uma *playlist* comentada temática.

Nesta última opção, na qual os critérios de seleção vão além dos ritmos, o público da *playlist* comentada poderá buscar listas que abordem temas diversos, como a natureza, a infância, o amor, o nosso país, família, entre outros. Além de poder também usufruir dos diferentes ritmos em uma lista voltada para a realização de atividades cotidianas, a exemplo das *playlists* criadas para limpar a casa, estudar, treinar e até dormir.

Por outro lado, temos ainda aqueles que produzem o gênero, os quais além de buscar tornar a sua produção conhecida, objetivam convencer o seu leitor/ouvinte que aquela seleção é adequada para aquele que a procura. Dessa forma, diligenciando compreender melhor de que modo os produtores do gênero *playlist* comentada organizam suas produções, utilizamos quatro dos seis *sites* apresentados para selecionar e estudar vinte exemplos de *playlists*, as quais compuseram o *corpus* analisado neste estudo para os fins dessa caracterização, tendo em vista a escassez de estudos que descrevessem a organização do gênero *playlist* comentada.

A respeito da seleção desse *corpus*, consideramos para análise as *playlists* nas quais o autor além de selecionar seu repertório musical, tenha utilizado um texto para fazer apresentações, relatos, apreciações e comentários sobre as canções. Sobre estes comentários, consideramos ainda as *playlists* nas quais o autor do gênero realizou os comentários de forma individual, ou seja, um para cada música, o que é menos comum, além da forma mais recorrente, que é um comentário geral sobre a lista completa. Ademais, gostaríamos de enfatizar que destacamos aqui apenas alguns dos vinte exemplos estudados, contudo, em nossa discussão apresentamos os resultados de toda a análise.

Para analisar as estratégias utilizadas na construção dos comentários, optamos por destacar de diferentes cores os trechos do texto e suas respectivas micro ações, que integram propósitos maiores. Esses destaques, além de colaborar para visibilidade das estratégias, permitem estabelecer a correspondência entre as ações destacadas no texto, conforme veremos também em exemplos posteriores. Por conseguinte, nosso primeiro exemplo, apresentado a seguir, traz um recorte de uma *playlist*, na qual o autor optou por fazer comentários de forma individual para cada canção.

Exemplo 1 - *Playlist* comentada: Cássia Eller, 50 anos

		Estratégias da construção dos comentários	
		Passos	Movimentos
 <p>Expoente da década de 1990, Cássia completaria 50 anos nesta segunda, 10</p> <p>Se estivesse viva, <b>Cássia Eller</b> completaria 50 anos nesta segunda-feira, 10.</p> <p>Dona de um timbre grave e áspero, a cantora carioca entra? para a história da música brasileira com interpretações marcantes de artistas e compositores de vários gêneros e épocas, incluindo Beatles, Cazusa, Rita Lee e Nando Reis.</p> <p>Para comemorar a data, o <b>Catraca Livre</b> reuniu alguns fãs da arte de Cássia Eller na redação para falar sobre suas faixas preferidas na voz da cantora.</p> <p>Além da pequena <i>playlist</i> comentada, você pode conferir trechos de uma gravação que permaneceu inédita por 30 anos, a música “<b>A Flor do Sol</b>”.</p> <p>Confira.</p>			
	Contextualização do tema.	Apresentar o tema.	
	Apresentação da artista e outros integrantes.	Descrever a lista.	
	Descrição das interpretações musicais.		
	Motivação da construção da lista.		
Indicação dos critérios de seleção.			

Fonte: Disponível em: < <https://catracalivre.com.br/criatividade/cassia-eller-50-anos-ouca-faixa-inedita-da-cantora-e-playlist-comentada-pela-redacao/> >.

Nesta *playlist* em especial, o autor inicia seus comentários apresentando o tema da lista, as músicas interpretadas pela cantora já falecida Cássia Eller. Na apresentação, o autor traz informações sobre o tema relatando quais foram as interpretações musicais realizadas pela cantora, além de descrever a motivação de criação da *playlist*, elaborada em comemoração aos 50 anos que a artista completaria, juntamente com a contribuição de alguns *fãs* sobre as canções. Após estes breves comentários mais gerais, o criador da *playlist* apresenta os comentários individuais elaborados pelos *fãs* para cada canção, como podemos ver no recorte apresentado a seguir:

Exemplo 2 - Comentário sobre a canção: “1º de julho” da *playlist* comentada de Cássia Eller, 50 anos

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Pa
<p>A música 1º de julho foi escrita pelo Renato Russo e integrou o disco “A Tempestade”, do Legião Urbana. No Acústico MTV, Cássia Eller disse que a música foi escrita para ela quando estava grávida. A homenagem ao seu filho fica evidente quando ela finaliza o som com “Eu quero aprender com seu pequeno grande coração, meu amor, meu Chicão”. Vinicius Santos / Universidades.</p>	<p>Indicação da <b>autoria</b> e do <b>disco</b> da canção;</p> <p>Contextualização de como a música foi criada;</p> <p>Citação de trechos da canção.</p>	<p>Apresentar o tema;</p> <p>Descrição da música.</p>

Fonte: Disponível em: < <https://catracalivre.com.br/criatividade/cassia-eller-50-anos-ouca-faixa-inedita-da-cantora-e-playlist-comentada-pela-redacao/> >

O pequeno recorte do comentário, neste caso, realizado pelos *fãs*, apresenta e descreve cada canção, ao relatar a sua origem e, além disso, trazer um trecho marcante da música. Para finalizar, o autor da *playlist* comentada apresenta a última canção, inédita, que foi produzida antes mesmo do sucesso da cantora, como podemos ver no exemplo 3 abaixo, ainda da primeira *playlist*.

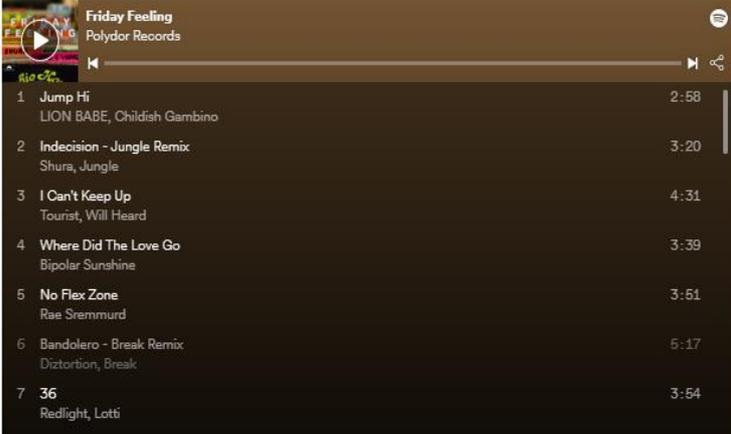
Exemplo 3 - Comentário individual das canções da *playlist* comentada de Cássia Eller, 50 anos

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos
<p>Feita em parceria com Simone Saback, a canção “A Flor do Sol” foi um dos primeiros registros da cantora em estúdio, feito em 1982, quando a cantora ainda morava em Brasília. Aos 19 anos, ela estava longe de gravar um disco e fazer o sucesso que fez na década de 90.</p>	<p>Contextualização de como a música foi criada;</p> <p>Apresentação de informações sobre a vida da cantora.</p>	<p>Apresentar o tema.</p>

Fonte: Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/criatividade/cassia-eller-50-anos-ouca-faixa-inedita-da-cantora-e-playlist-comentada-pela-redacao/>>

Após a análise da *playlist* comentada individualmente, com o propósito de apresentar os formatos que este gênero assume, selecionamos alguns recortes de outras *playlists* que apresentam comentários mais breves, de modo geral. Nestas listas é possível perceber que a estrutura de apresentação traz um formato, no qual é mais recorrente a exibição do título da seleção, os arquivos de áudio em lista, acompanhados por um breve texto geral que introduz a *playlist* comentada, apresentando-o de forma clara e objetiva, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Exemplo 4 - *Playlist* comentada: Friday Feeling

Estratégias da construção dos comentários		Estratégias da construção dos comentários	
		Passos	Movimentos
 <p>É sexta-feira, a semana finalmente acabou e você está pronto para o final de semana. Não importa quais sejam seus planos: sair com os amigos, fazer maratonas na Netflix, colocar a leitura em dia ou aproveitar dois dias inteirinhos de procrastinação, essa playlist é uma ótima companhia para qualquer uma dessas atividades. Cheias de músicas que prometem animar até mesmo aqueles que tiveram uma semana bem difícil e cansativa, Friday Feeling, criada pelo selo Polydor Records, mescla títulos tradicionais de pré-balada e faixas mais alternativas, transmitindo muito bem o sentimento de sexta-feira à noite.</p>	<p>Exposição de argumentos;</p> <p>Realce dos pontos positivos da seleção musical;</p> <p>Descrição da seleção;</p> <p>Apresentação do criador;</p> <p>Indicação dos critérios de seleção.</p>	<p>Apresentar o tema;</p> <p>Avaliar a seleção;</p> <p>Descrever a <i>playlist</i>.</p>	

Fonte: Disponível em: < <http://jornalismojunior.com.br/12-playlists-no-spotify-que-voce-precisa-conhecer/> >

Além do formato, que segue a estrutura descrita no parágrafo anterior, chamamos atenção ao comentário desta *playlist*, nele, o autor organiza seu discurso descrevendo o contexto no qual o ouvinte poderá utilizar a *playlist* intitulada “Friday Feeling”, além da própria lista, ao apontar a origem dos títulos musicais que a compõem.

Ainda acerca do formato de apresentação do gênero *playlist* comentada, é possível afirmar, por meio dos *sites* analisados, que este formato se repete. Logo, para a continuação do estudo deste gênero, optamos por apresentar recortes dos textos, visto que os possíveis formatos de apresentação, os quais podem variar com

os comentários individuais ou coletivos já foram explorados. Portanto, nos demais recortes apresentamos apenas a transcrição de alguns comentários das listas, a exemplo da *playlist* “*Stranger Things*”, ainda do *site* Jornalista Júnior exposta no quadro abaixo:

#### Exemplo 5 - Comentário da *playlist*: *Stranger Things*

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos
<p>A série que mais faz barulho no universo pop é reconhecida não só por seu enredo incrível e ótimas atuações, mas também por sua trilha sonora, repleta de sucessos nostálgicos dos anos 80. A Netflix, percebendo o sucesso de <i>Stranger Things</i> e curiosidade do público em explorar ainda mais o mundo retratado, não perdeu tempo e reuniu nessa <i>playlist</i> as principais músicas de todos os episódios da primeira temporada, incluindo os clássicos <i>Should I Stay or Should I Go</i>, do The Clash, e <i>Atmosphere</i>, do Joy Division, que fazem parte de cenas particularmente marcantes na série.</p>	<p>Contextualização da origem da <i>playlist</i>;</p> <p>Exposição de argumentos;</p> <p>Motivação da criação;</p> <p>Descrição da organização da lista.</p>	<p>Apresentar o tema;</p> <p>Avaliar a seleção;</p> <p>Descrever a <i>playlist</i>.</p>

Fonte: Disponível em: <<http://jornalismojunior.com.br/12-playlists-no-spotify-que-voce-precisa-conhecer/>>

Neste recorte percebemos que o autor concentra as informações para apresentar o tema e descrever a lista, além de fazer uma breve avaliação ao indicar que a série que deu origem a *playlist* é reconhecida também por sua trilha sonora repleta de sucesso.

Com tantas opções de *playlists*, os ritmos e propósitos se tornam cada vez mais contemplados, a exemplo da *playlist* que apresentamos a seguir. Nela, o produtor da lista organizou sua seleção para uma atividade específica: a faxina, mas de forma a contemplar os diferentes públicos, como podemos ver abaixo:

Exemplo 6 - Comentário da *playlist*: "Faxina animada"

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos
<p>Tem como ser mais literal? Esta <i>playlist</i> é perfeita para todos os gostos, já que conta com músicas nacionais e internacionais. Além disso, as canções são bem animadinhas - como o próprio nome indica - e de estilos variados, contando, por exemplo, com o pop rock "Psycho Killer", com a MPB "Ensaboa" e com o pop "Mamma Mia".</p> <p>Convencido?</p>	<p>Conversa com o leitor</p> <p>Indicação de um público potencial e avaliação;</p> <p>Exposição de argumentos;</p> <p>Descrição dos ritmos e das canções.</p>	<p>Avaliar a seleção;</p> <p>Apresentar a lista;</p> <p>Descrever a <i>playlist</i>.</p>

Fonte: Disponível em: <[https://www.casapraticaqualita.com.br/noticia/15-playlists-do-spotify-para-ouvir-enquanto-faz-faxina\\_a267/1](https://www.casapraticaqualita.com.br/noticia/15-playlists-do-spotify-para-ouvir-enquanto-faz-faxina_a267/1)>

É com um tom avaliativo que o autor da *playlist* "Faxina animada" inicia seu discurso para convencer o seu leitor/ouvinte. De forma breve e persuasiva o autor utiliza as informações que descreve na lista para enfatizar o quanto o título é coerente ao seu conteúdo. A partir de seus comentários, percebemos aspectos importantes da *playlist*, os quais poderão influenciar a escolha do leitor/ouvinte.

Acerca disso, notável é o fato que nas *playlists*, os autores desse gênero ao optar pela versão comentada tiveram como propósito comunicativo apresentar e convencer o público da qualidade de sua seleção musical. Para isto, o produtor deste gênero utilizou alguns movimentos retóricos<sup>43</sup>, também conhecido por *moves* (SWALES, 1990). De acordo com Araújo (1999, p. 27) o "‘move’ é um bloco de informação de texto que tem um propósito comunicativo particular menor e que serve a um propósito comunicativo maior do gênero", podendo ser aplicados na análise deste.

Nesse sentido, os movimentos retóricos indicam a organização discursiva do gênero, permitindo que as partes do texto apresentem funções comunicativas distintas. Essa organização, por sua vez, além de contribuir para a composição da estrutura genérica, foi essencial para a realização da análise do gênero *playlist* comentada.

<sup>43</sup> Gostaríamos ainda de enfatizar que reconhecemos que essa nomenclatura pode variar, a depender do autor, podendo ser identificada como Unidade retórica e Subunidade retórica, a exemplo dos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010).

Assim, com base nestes estudos, realizamos um levantamento, apresentado no quadro a seguir, das opções de movimentos e de passos retóricos que os autores recorrem ao produzir o gênero *playlist* comentada.

Quadro 5 - Movimentos e passos retóricos gerais do gênero *playlist* comentada

<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Apresentar a <i>playlist</i></b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualização da obra;</li> <li>2. Contextualização da origem da <i>playlist</i>/música;</li> <li>3. Apresentação do artista e outros integrantes;</li> <li>4. Indicação da autoria e do disco da canção;</li> <li>5. Apresentação de informações sobre a vida do cantor;</li> <li>6. Apresentação do criador;</li> <li>7. Indicação de público em potencial;</li> <li>8. Interação com o leitor/ouvinte.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou;</li> </ul>
<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Descrever a <i>playlist</i></b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Descrição das interpretações musicais;</li> <li>10. Indicação dos critérios de seleção;</li> <li>11. Citação de trechos da canção;</li> <li>12. Descrição da organização da lista;</li> <li>13. Citação material externo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> </ul>
<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Avaliar a <i>playlist</i></b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Realce dos pontos positivos da seleção musical;</li> <li>15. Persuasão do leitor/ouvinte.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou;</li> </ul>

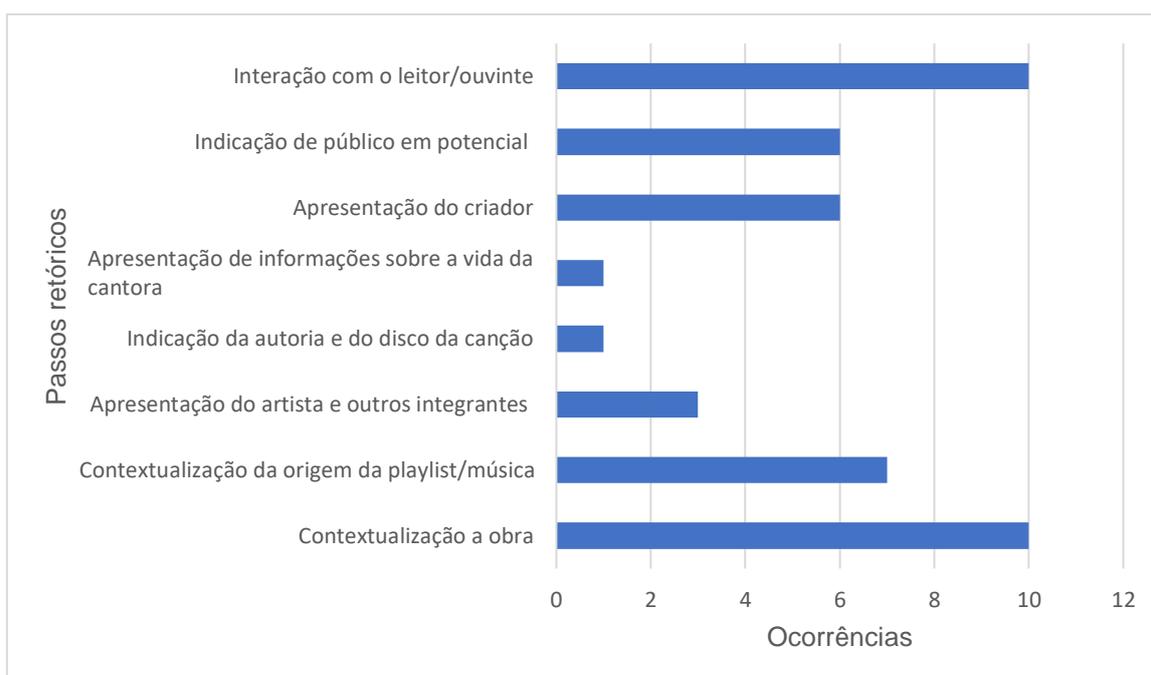
Fonte: criação da autora.

Na análise do gênero *playlist* comentada foi possível perceber que os movimentos retóricos de apresentar, descrever e avaliar, aparecem em todo *corpus*, formado por vinte listas, o que indica uma relativa estabilidade desses aspectos no texto. Entretanto, em relação aos passos retóricos, podemos dizer que apresentam uma construção bem diversificada, conforme podemos ver no quadro acima. Além disso, outro aspecto importante, é que estes passos não seguem a mesma ordem em

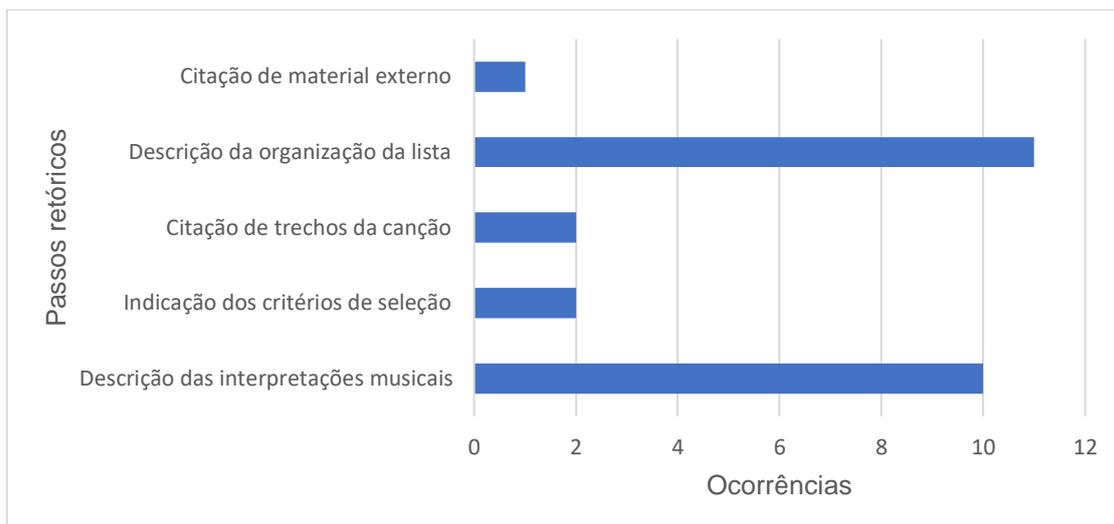
todos os comentários. Dessa forma, o autor poderá definir, consoante ao seu propósito, a ordem desses movimentos no texto, podendo até mesmo iniciar sua produção com a avaliação, como acontece na *Playlist* comentada: Friday Feeling.

É pertinente ainda destacar que embora os passos sejam diversos, alguns destes elencados no quadro 5, aparecem no texto com uma maior frequência. Para demonstrar isto, apresentamos nos gráficos a seguir a ocorrência dos passos em cada movimento:

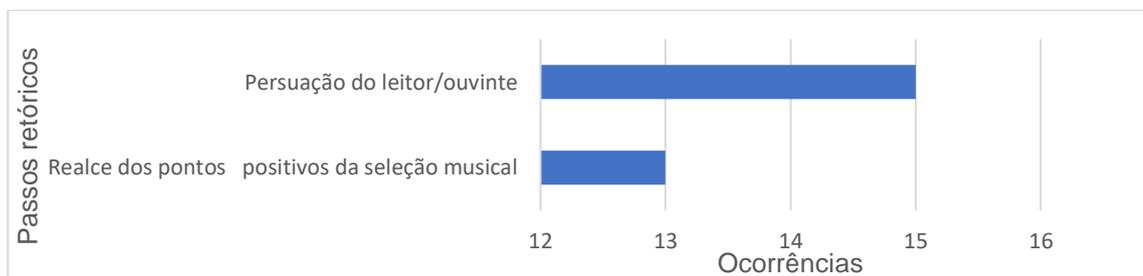
Gráfico 1 - Passos retóricos do movimento de apresentação a playlist



Fonte: criação da autora.

Gráfico 2 - Passos retóricos do movimento de descrever a *playlist*

Fonte: criação da autora.

Gráfico 3 - Passos retóricos do movimento de avaliar a *playlist*

Fonte: criação da autora.

Após a análise da ocorrência de cada movimento e seus respectivos passos nas vinte *playlists*, buscamos apresentar aqueles passos que apareceram em mais de 50% dos textos do *corpus*, como representação das opções mais utilizadas pelos autores no gênero *playlist* comentada. Ressaltamos ainda que no movimento de apresentar a *playlist* por incorporar mais possibilidades de passos, precisamente onze, optamos por apresentar as ações que foram utilizadas em pelo menos cinco das vinte listas. O resultado deste procedimento foi descrito no quadro a seguir:

Quadro 6 - Movimentos e passos retóricos mais recorrentes do gênero *playlist* comentada

MOVIMENTOS RETÓRICOS	Apresentar a <i>playlist</i>	Opção do autor
Passos retóricos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualização da obra;</li> <li>2. Contextualização da origem da <i>playlist</i>/música;</li> <li>3. Apresentação do criador;</li> <li>4. Indicação de público em potencial;</li> <li>5. Interação com o leitor/ouvinte.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> </ul>
MOVIMENTOS RETÓRICOS	Descrever a <i>playlist</i>	Opção do autor
Passos retóricos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Descrição da organização da lista;</li> <li>7. Descrição das interpretações musicais;</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> </ul>
MOVIMENTOS RETÓRICOS	Avaliar a <i>playlist</i>	Opção do autor
Passos retóricos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Realce dos pontos específicos positivos da seleção musical;</li> <li>9. Persuasão do leitor/ouvinte.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou;</li> </ul>

Fonte: criação da autora.

É importante ressaltar que esses movimentos mais recorrentes podem acontecer no comentário da *playlist* ao mesmo tempo ou não, conforme identificamos no *corpus*. Isso implica dizer que há uma flexibilidade na construção do texto que permite ao autor apresentar todos os passos retóricos de forma detalhada ou escolher apenas alguns deles, a depender de fatores como o tamanho do texto, por exemplo. Além disso, a estrutura do próprio gênero não permite a extensão dos comentários, que tendem a ser breves e objetivos.

Contudo, enfatizamos ainda que embora os textos de comentários não sejam extensos, sua construção permite a mobilização de movimentos retóricos distintos que corroboram para a concretização dos propósitos comunicativos deste gênero. Um exemplo disto é o texto de apresentação da *playlist* comentada, que segundo Rojo (2015, p. 131, grifos da autora) contempla diferentes sequências textuais, pois “**descreve** ou **relata** algo envolvendo as produções em questão e trechos apreciativos, que podem envolver **argumentação**”.

As diferentes sequências textuais apresentadas pela autora se relacionam aos movimentos identificados em nossa análise. A este respeito, acrescentamos ainda que tais sequências textuais descritas por Rojo (2015) agregam ao gênero um caráter

descritivo e argumentativo, que pressupõe em sua construção a disponibilidade de informações gerais sobre as *playlists*. Informações estas encontradas na apresentação do tema, que corresponde a um dos movimentos retóricos.

Dessa forma, concluímos a análise do gênero *playlist* comentada, enfatizando que os movimentos e passos retóricos que expusemos neste tópico não são os únicos que poderão ser encontrados no gênero, e sim os mais recorrentes. Isso, por sua vez, implica dizer que é possível e conseqüentemente muito provável que outros movimentos e passos surjam e agreguem a esse gênero novas ações, visto que as práticas de linguagem se inovam a cada dia proporcionando aos usuários da língua novas experiências.

Além disso, Rojo (2015, p. 123) ratifica esta ideia, quando afirma que ao trabalhar a produção de uma *playlist* comentada é possível mobilizar ações, práticas e procedimentos próprios da *web*, visto que esse gênero “permite vivenciar o papel de curador”, termo associado ao campo artístico, no qual se pratica a curadoria, que consiste em:

designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornam inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los (ROJO, 2015, p. 123-124).

Isto é algo que o criador da *playlist* faz ao selecionar algumas canções, dentre outras, a partir do estabelecimento de critérios, visando um determinado objetivo. Tal ação, além de atual, tem sido cada vez mais solicitada, sendo necessário estudar formas de como trabalhar gêneros que propiciem o desenvolvimento da ação de curadoria na escola.

Portanto, acreditamos que cabe à escola, ao desempenhar seu papel, mobilizar situações que atendam e permitam aos estudantes utilizar as dimensões ética, estética e política “de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades” (BRASIL, 2018, p. 68), trabalhadas em nossa proposta por meio do gênero digital *playlist* comentada em conjunto com o gênero textual resenha, a qual caracterizaremos a seguir.

### 4.3 O gênero resenha

Em cada campo da atividade humana estabelecemos práticas sociais e linguísticas distintas. Isso implica dizer que em nossas ações comunicativas fazemos uso de diversas convenções, selecionadas a partir dos ambientes e objetivos que pretendemos alcançar, ou seja, utilizamos diferentes gêneros para diferentes propósitos. De acordo com Campos e Rodrigues (2018, p. 06), cada gênero “tem seu próprio funcionamento, uma vez que depende da esfera a que está relacionado”, assim, “cada texto é uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação da resposta ativa dos destinatários”.

No tocante ao gênero resenha, as autoras ainda citam que seu produtor “recupera a obra publicada e deixa espaço para o diálogo com o leitor do seu texto” (CAMPOS; RODRIGUES, 2018, p. 06). Acerca disso, é possível afirmar que bem como os demais gêneros, a resenha possui características e configurações próprias definidas. Nesse sentido, em sua produção é preciso considerar a função desse texto, além dos propósitos para a situação enunciada de escrita, estabelecendo o que pretendemos discorrer, bem como identificando nossos possíveis receptores, seguindo assim as orientações mínimas e essenciais da produção textual.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27), a resenha é usada para elogiar ou criticar o resultado de uma produção, podendo ser definida como um “gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro” ou obra em geral.

Por seu formato e propósito, é comum o uso desse gênero tanto na escola como no âmbito social, em variações que vão além do suporte escrito, demonstrando que as suas peculiaridades são cada vez mais solicitadas na contemporaneidade. Dessa maneira, buscando atender seu público, “o resenhador<sup>44</sup> basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema” (MOTTA-ROTH;

---

<sup>44</sup> Para Motta-Roth e Hendges (2010) aquele que escreve a resenha é denominado de resenhador, já Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, (2004) adotam para designar a mesma função o termo resenhista, por esse motivo, no decorrer do texto o leitor poderá encontrar as duas nomenclaturas, tendo em vista que utilizamos ambas referências.

HENDGES, 2010, p. 28), de modo a expressar em seus comentários aspectos relevantes do que está sendo resenhado.

Nessa acepção, ainda de acordo com as autoras, dependendo da obra ou do estilo do resenhador, a escrita poderá ser mais descritiva ou mais avaliativa em seu texto. O que, por sua vez, implica dizer que para escrever esse gênero é preciso atender a dois pontos fundamentais: conhecimento da obra e posicionamento crítico, que irão definir o texto como de caráter descritivo e argumentativo.

O primeiro ponto fundamental do gênero resenha, encontrado no plano geral do texto, refere-se ao conhecimento da obra. Esse permite que o resenhista possa fazer “um relato minucioso das propriedades de um objeto ou de suas partes constitutivas” (MEDEIROS, 2014, p. 153). Nesse sentido, trata-se de uma espécie de resumo, mas, no caso da resenha, não se limitando a ele, tendo em vista que além do autor apresentar a obra que será analisada, ele expõe o olhar de quem descreve. Dessa forma, podemos afirmar que esse primeiro ponto trata-se de um requisito constitutivo para construção desse gênero, possibilitando “fazer uma relação das propriedades de um objeto, enumerar cuidadosamente seus aspectos relevantes, descrever as circunstâncias que o envolvem” (PLATÃO; FIORIN, 2000, p. 426), ou seja, cumprir a expectativa de um exemplar prototípico do gênero resenha, conforme definido na literatura sobre o tema.

Em relação ao segundo ponto: posicionamento crítico, que normalmente virá após o cumprimento da primeira exigência, esse representa algo comum à vida, visto que durante todo tempo somos incitados a reagir sobre diferentes situações em que precisamos nos posicionar, emitindo julgamentos sobre determinados assuntos. Ademais, o posicionamento crítico é um aspecto crucial que além de definir, caracteriza o gênero resenha. De acordo com Medeiros (2014, p. 165), “se por um lado, o resumo não admite o juízo valorativo, o comentário, a crítica; a resenha, por outro, exige tais elementos”, que passam a constituir o caráter opinativo como um elemento necessário à identificação deste gênero, dada a sua natureza tipológica.

Nesse sentido, concordamos com Andrade (2006, p. 60) quando afirma que a elaboração da resenha “exige conhecimento do assunto, para estabelecer comparação com outras obras da mesma área e maturidade intelectual para fazer avaliação e emitir juízo de valor”. Dessa forma, a resenha envolve capacidades pontuais, entre as quais se destacam: a síntese e a opinião, de forma que ao “se

equilibrar perfeitamente esses dois pontos, terá se escrito a resenha ideal” (COSTA; SALCES, 2013, p. 242).

Contudo, acrescentamos ainda que ao trabalhar com gêneros é preciso considerar a finalidade comunicativa, as convenções, a própria função, os pontos fundamentais do gênero, além dos elementos prototípicos que este apresenta. Segundo Antunes (2009, p. 54) “em uma resenha, é obrigatório um bloco em que se apresente uma síntese do conteúdo da obra resenhada”, bem como os “comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses aspectos” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 14).

Desse modo, para contemplar as exigências do gênero é necessário também mobilizar ações específicas, que seriam os movimentos retóricos, ou seja, a organização do seu discurso por meio de blocos que desempenham funções específicas em seu texto, o que por sua vez, corrobora para a finalidade do gênero.

No tocante ao gênero resenha, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 29) apresentam uma estrutura retórica básica desse gênero, e afirmam que ao resenhar um livro, por exemplo, nós desenvolvemos quatro etapas para realizar as ações de “apresentar, descrever, avaliar, (não) recomendar” a obra, aparecendo geralmente nessa ordem, mas podendo variar em extensão de acordo com o que se pretende enfatizar.

Nessa relação, a partir das contribuições de Motta-Roth e Hendges (2010), além de Bezerra (2002, 2017), construímos um quadro que descreve tanto a estrutura retórica básica, quanto os possíveis movimentos que o autor realiza ao escrever uma resenha, conforme pode ser visto a seguir:

Quadro 7 - Movimentos e passos retóricos do gênero resenha

<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Apresentar a obra</b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	1. Informar o tópico geral da obra; 2. Definir o público-alvo; 3. Dar referências sobre o autor; 4. Fazer generalizações; 5. Contextualizar a obra;	• e/ou • e/ou • e/ou • e/ou • e/ou
<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Descrever a obra</b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	6. Descrever a organização da obra; 7. Apresentar/discutir o conteúdo; 8. Citar material externo;	• e/ou • e/ou • e/ou
<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Avaliar a obra</b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	9. Realçar pontos específicos (positivos e/ou negativos);	• e/ou
<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>(Não) recomendar a obra</b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	10. Desqualificar ou recomendar; 11. Recomendar a obra apesar das falhas indicadas.	• ou

Fonte: Adaptação da autora, baseada em Motta-Roth e Hendges (2010) e em Bezerra (2002, 2017).

De modo geral, esses movimentos são realizados pelos resenhistas que poderão em seu texto, apresentar de forma detalhada cada ponto ou optar por dizer de maneira mais geral cada ação. Além disso, os *moves* são relativamente flexíveis, sendo influenciados pelo contexto e/ou demanda da publicação, a partir do qual o autor ainda poderá intercalar as ações e mesclá-las ao longo da sua escrita.

Entretanto, é importante ressaltar que embora haja a flexibilização dos movimentos, as ações são necessárias para atender o gênero resenha, fazendo com que os propósitos comunicativos de cada ação estejam imbricados ao propósito geral desse gênero. Gênero esse, que além de estar presente em diversas esferas da atividade humana, com múltiplas possibilidades de obras a resenhar, desde as mais tradicionais como livros e filmes, até as mais inusitadas como eventos e produtos, tem se desenvolvido em diferentes formatos.

A esse respeito, destacamos a flexibilidade do gênero quanto a sua forma e suporte, uma vez que se transpõe do impresso para o digital, pertencendo aos dois ambientes. É importante, ainda, destacarmos que tem sido cada vez mais comum encontrarmos resenhas no suporte digital, quer de forma escrita, quer no formato de

áudio ou vídeo, de forma que esse gênero tem ocupado espaço de destaque, tanto na produção como na busca.

Em relação à produção, podemos dizer que com a variedade de obras e produtos presentes na atualidade e, principalmente, com abertura para a exposição de ideias, as pessoas têm sido produtoras assíduas de informação e têm selecionado as resenhas, cujo caráter descritivo e opinativo possibilita expor e avaliar as diversas obras. Por conseguinte, quanto mais produtores há, mais público se tem alcançado.

Diante da agitação do dia a dia e da facilidade de acesso à informação, a busca pelas resenhas de naturezas diversas tem crescido, dada a oportunidade de conhecer por meio da descrição e análise de outros, aquilo que não se teve oportunidade de se apropriar. Além disso, a mesma facilidade de acesso permite contrastar opiniões sobre um mesmo assunto, a partir das quais poderá se formar outra opinião.

Vale ainda ressaltar que o gênero resenha já pertence ao contexto escolar, pois segundo Campos e Rodrigues (2018, p. 385) esse gênero “é muito utilizado nas atividades acadêmicas e profissionais, assim como em todos os níveis de ensino (do ensino fundamental à universidade)”. Ratificando essa ideia, Lima (2015, p. 03) afirma que a resenha é utilizada “não só na disciplina de língua portuguesa, mas também em outras com o objetivo de que os alunos desenvolvam a capacidade de sumarizar e de tecer comentários sobre um determinado texto (filme, documentário, etc.)”.

Para mais, é preciso considerar também que a resenha se popularizou no âmbito social, em variações que vão além do suporte escrito. Acerca disso, a BNCC (2018, p. 165) aponta a necessidade da produção de resenhas e variados gêneros próprios das culturas juvenis, “que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, *sarau*, *slam* etc.)”, possibilitando, assim, o desenvolvimento da competência escrita que supõe a utilização de habilidades linguísticas, textuais e discursivas.

Em vista disso, reiteramos a preocupação em desenvolver um trabalho que explore o “contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções” (BRASIL, 2018, p. 165), conforme buscamos fazer ao eleger dois gêneros, a *playlist* comentada e a resenha que mantêm uma relação discursiva e tipológica, como veremos adiante.

#### 4.4 *Playlist* comentada e Resenha: gêneros em inter-relação

Até o momento discutimos os conceitos e a importância de trazer à sala de aula tanto o gênero digital *playlist* comentada, como o gênero mais tradicional, por muito tempo típico do contexto escolar, a resenha. Porém, cabe, agora, justificarmos o porquê de trabalhar ambos em perspectiva unificada.

Dessa forma, para justificar a união desses gêneros é necessário antes de tudo situarmos as tipologias as quais pertencem. Para tanto, gostaríamos de resgatar nesse tópico a ideia em torno da tipologia textual, certos de que anteriormente nesta seção apresentamos o conceito de gênero textual, comumente confundidos, conforme Bezerra (2017). Nessa acepção, compactuamos com Marcuschi (2005, p. 25) ao afirmar que “quando alguém diz, por exemplo, a carta pessoal é um tipo de texto informal, ele não está empregando o termo “tipo de texto” de maneira correta [...]”, uma vez que a carta é classificada como gênero.

O autor ainda destaca que “em todos os gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos” (2005, p. 25), e talvez por esse motivo haja a troca de definições. Por conseguinte, nessa perspectiva, “quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base” (MARCUSCHI, 2005 p. 27), o qual está contido no que denominamos de tipologia textual. Segundo Bezerra (2014, s/p) as sequências lembram “o conceito de tipos textuais, que remete a essa mesma classificação, mas se refere a um modelo teórico, abstrato de gramática do texto”.

Ratificando essa ideia, apresentamos o que Marcuschi (2005, p. 27) aponta como “as cinco bases temáticas textuais típicas”, são elas: descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e injuntiva, que por sua vez, relacionam-se aos tipos textuais. Com base nessa definição, os gêneros textuais selecionados para nosso trabalho são de base predominantemente descritiva<sup>45</sup> e argumentativa<sup>46</sup>. Para exemplificar melhor essa relação, dispomos de um quadro abaixo que demonstra as características de ambos os gêneros e tipologias em que se enquadram:

---

<sup>45</sup> A principal finalidade de um texto descritivo é apresentar a descrição pormenorizada de algo ou alguém, levando o leitor a criar uma imagem mental do objeto a ser descrito.

<sup>46</sup> A principal finalidade de um texto argumentativo é persuadir e convencer o leitor a concordar com a tese defendida.

Quadro 8 - Inter-relações dos gêneros *playlist* comentada e resenha

Gêneros	Características predominantes	Tipologia pertencente
<i>Playlist</i> comentada:	Construção de lista de música sobre um tema. O autor de textos nesse gênero <b>apresenta e indica</b> a sua criação com base em <b>argumentos</b> .	<b>Descritiva</b> ao apresentar. <b>Argumentativa</b> ao indicar com base em <b>argumentos</b> .
Resenha:	Texto em que se <b>apresenta</b> informações centrais sobre os conteúdos de uma obra e que, além disso, traz <b>comentários</b> do resenhista.	<b>Descritiva</b> ao apresentar informações centrais. <b>Argumentativa</b> ao trazer <b>comentários</b> .

Fonte: criação da autora.

Através das características dos gêneros envolvidos, destacamos as sequências de base predominantes, as quais se relacionam, pertencendo às mesmas tipologias. Nesse sentido, apesar de estarmos falando de gêneros diferentes com características próprias, a *playlist* comentada e a resenha, eles mantêm uma certa proximidade se relacionando através de seus propósitos comunicativos.

Dessa forma, a escolha por tais gêneros se deu, antes de tudo, pelas possibilidades de explorar as características e a própria tipologia que permitem a aproximação desses gêneros, constituindo como um ponto positivo a proposta de relacioná-los. No entanto, é preciso destacar ainda que a inter-relação da *playlist* comentada e da resenha se enriquece também nas diferenças que se encontram presentes nos pontos destacados a seguir:

Quadro 9 - Pontos distintos dos gêneros *playlist* comentada e resenha

Gêneros/aspectos	Conteúdo	Intenção comunicativa	Suporte
<i>Playlist</i> comentada:	Músicas à escolha do autor.	Geralmente construída para descontração.	Digital
Resenha:	Sobre outra obra (livro, filme, série).	Geralmente solicitada e/ou proposta para avaliação.	Impresso/Digital

Fonte: criação da autora.

Os pontos destacados, ao mesmo tempo que diferem os gêneros, apontam possibilidades de explorar aspectos diversos da intenção comunicativa, tendo em vista que enquanto um gênero é mais restrito a canções, outro apresenta variações para obras, inclusive permitindo que o primeiro seja a obra avaliada pelo segundo.

Ademais, é possível ainda utilizar ambos os suportes, nos quais os gêneros se fazem presentes.

Além disso, ao evidenciar a inter-relação entre os gêneros *playlist* comentada e resenha, explicitando suas semelhanças e diferenças como pressupostos para o desenvolvimento de um trabalho baseado nos estudos de gêneros, estamos buscando nos aproximar da perspectiva de gêneros no mundo real (BEZERRA, 2017), que intercalam diversos gêneros.

De acordo com Bezerra (2017, p. 48), “no ‘mundo real do discurso’, em vez de lidarmos com gêneros como entidades isoladas, nos confrontamos com gêneros que frequentemente são vistos na relação com outros gêneros”, sendo as relações e conexões entre eles, “um dos mais importantes temas atuais’ na abordagem da língua para fins de pesquisa e ensino”.

Nessa concepção, acreditamos que trazer esses gêneros para um trabalho inter-relacionado é integrar a escola à realidade social, reconhecendo os gêneros não como “entidades discretas, claramente distintas, prontas para serem ensinadas e aprendidas, mas como entidades complexas, dinâmicas, que se manifestam no mundo real” (BEZERRA, 2017, p. 48) e mais ainda que não se limitam a uma esfera da atividade humana apenas.

Sob esse aspecto, destacamos ainda que a partir desta proposta, buscamos aprimorar a capacidade crítica dos estudantes, além da sua compreensão sobre temas contemporâneos posicionando-se frente a eles. Além do mais, dessa forma, aproveitamos para explorar a partir desses gêneros os diferentes campos de atuação apresentados na BNCC como importante aspecto para o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, esta relação contribui para o trabalho com o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes. Para isso, apresentamos em nossa pesquisa, gêneros que fazem parte das práticas de linguagem contemporâneas e que se inter-relacionam em seus propósitos. Por esse motivo, defendemos aqui a necessidade de aproveitar o ambiente escolar como espaço próprio para a diversidade e a evolução das propostas do trabalho pedagógico, com o objetivo de aproximar as práticas de linguagem na escola com a manifestação dos gêneros na vida real, a exemplo da sugestão de proposta de intervenção pedagógica que apresentaremos na próxima seção.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DIDÁTICA

É fato que o ser humano sempre buscou conhecer a si e o mundo a sua volta. Desde os primórdios da humanidade até hoje, ele questiona a sua realidade e investiga aquilo que o inquieta. Na contemporaneidade, este processo de busca tornou-se ainda mais sistemático, organizado e técnico, permitindo ao indivíduo ir além do que vê ou do que alguém afirma, buscando, investigando, comprovando ou como melhor representa: pesquisando.

De modo geral, toda pesquisa surge de um problema, algo que não permite a conformidade sobre determinado assunto, mas que motiva e instiga a buscar uma solução. Nesse sentido, a pesquisa assume um caráter investigativo, podendo ainda integrar perspectivas diversas. Nossa pesquisa, por exemplo, baseada no conhecimento científico, apresenta primeiramente um levantamento teórico, no qual investigamos três pilares, que se tornaram indissociáveis à nossa discussão, são eles: o pilar da escrita, o pilar tecnológico, e o pilar dos estudos de gênero, integrados ao nosso objetivo.

Este, por sua vez, consistiu em contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes, por meio da elaboração de um material didático, o qual abordasse a inter-relação entre os gêneros *playlist* comentada e resenha, a partir da avaliação das listas de músicas. Isso porque, através da observação e da vivência do próprio fazer docente, percebemos as dificuldades encontradas no processo de escrita e vimos a necessidade de construir uma proposta de caráter interventivo.

Conforme já discurremos, a nossa ideia inicial seria elaborar uma sequência de atividades para serem efetivamente vivenciadas em sala de aula, como, inclusive, faz parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). No entanto, devido ao cenário da pandemia do Novo Coronavírus e com base na resolução Nº 003/2020 disponibilizada pela Coordenação Nacional do Profletras, a qual afirma no Art. 1º que “os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”, devendo “apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.), reorganizamos nossa pesquisa.

Dessa forma, tendo em vista que o nosso ambiente de trabalho não era propício para seguirmos com o projeto inicial de pesquisa-ação (TRIPP, 2005), dado o contexto, optamos por produzir um material didático para ser aplicado por nós e/ou por outros docentes em um momento oportuno. Essa decisão transformou o procedimento adotado em nossa pesquisa, tornando-a de natureza bibliográfica, consoante a definição de Fonseca (2002, p. 32) o qual afirma que esse tipo de pesquisa “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.”

Ainda de acordo com o autor “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”, além de existir “pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

Tal definição apresentada por Fonseca (2002) corrobora com o caráter do nosso trabalho que buscou estudar os aspectos inerentes a nossa temática na pretensão de encontrar uma resposta aos problemas no ensino de Língua Portuguesa em relação à escrita. Este procedimento permitiu repensar a situação estudada, bem como conhecer novas perspectivas e desenvolver uma proposta que pudesse agregar à escola práticas de linguagens contemporâneas, conforme indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente no que diz respeito à produção textual, quando afirma que é possível “comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas” (BRASIL, 2018, p. 76), gêneros abordados em nossa proposta.

Pensando nisto, construímos um produto educacional (disponibilizado no apêndice) o qual objetiva o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes. Este produto foi elaborado a partir dos estudos apresentados em nossa pesquisa e da proposta interventiva delineada nos planos de aulas que apresentamos nesta seção. Para tanto, desenvolvemos, ainda, uma atividade inicial (tópico 4.2) a ser aplicada em sala de aula com os estudantes, sendo esta correspondente à fase diagnóstica da aplicação do produto.

Sobre nossa proposta de intervenção, destacamos que ela está configurada na sequência de ensino de Aguiar Jr. (2005), composta de quatro fases: a

problematização inicial, o desenvolvimento da narrativa, a aplicação dos novos conhecimentos e a reflexão sobre o que foi aprendido. Nela, buscamos inter-relacionar os gêneros *playlist* comentada e resenha em seus contextos de produção, tendo em vista que “é preciso haver uma reflexão, estudar as possibilidades novas com a nova tecnologia e como elas podem enriquecer o diálogo com o leitor” (CHARTIER, 1998, p. 49), por isso, propomos a inserção das tecnologias digitais na produção destes gêneros que circulam em diferentes ambientes. Acrescentamos ainda que, a respeito da definição, das etapas e dos objetivos da metodologia adotada, conhecida como sequência de ensino, discutimos a seguir.

### **5.1 Caracterização da sequência de ensino**

Pensando nas práticas de linguagem desenvolvidas na escola com a manifestação dos gêneros na vida real, construímos uma sequência de ensino, que de acordo com Aguiar Jr. (2005, p. 24) é “um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo um certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si”, composta por quatro fases com propósitos a serem desenvolvidos pelo professor.

As fases definidas pelo autor correspondem: à problematização inicial; ao desenvolvimento da narrativa do ensino; à aplicação dos novos conhecimentos e à reflexão sobre o que foi aprendido. Ainda pouco divulgada, essa metodologia foi escolhida tendo em vista que ela objetiva “introduzir os jovens nos diversos aspectos da vida cultural da sociedade em que vivemos”, considerando que “isso requer ação sistemática, organizada e intencional” (AGUIAR JR, 2005, p. 05).

Acerca deste procedimento metodológico, é pertinente enfatizar, ainda, que bem como as outras metodologias mais conhecidas a exemplo da sequência didática e do projeto de letramento, a sequência de ensino pode ser descrita como um conjunto de atividades que visa o desenvolvimento de habilidades específicas e pré-determinadas. Além disso, este método destaca-se também por suas particularidades em relação ao planejamento, que busca a interação dos conhecimentos prévios do aluno com o novo aprendizado, correlacionando as práticas escolares com as experiências dos estudantes, de modo que haja uma significação do processo educativo. Ademais, nesta metodologia a elaboração de atividades das fases seguintes torna-se mais precisa, uma vez que o processo de intervenção pedagógica

dá-se por meio da problematização inicial, momento no qual é possível refletir sobre a proposta didática, o que por sua vez permite o professor seguir todas as etapas pré-estabelecidas ou aplicar apenas as fases necessárias a sua realidade.

Dessa maneira, Aguiar Jr. (2005, p. 24) enfatiza que o “planejamento do ensino não será, portanto, a atividade de ensino considerada isoladamente, mas sim como cada atividade participa de um processo de construção de sentidos numa dada sequência de ensino”. Isso porque, ao trabalhar com sequências de ensino o professor nunca estará reproduzindo ações, mas recriando, uma vez que os contextos para realização deste trabalho são múltiplos.

Ratificando esta ideia, Aguiar Jr. (2005, p. 24)<sup>47</sup> afirma que, nesse sentido, “o planejamento de um curso será sempre algo original, mesmo que utilize atividades que já sejam conhecidas e de domínio público”. Pois a criatividade do professor permitirá que ele acrescente ou retire ações em sua prática a depender também de seu público, tendo em vista que o seu planejamento não pode estar focado no profissional da educação, mas sim no estudante, que é o protagonista da sua aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Aguiar Jr. (2005, p. 24) quando afirma que é possível usar a experiência de outros professores, “registradas em livros didáticos e paradidáticos, em sites da Internet ou relatada em conversas entre colegas. Tudo isso vai compondo um acervo ou repertório de ensino que é a matéria-prima para um bom planejamento de curso”, de modo a enriquecê-lo.

Desse modo, entendemos que é no processo de inserção das sequências que outros propósitos surgem direcionando e redirecionando nossas ações enquanto professores. No entanto, para que isso aconteça é necessária a sensibilidade e atenção daquele que conduz a ação educativa, pois embora a sequência de ensino seja composta por fases com diferentes objetivos, conforme apresentaremos no

---

<sup>47</sup> Ainda a respeito desta metodologia não encontramos outros autores que abordem sobre a sequência de ensino, sendo Aguiar Jr. (2005) o único idealizador da proposta que além de ser utilizada no ensino da rede pública do estado de Minas Gerais, foi adotada em outras pesquisas de mestrado, a exemplo do trabalho de Tarcísio da Eucaristia Tadeu de Mello, intitulado “Diferentes abordagens no desenvolvimento de uma sequência de ensino CTSA/QSC sobre aquecimento global por três professores em escolas públicas de Minas Gerais” (2017), além da pesquisa de Gillienne Guimarães Garcia, “A linguagem online a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno” (2018). Enfatizamos também, que embora esta metodologia apresente semelhanças de nomenclatura com a Sequência de Ensino Investigativa de Carvalho (2013), utilizada no ensino de ciências, ela não possui a mesma delimitação didática.

quadro a seguir, cabe ao educador refletir sobre quais são as demandas e respostas dos participantes deste processo.

Figura 7 - Fases da sequência de ensino

Fases do Ensino	Propósitos (Intenções) do Professor
Problematização inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente, com o estudo do tema.</li> <li>• Explorar as visões, conhecimentos prévios e interesses dos estudantes sobre o tema.</li> </ul>
Desenvolvimento da narrativa do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar as idéias e conceitos da ciência e/ou das artes no plano social da sala de aula.</li> </ul>
Aplicação dos novos conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas idéias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com a toda a classe.</li> <li>• Dar suporte aos estudantes para produzirem significados individuais, internalizando essas idéias.</li> <li>• Dar suporte aos estudantes para aplicar as idéias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir aos estudantes controle e responsabilidade pelo uso dessas idéias.</li> </ul>
Reflexão sobre o que foi apreendido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prover comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos apreendidos.</li> <li>• Destacar relações entre os conceitos e destes com outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino.</li> </ul>

Fonte: Aguiar Jr. (2005, p. 25).

Como é possível perceber cada fase da sequência de ensino tem propósitos preestabelecidos, contudo, isto não implica dizer que temos um modelo engessado, mas uma sugestão que poderá ser adaptada por cada profissional, como veremos mais adiante em nossa proposta.

## 5.2 Fase diagnóstica: pré-requisito da intervenção

A fase inicial de aplicação da intervenção, definida aqui como fase diagnóstica, tem suma importância não apenas no levantamento de dados e caracterização da turma, como também na condução da proposta interventiva. Por meio desta, o

professor poderá identificar como está sua turma, além de poder contrastar os resultados obtidos antes, durante e após a aplicação da sequência de ensino.

Dessa forma, o aplicador obterá informações pertinentes antes da produção final de cada gênero, em que será analisado o desenvolvimento da competência escrita, contudo, é interessante também considerar durante esse período as produções anteriores relacionadas às atividades de reescrita, visto que adotamos o conceito de escrita como processo. Logo, os resultados das atividades precisam ser avaliados em conjunto com a análise dos dados obtidos a partir de todos os instrumentos utilizados no estudo.

Assim, para fase diagnóstica, recomendamos utilizar como instrumento de pesquisa a aplicação de uma entrevista estruturada, que poderá ser realizada individualmente em um formulário *online* ou coletivamente na turma em um momento no qual, a depender da série, maturidade e até mesmo consciência do estudante, o professor poderá explicar cada questão. Certo que o intuito desta entrevista é identificar a opinião dos discentes acerca da escrita na escola e fora dela, destacando alguns pontos, que colaborarão para o desenvolvimento da proposta.

Sobre estes pontos, evidenciamos que é pertinente entender a visão que o estudante tem a respeito da escrita, além da sua opinião sobre a forma de produção de textos que a escola propõe. Muito embora, acreditamos que este momento evidencie as concepções que circulam no senso comum, como a ideia que só se escreve na escola, que o texto é somente escrito, não oral; ou até mesmo que a escrita na internet é errada. Isso porque dificilmente os estudantes têm a consciência sobre as próprias dificuldades, o que por sua vez os induz a generalizar que escrever é difícil ou simplesmente que eles não gostam de escrever, quando, na verdade, o que acontece é que eles possuem algumas limitações em produzir textos de determinado caráter tipológico, a exemplo de textos dissertativos-argumentativos.

Tal situação corrobora para visões dicotômicas sobre a escrita proposta na escola e as situações de escrita do dia a dia, o que se torna ainda mais crítico em relação aos resultados obtidos no ambiente escolar, quando esses não são os idealizados. Por isso, é necessário compreender, ainda, nesta etapa, qual têm sido as experiências de escrita desses estudantes e como eles as avaliam. Desse modo, a nossa sugestão é de que a entrevista seja estruturada da seguinte forma:

1. Socialmente a escrita é algo fundamental, principalmente, para nos comunicarmos, além disso, na escola, essa atividade é sempre recorrente.

Sobre escrever no ambiente escolar, você se identifica com as atividades que geralmente são propostas? Justifique sua resposta.

2. Ainda sobre as atividades de escrita na escola, você sente alguma dificuldade? Caso sim, qual seria a maior dificuldade?
3. Apesar de muito presente na escola, a escrita não é exclusiva desse ambiente, escrevemos para desenvolver outras atividades como conversar em um bate-papo ou até mesmo produzir conteúdo nas redes sociais. Das atividades citadas ou outras que não foram, em qual você mais se identifica para escrever e por quê?
4. Muitas pessoas que usam a internet escrevem no ambiente digital. Esses usuários conhecidos como *internautas* podem também ser chamados de escritores virtuais. Você se considera um escritor virtual?
5. Quando você utiliza a internet, onde e como você usa mais a escrita?
6. Você acredita que realiza mais produções escritas na escola ou na internet?
7. Por que você produz mais nesse ambiente?
8. Como têm sido as suas experiências de escrita na escola?
9. Você acha que poderia melhorar?
10. Em sua opinião, por que é importante escrever?

A partir de tais indagações, será possível levantar posicionamentos que poderão ser contrastados pelo professor com a aplicação de um questionário avaliativo, ao final das atividades interventivas. Dessa forma, espera-se evidenciar a importância de propostas atrativas que envolvam os estudantes, visto que o planejamento e objetivo da sequência de ensino decorrem desta ideia. Para isso, todos os instrumentos utilizados neste estudo, que compreendam o levantamento de dados, envolvendo entrevistas e/ou questionários que contribuirão para fidedignidade dos resultados a serem obtidos pelo professor.

### **5.2.1 Intervenção pedagógica: passo a passo da sequência de ensino**

Conforme já apresentamos, as sequências de ensino são organizadas por 4 fases com objetivos distintos. Pensando nisto, elaboramos 3 planos<sup>48</sup> de aula para cada fase, totalizando um produto composto por 12 planos. Ainda em relação a estes, calculamos uma média de 24 horas aulas (H/A), divididas igualmente entre os planos e podendo ser modificadas por seus aplicadores, que optarão por seguir ou readaptar as sugestões do quadro abaixo, a depender do seu ambiente de aplicação:

Quadro 10- Sugestão do tempo para a aplicação

SUGESTÃO 1	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de um plano de aula por semana	12 semanas
SUGESTÃO 2	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de dois planos de aula por semana	6 semanas
SUGESTÃO 3	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de três planos de aula por semana	4 semanas

Fonte: criação da autora.

Enfatizamos ainda, que cada plano de aula contém aspectos importantes para aplicação, como a duração, objetivo, conteúdo e a situação didática, os quais orientarão o desenvolvimento da proposta. Assim, após a escolha do tempo de aplicação mais adequada a cada contexto, descrevemos a seguir a organização e planejamento para cada fase.

### **1ª fase - Problematização inicial**

A primeira fase desta sequência corresponde à problematização inicial e partirá da contextualização da situação. Nesta etapa, “a intenção é mais de fazer boas perguntas do que dar respostas a elas; ouvir as ideias e soluções dos alunos em lugar de dizer qual é a resposta certa” (AGUIAR JR. 2005, p. 28). Para este momento inicial, nada melhor do que a aplicação de um questionário (apresentado no plano de aula 1) sobre os hábitos de uso e comportamento na *internet*, além de envolver o contato com as *playlists* e resenhas. Conforme exposto a seguir:

---

<sup>48</sup> A sequência de ensino não possui um número de aulas preestabelecido. Desse modo, a escolha de 3 planos para cada fase foi uma opção nossa, que visou distribuir as atividades a serem aplicadas nas quatro fases, a fim de planejar aulas que fossem dinâmicas e proveitosas, deixando, assim, a proposta mais leve e exequível.

Quadro 11 - Plano de aula nº 1

Plano:	1
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Identificar os hábitos e comportamentos dos estudantes no ambiente virtual, além do contato com as <i>playlists</i> comentadas vinculadas a comentários ou resenhas que eles possam ter produzido ou tido acesso.
Conteúdo:	Hábitos do ambiente virtual
Situação didática:	<p>Nesse primeiro momento, é interessante sondar e conhecer a opinião dos estudantes. Para isso, utilizaremos a aplicação de um questionário sobre os hábitos de uso e comportamento na <i>internet</i>, com perguntas a respeito das plataformas utilizadas para ouvir músicas e contato com as <i>playlists</i> comentadas vinculadas a comentários ou resenhas que eles possam ter produzido ou tido acesso, a fim de conhecer as ideias dos estudantes.</p> <p>Questionário</p> <p>Para responder esse questionário, marque com um X a opção escolhida.</p> <p>1. Você costuma usar a internet?  <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>2. Qual o equipamento utiliza para o uso da internet?  <input type="checkbox"/> computador  <input type="checkbox"/> notebook  <input type="checkbox"/> celular  <input type="checkbox"/> tablet  <input type="checkbox"/> outros (_____)</p> <p>3. Você utiliza a internet com que frequência?  <input type="checkbox"/> Sempre (todos os dias)  <input type="checkbox"/> Frequentemente (quase todos os dias)  <input type="checkbox"/> Razoavelmente (poucos dias na semana)  <input type="checkbox"/> Não uso (nunca)</p> <p>4. Quando você usa a internet, quanto tempo em média você passa conectado?  <input type="checkbox"/> 1 hora  <input type="checkbox"/> Até 2 horas  <input type="checkbox"/> De 3 a 5 horas</p>

	<p>( ) Mais de 5 horas</p> <p>5. Quais atividades você costuma fazer quando está na internet?</p> <p>( ) acessar as redes sociais</p> <p>( ) jogar online</p> <p>( ) assistir vídeos/filme</p> <p>( ) ouvir músicas</p> <p>( ) ler textos (blogs e/ou sites de notícias, etc.)</p> <p>( ) fazer compras online</p> <p>( ) escrever textos (e-mails, blogs, etc.)</p> <p>( ) outros (_____)</p> <p>6. No que se refere a ouvir músicas, quais as plataformas que você mais utiliza?</p> <p>( ) Spotify</p> <p>( ) Deezer</p> <p>( ) Google Play Música</p> <p>( ) YouTube</p> <p>( ) outros (_____)</p> <p>7. Você já teve acesso a alguma <i>playlist</i> comentada?</p> <p>( ) Já, utilizo sempre.</p> <p>( ) Já, mas não gostei.</p> <p>( ) Não, mas sei o que é.</p> <p>( ) Não, e não faço ideia do que seja.</p> <p>8. Você acha que uma lista de músicas selecionadas para um determinado perfil, com indicações e comentários pode ser algo bom e produtivo?</p> <p>( ) SIM ( ) NÃO</p> <p>9. Você já teve acesso a algum texto ou vídeo que fazia comentários apresentando algum produto (material, filme ou até livro)?</p> <p>( ) SIM ( ) NÃO</p> <p>Exemplo:_____</p> <p>10. E, quanto a resenhas, você já teve acesso a alguma?</p> <p>( ) Já, sempre tenho contato.</p> <p>( ) Já, mas não gosto de ler.</p> <p>( ) Não, mas sei o que é.</p> <p>( ) Não, e não faço ideia do que seja.</p>
Recursos didáticos:	smartphone ou papel e lápis.

Fonte: criação da autora.

Após o questionário, indicamos a realização de um trabalho em equipe a respeito dos gêneros digitais e a escrita da internet, propondo uma discussão para os

grupos, que montarão as respostas e poderão comparar as opiniões ao final da atividade, destrinchada a seguir:

Quadro 12 - Plano de aula nº 2

Plano:	2											
Público alvo:	9º ano											
Componente curricular:	Língua Portuguesa											
Duração:	2 aulas de 45 min											
Objetivo:	Sondar os conhecimentos dos estudantes a respeito dos gêneros digitais e a escrita da internet.											
Conteúdo:	Gêneros digitais na escola											
Situação didática:	Após aplicação do questionário sobre os hábitos e comportamentos dos estudantes no ambiente virtual, o professor poderá realizar um trabalho em grupo, que consistirá em sondar a respeito dos gêneros digitais na escola. Essa atividade será em forma de discussão em grupos, a ser direcionada pelo quadro apresentado abaixo, em que os estudantes irão identificar os gêneros textuais impressos e os digitais, seguido de questões norteadoras, como:											
	<table border="1"> <tr> <td colspan="3">Conto -Chats -Conto de fadas- Blog -Fábula -Lenda -Conto- Gifs - Piada- Diário pessoal- E-mail- Autobiografia -Relato pessoal- Diário - Meme</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Gêneros textuais impressos</td> <td style="text-align: center;">Digitais</td> <td style="text-align: center;">Impressos e digitais</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			Conto -Chats -Conto de fadas- Blog -Fábula -Lenda -Conto- Gifs - Piada- Diário pessoal- E-mail- Autobiografia -Relato pessoal- Diário - Meme			Gêneros textuais impressos	Digitais	Impressos e digitais			
	Conto -Chats -Conto de fadas- Blog -Fábula -Lenda -Conto- Gifs - Piada- Diário pessoal- E-mail- Autobiografia -Relato pessoal- Diário - Meme											
	Gêneros textuais impressos	Digitais	Impressos e digitais									
✓ Em sua opinião, o que diferencia um gênero digital de um gênero textual impresso?												
✓ Vocês acham que a linguagem utilizada no ambiente digital facilita a comunicação? Por quê?												
✓ Por fim, qual sua opinião sobre os gêneros digitais serem trabalhados na escola?												
Após esse momento de discussão, iremos sistematizar as respostas em um mural para que possamos contrastar futuramente.												
Recursos didáticos:	smartphone e/ou slide, ou papel, cola, lápis e fita adesiva.											

Fonte: criação da autora.

Por fim, nesta primeira fase, a última aula será dedicada à problematização de indicar obras, com as quais os estudantes já tiveram contato. Ainda em equipes, o professor poderá levantar questionamentos, conforme pode ser visto abaixo:

Quadro 13 - Plano de aula nº 3

Plano:	3
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Abrir espaço para o relato de experiências quanto a indicação de obras como filmes, séries, livros, identificando as situações e formas de indicação.
Conteúdo:	Indicação de novas obras
Situação didática:	Esse é o último momento da problematização inicial, e pretendemos que os estudantes sejam divididos em equipes e sejam questionados e instigados a analisar suas vivências. Para isso, o professor poderá iniciar a aula com a seguinte pergunta: Você já fez a indicação de algum material: filme, livro, série, anime, gibi para alguém? Pretendemos, a partir deste questionamento, formar dois grandes grupos, um com aqueles que já tiveram esta experiência e outro que poderão conhecer e fazer alguma indicação naquele momento. Dessa forma, abriremos espaço para o relato de experiências, identificando, assim, a concepção que eles têm sobre indicação de obras e os ambientes em que isso aconteceu. Para tornar essa aula mais interativa, o professor poderá trazer um vídeo de algum/a blogueiro/a famoso/a entre os adolescentes e que se encaixe no perfil da sua turma.
Recursos didáticos:	Apresentação de slides

Fonte: criação da autora.

Para finalizar esta primeira fase, enfatizamos, ainda, que os planos de aula apresentados na primeira etapa desta sequência, bem como os posteriores, poderão ser adaptados, ampliados ou reduzidos, de acordo com a necessidade e desempenho da turma.

## 2ª fase - Desenvolvimento da narrativa do ensino

A partir das ações de contextualização da etapa anterior, iniciaremos as atividades mais práticas, em que “há uma construção de conhecimentos por parte dos alunos, mas trata-se de uma construção dirigida, orientada, pelo professor” (AGUIAR JR. 2005, p.30), o que por sua vez, não retira o protagonismo dos estudantes. Nesta fase, o professor norteará a execução dos três planos, com atividades voltadas para o desenvolvimento da narrativa do ensino.

A primeira atividade consistirá em conhecer os exemplos de *playlists* comentadas, a linguagem utilizada neste ambiente e as plataformas mais usuais. Para isso, o professor poderá utilizar o laboratório de informática, caso a escola possua não sendo possível, aconselhamos utilizar os smartphones<sup>49</sup> dos estudantes. O desenvolvimento dessa atividade pode ser contemplado a seguir:

Quadro 14 - Plano de aula nº 4

Plano:	4
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Conhecer os exemplos de <i>playlists</i> comentadas
Conteúdo:	<i>Playlists</i> comentadas
Situação didática:	Após o momento de problematização, a primeira atividade consistirá em conhecer exemplos de <i>playlists</i> comentadas, além da linguagem utilizada neste ambiente e as plataformas mais usuais, como <i>Spotify</i> , <i>bananas</i> e <i>portfoliolovers</i> . Assim, o professor poderá relacionar o universo que já é comum aos estudantes, que são as <i>playlists</i> com essa nova modalidade comentada. Para isso, o mediador da atividade poderá trazer exemplos para serem apresentados aos estudantes e por meio deste explorar as características do gênero. Entretanto, o que poderia deixar esse momento ainda mais produtivo seria o professor dar autonomia aos estudantes para pesquisar a respeito do conteúdo. Desse modo, o ideal é que os discentes estejam divididos por equipes e que seja permitido o uso dos smartphones

<sup>49</sup> Conhecendo as limitações de algumas localidades, aconselhamos acordar previamente com os estudantes e/ou responsáveis o uso dos aparelhos, pois ainda que não haja a possibilidade de todos levarem seus smartphones, o trabalho poderá ser desenvolvido em díades ou equipes.

	<p>durante a atividade, que deverão estar conectados ao <i>wifi</i><sup>50</sup> para acessar a web em busca da definição e de exemplos de <i>playlists</i>. Além disso, como suporte para o trabalho pedagógico, tendo em vista a necessidade de o professor se familiarizar com o gênero e a possibilidade, também, de levar para a sala de aula um material pré-selecionado, a fim de ver junto com os resultados das pesquisas dos estudantes, separamos alguns sites<sup>51</sup> a seguir:</p> <p><a href="https://oquee.com/playlist/">https://oquee.com/playlist/</a>  <a href="http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/1028/produzir-uma-playlist-comentada-com-a-turma.html?pagina=2">http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/1028/produzir-uma-playlist-comentada-com-a-turma.html?pagina=2</a></p> <p>Além desses <i>links</i> com exemplos:</p> <p><a href="http://jornalismojunior.com.br/12-playlists-no-spotify-que-voce-precisa-conhecer/">http://jornalismojunior.com.br/12-playlists-no-spotify-que-voce-precisa-conhecer/</a>  <a href="https://www.bananas.mus.br/">https://www.bananas.mus.br/</a>  <a href="https://medium.com/r%C3%A1dio-quindaste/suave-na-piscina-playlist-comentada-8430602fdffa">https://medium.com/r%C3%A1dio-quindaste/suave-na-piscina-playlist-comentada-8430602fdffa</a>  <a href="https://nerdpatriarca.com.br/index.php/2019/03/17/podcast-101-playlist-comentada-musicas-marcantes-em-series/">https://nerdpatriarca.com.br/index.php/2019/03/17/podcast-101-playlist-comentada-musicas-marcantes-em-series/</a>  <a href="https://portfoliolovers.com/2017/posts/ford-cria-playlist-comentada/">https://portfoliolovers.com/2017/posts/ford-cria-playlist-comentada/</a></p> <p>Esta atividade pretende a familiarização dos estudantes com as <i>playlists</i> comentadas. Por este motivo, embora seja necessária a mediação<sup>52</sup> do professor, é interessante que haja o protagonismo dos estudantes também, permitindo que eles conheçam e explorem este gênero. Isso porque, embora não tenhamos explorado no aporte teórico a ideia de metodologias ativas, a exemplo do conceito de sala de aula invertida, devido à própria extensão da dissertação, reconhecemos que esse aspecto além de ser defendido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preza pelo estudante como agente produtor de seu próprio conhecimento, é algo de suma importância para o desenvolvimento do aluno. Tendo em vista que por meio de atividades desse tipo, o discente sente-se mais ativo, e, ainda, estimula a cognição ao pesquisar e divulgar o seu aprendizado.</p>
Recursos didáticos:	slide, smartphone, quadro e lápis.

<sup>50</sup> Caso a escola não possua a rede *wifi*, o professor poderá fazer *prints* das telas dos sites no momento em que ele for acessar o material que irá expor na aula. Esses *prints* poderão ser usados em um slide e apresentado no momento da aula.

<sup>51</sup> Os sites escolhidos neste material, além de possuir um fácil acesso, têm caráter educativo, o que por sua vez, contribui para dinâmica da aula.

<sup>52</sup> Propomos que o professor possa visitar previamente todas as indicações, explorando antes e conhecendo bem os sites, isto contribuirá para que o docente possa consolidar algumas características do gênero para os estudantes, especialmente considerando que em uma turma diversificada sempre há aqueles menos letrados digitalmente.

Fonte: criação da autora.

No segundo plano desta fase, propomos o desenvolvimento de um estudo sobre como as pessoas geralmente indicam algo novo, em uma aula intitulada: “Ainda não conheço, me apresenta”, conforme pode ser visto no próximo plano de aula:

Quadro 15 - Plano de aula nº 5

Plano:	5
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Conhecer as características do gênero resenha, além dos meios de circulação e propósitos do texto.
Conteúdo:	Indicando obras
Situação didática:	<p>Nesta aula, o professor poderá realizar um estudo com estudantes sobre como as pessoas geralmente indicam algo novo. A partir deste estudo, os discentes verão quais as formas mais usuais de conhecer algo antes mesmo de experimentar, além de identificar os meios de circulação e propósitos de quem busca e produz informações e outras opiniões sobre determinados produtos ou eventos.</p> <p>Esta atividade tem o intuito de aproximar os estudantes do gênero resenha. Para isso, o professor pode apresentar situações em que são indicadas obras, tanto no ambiente digital, com os vídeos resenhas, vlogs e blogs, como também no suporte físico, no meio midiático, seja em jornais, revistas ou sites. Assim, de forma expositiva em uma roda de conversa, propomos a realização de uma discussão sobre os pontos principais da produção de uma resenha. Este momento será apenas a título de informação e conhecimento, para isso, o professor poderá permitir e incentivar os estudantes a realizarem pesquisas a respeito do tema, ou optar por apresentar os <i>links</i> a seguir, que poderão ser utilizados no intuito de entender melhor o gênero:</p> <p><a href="https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/resenha-critica">https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/resenha-critica</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=B9smZMBXc3o">https://www.youtube.com/watch?v=B9smZMBXc3o</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ja8AT2omacM">https://www.youtube.com/watch?v=ja8AT2omacM</a></p>

	<p>Além disso, o professor poderá utilizar algumas perguntas a respeito das resenhas, como as descritas a seguir, que contribuirão para que os estudantes compreendam as ações realizadas pelo resenhista durante sua produção.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As pessoas que indicam alguma obra ou produto precisam deixar claro sobre o que estão falando. Ao observar os exemplos da aula de hoje, você conseguiu identificar esta informação?</li> <li>2. Além de dizer sobre qual era a obra ou o produto que estava sendo indicado ou não, que outras informações o autor utilizou em sua fala?</li> <li>3. Você acredita que o autor da indicação conseguiu abordar satisfatoriamente a obra ou o produto?</li> <li>4. Em sua opinião, ficou claro se a obra ou o produto é recomendado pelo autor?</li> <li>5. Quais informações ou argumentos o autor utilizou para recomendar ou não a obra ou o produto?</li> <li>6. Em sua opinião, existiu algo na produção que poderia melhorar? Caso sim, o que seria?</li> </ol>
Recursos didáticos:	slide, smartphone, quadro e lápis.

Fonte: criação da autora.

Culminando esta etapa, indicamos um momento de reflexão sobre o comportamento na hora de expor opiniões, quer seja em sala ou na internet, trazendo a debate que opinião se expõe e não se impõe, destacando a importância e a consciência do respeito, principalmente, no ambiente virtual. Isso porque há pessoas que agem neste ambiente sem pensar em suas atitudes, e de certa forma acabam impondo suas ideias, algo que esperamos provocar a reflexão sobre como esse tipo de comportamento é nocivo e desnecessário com a realização desta sequência. Para tanto, ainda neste momento aproveitaremos para discutir um pouco sobre *netiqueta*<sup>53</sup> e *cyberbullying*<sup>54</sup>. As informações acerca do desenvolvimento desta atividade, bem como as indicações de sites podem ser vistas a seguir:

<sup>53</sup> Conjunto de boas maneiras e normas gerais de bom senso que proporcionam o uso da internet de forma mais amigável, eficiente e agradável. Disponível: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/informatica/netiqueta.htm>. Acesso em: 17/01/2020.

<sup>54</sup> Na internet e no celular, mensagens com imagens e comentários depreciativos se alastram rapidamente e tornam o bullying ainda mais perverso. Como o espaço virtual é ilimitado, o poder de agressão se amplia e a vítima se sente acuada mesmo fora da escola. E o que é pior: muitas vezes, ela não sabe de quem se defender. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual>. Acesso em: 17/02/2020.

## Quadro 16 - Plano de aula nº 6

Plano:	6
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Refletir sobre o comportamento na hora de expor opiniões, independente do ambiente virtual ou físico, destacando a importância do respeito ao outro e principalmente com a ideia que opinião não se impõe e sim se expõe.
Conteúdo:	Respeito à opinião do outro: <i>netiqueta e cyberbullying</i> em evidência
Situação didática:	<p>O trabalho na escola, dentre outros aspectos, precisa ter em vista a conscientização de que nossas atitudes devem ser pensadas, por isso, propomos nesta aula um momento de reflexão sobre o comportamento linguístico e social adequados na hora de expor opiniões, quer seja em sala ou na internet, trazendo à discussão a ideia de que opinião se expõe e não se impõe.</p> <p>Nesse sentido, destacamos, nesta atividade, a importância da necessidade de respeitar a opinião do outro, principalmente no ambiente virtual, visto que muitas pessoas agem neste ambiente de forma inescrupulosa, com atitudes que não condizem com uma conduta de expressão de um posicionamento, mas de imposição, algo que pretendemos discutir, por meio de uma aula dinâmica e interativa, a qual trará exemplos e formas de comportamentos que serão debatidos pelos estudantes em um quadro como adequado ou não em situações de exposição de opinião.</p> <p><b>Avalie os comportamentos abaixo como adequados ou não adequados:</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>



COMPORTAMENTOS	
ADEQUADO	NÃO ADEQUADO

Ainda neste momento, aproveitaremos para discutir um pouco sobre *netiqueta*, etiqueta da internet que aborda como seria o comportamento ideal ao ambiente virtual, a partir dos links abaixo:

	<a href="https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/informatica/netiqueta.htm">https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/informatica/netiqueta.htm</a> que esclarece melhor o tema, além de outros vídeos que retratam o cyberbullying: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mWQoikd72A4">https://www.youtube.com/watch?v=mWQoikd72A4</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hihzKy7uNPI">https://www.youtube.com/watch?v=hihzKy7uNPI</a>
Recursos didáticos:	smartphone, cartaz ou slide, vídeos, papel, cola e lápis.

Fonte: criação da autora.

### 3ª fase - Aplicação dos novos conhecimentos

Após o segundo momento de desenvolvimento da narrativa do ensino, propomos a terceira fase de aplicação dos novos conhecimentos, na qual “a organização da sala de aula e as atividades devem oferecer múltiplas oportunidades para que os estudantes possam falar e escrever usando as linguagens das ciências e das artes” (AGUIAR JR. 2005, p. 30). Desse modo, eles poderão expor e aplicar os significados atribuídos e internalizados até o momento.

Para a primeira atividade desta fase, indicamos a formação de três a quatro grandes equipes, a depender da turma, as quais terão o objetivo de montar uma *playlist* comentada, a partir de critérios estabelecidos durante o estudo, como a não utilização de conteúdos que possam ofender alguém ou desrespeitar os direitos humanos, além da atenção a escolha de canções que apresente de alguma forma vocabulário impróprio ao ambiente escolar com palavras de baixa estirpe. Mediante a isto, os discentes poderão fazer a seleção das músicas e comentários a respeito delas de acordo com o tema previamente sorteado dentre as propostas possíveis que o professor poderá selecionar previamente ou com os estudantes, conforme pode ser visto no plano a seguir:

Quadro 17 - Plano de aula nº 7

Plano:	7
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Montar uma <i>playlist</i> comentada, a partir de critérios estabelecidos durante o estudo.

Conteúdo:	Criando <i>playlists</i> comentadas
Situação didática:	<p>Nesta primeira aula da etapa de aplicação dos novos conhecimentos, propomos dividir a turma em quatro equipes, cada uma delas terá a tarefa inicial de montar uma <i>playlist</i> comentada com no máximo 5 músicas, visto que ela será divulgada posteriormente, além disso a montagem da lista deverá seguir critérios estabelecidos. Estes critérios irão considerar o ambiente escolar, e não poderão conter conteúdos que sejam de caráter imoral, preconceituoso ou discriminador. Além disso, para a escolha dos temas, o professor levará em conta a sua realidade, podendo explorar temáticas sociais pertinentes ou escolher dentre as sugestões abaixo temas que possibilitem o entrosamento e a participação efetiva da turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preservação da natureza;</li> <li>✓ Respeito à mulher;</li> <li>✓ Igualdade;</li> <li>✓ Felicidade;</li> <li>✓ Liberdade, dentre outros.</li> </ul> <p>Assim com a turma será disposta em equipes, é preciso oferecer mais de uma temática. De acordo com a necessidade o professor poderá fazer votação ou sorteio dos temas para que todos possam ser contemplados.</p> <p>Após estabelecer e discutir estes aspectos quanto à temática, as equipes deverão utilizar os seus smartphones para selecionar as músicas que irão compor a <i>playlist</i> e após essa seleção deverão tecer comentários a respeito de cada música ou ainda comentar a <i>playlist</i> por completa. Essa decisão caberá ao grupo que fará a escolha mediante as vivências e o estilo que eles julgarem mais produtivo.</p>
Recursos didáticos:	slide, smartphone, papel e lápis.

Fonte: criação da autora.

O próximo passo será estabelecer a relação entre os gêneros *playlist* comentada e resenha. Após o contato com ambos os gêneros, ao longo das atividades anteriores, o professor poderá explorar melhor a relação entre eles, conforme explicado no plano de aula abaixo:

Quadro 18 - Plano de aula nº 8

Plano:	8
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Inter-relacionar as características dos gêneros trabalhados a partir das produções das <i>playlists</i> comentadas construídas, refletindo sobre os aspectos comuns dos gêneros, além de revisar as produções realizando os ajustes necessários para expor e divulgar no âmbito físico e virtual.
Conteúdo:	<i>Playlists</i> comentadas e a resenha
Situação didática:	<p>Neste momento, o professor poderá iniciar a aula fazendo uma revisão das produções das <i>playlists</i>, juntamente com os estudantes, a fim de que eles reflitam sobre o processo de construção da escrita e seleção das canções.</p> <p>Após esta atividade, o professor poderá propor as apresentações das produções na própria sala de aula, para os outros estudantes. Assim, os próprios discentes divididos em equipes poderão avaliar as listas uns dos outros.</p> <p>Esta avaliação consistirá em uma resenha, a ser elaborada conforme o estudo prévio realizado pelo professor na aula nº 5. Porém, inicialmente esta resenha será desenvolvida de forma oral, nesta aula, em que os alunos apresentarão suas considerações sobre as <i>playlists</i> comentadas e posteriormente de forma escrita, na aula nº 9.</p> <p>Após o desenvolvimento de forma oral, o professor poderá propor a reflexão de aspectos relevantes a respeito de ambas as atividades, a fim de inter-relacionar as características dos gêneros trabalhados através das seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durante a apresentação da <i>playlists</i> quais as ações foram mobilizadas pelos autores?</li> <li>2. Em sua opinião, as ações realizadas ficaram claras aos ouvintes e/ou leitores?</li> <li>3. Os comentários elaborados pelos autores contribuíram na hora de construir a avaliação das <i>playlists</i>? Você conseguiu utilizar alguma informação?</li> <li>4. Ainda a respeito das informações apresentadas nas <i>playlists</i> comentadas é possível perceber a opinião e/ou avaliação do autor?</li> </ol>

	<p>5. Por fim, dentre as características expostas abaixo separe as informações que você julga pertencer a cada gênero já trabalhado, a <i>playlist</i> comentada e a resenha:</p> <table border="1" data-bbox="651 365 1428 633"> <tr> <td colspan="3" data-bbox="651 365 1428 483">Avaliação- crítica- seleção de canções- recomendação- informações sobre o conteúdo-informações sobre o autor</td> </tr> <tr> <td data-bbox="651 483 1013 557"><i>Playlist</i> comentada</td> <td data-bbox="1013 483 1240 557">Resenha</td> <td data-bbox="1240 483 1428 557">Ambas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="651 557 1013 633"></td> <td data-bbox="1013 557 1240 633"></td> <td data-bbox="1240 557 1428 633"></td> </tr> </table> <p>Estas reflexões contribuirão para que os estudantes identifiquem aspectos semelhantes nas produções e percebam que essas semelhanças permitem aos resenhistas utilizarem isto a favor de um <i>continuum</i> da escrita.</p>	Avaliação- crítica- seleção de canções- recomendação- informações sobre o conteúdo-informações sobre o autor			<i>Playlist</i> comentada	Resenha	Ambas			
Avaliação- crítica- seleção de canções- recomendação- informações sobre o conteúdo-informações sobre o autor										
<i>Playlist</i> comentada	Resenha	Ambas								
Recursos didáticos:	slide, smartphone, papel e lápis.									

Fonte: criação da autora.

As atividades desenvolvidas nesta terceira fase de aplicação dos novos conhecimentos será de fundamental importância para análise da proposta de produção textual, posto que por meio destas atividades o professor poderá verificar se as produções foram compreendidas por seus estudantes. Assim, o professor poderá utilizar os resultados dessas produções para analisar e posteriormente contrastar resultados. Além de tornar o processo de construção escrita mais significativo aos nossos estudantes, como pode ser visto a seguir:

Quadro 19 - Plano de aula nº 9

Plano:	9
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Avaliar as <i>playlists</i> comentadas construídas na sala de aula, por meio de uma resenha, a ser elaborada conforme o estudo prévio.
Conteúdo:	Resenha
Situação didática:	A partir da apresentação das produções das <i>playlists</i> comentadas, juntamente com a avaliação (oral) das listas uns dos outros, os estudantes poderão, em grupo, elaborar a resenha escrita,

	<p>considerando as características do gênero, além do respeito ao outro na hora de expor opiniões, frisando que nenhum comentário poderá ser ofensivo.</p> <p>Com o intuito de lembrar as atividades já exploradas, o professor poderá utilizar o seguinte roteiro para orientar a escrita da resenha:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O produto resenhado precisa ser apresentado;</li> <li>2. Para isso, além de deixar claro sobre o que a resenha fala, é necessário descrever alguns aspectos, como as características da obra ou produto;</li> <li>3. Além disso, é preciso expressar sua opinião a respeito da obra, ou seja, como você a avalia;</li> <li>4. Por fim, não esqueça de se posicionar indicando ou não a obra.</li> </ol> <p>Após a elaboração da resenha, os estudantes irão apresentar suas produções para a turma, e o professor terá a primeira versão da produção do gênero.</p>
Recursos didáticos:	smartphone, slide, papel e lápis.

Fonte: criação da autora.

#### 4ª fase - Reflexão sobre o que foi aprendido

Por fim, na última fase da sequência de ensino, o professor fará a reflexão sobre o que foi aprendido, “sistematizando e formalizando os conhecimentos desenvolvidos de modo a refletir deliberadamente sobre eles” (AGUIAR JR. 2005, p.32), por meio de três atividades. A primeira delas será a divulgação do trabalho “produção das *playlists* comentadas” nas redes sociais, a fim de valorizar e expor as produções em outros espaços. Essa etapa é direcionada no plano abaixo:

Quadro 20 - Plano de aula nº 10

Plano:	10
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Divulgar o trabalho “produção das <i>playlists</i> comentadas” nas redes sociais, a fim de valorizar e expor as produções em outros espaços.
Conteúdo:	Divulgação do trabalho “ <i>playlists</i> comentadas”

Situação didática:	<p>Pretendemos, nesta última fase, evidenciar as produções dos estudantes, a fim de valorizar e demonstrar a importância da aprendizagem, reforçando a ideia de que o conhecimento adquirido deve ser aplicado e divulgado, tendo em vista que aprendemos na escola e levamos para vida.</p> <p>Assim, propomos, nesta aula, planejar junto aos estudantes, estratégias para divulgar as <i>playlists</i> comentadas nas redes sociais, da escola, dos estudantes e até nas plataformas nas quais circulam o gênero, para que outras pessoas possam conhecer, divulgar e comentar essas produções.</p>
Recursos didáticos:	smartphone, slide, ou, cartaz, papel e lápis.

Fonte: criação da autora.

Após a divulgação das *playlists*, os estudantes, em um segundo momento, poderão revisar a produção de suas resenhas, de modo a reescrevê-las, acrescentando ou retirando informações, conforme julguem necessário. Essa atividade foi selecionada após a divulgação das *playlists* propositalmente, visto que pretendemos que os estudantes reflitam e julguem aquilo que produziram.

#### Quadro 21 - Plano de aula nº 11

Plano:	11
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Refletir sobre as produções das resenhas construídas na sala de aula, a fim de reajustar o conteúdo, conforme for necessário.
Conteúdo:	Reescrita das resenhas.
Situação didática:	<p>Com a divulgação das <i>playlists</i>, os estudantes, poderão refletir acerca da produção de suas resenhas, a partir da própria revisão do texto e da visualização de comentários realizados por outras pessoas nas redes sociais.</p> <p>Neste momento, o professor poderá socializar com os estudantes os comentários, compartilhamentos e curtidas das <i>playlists</i>, fazendo com que eles possam sentir-se desafiados a rever suas produções. Após esta atividade, o professor poderá propor que os estudantes releiam e reescrevam suas resenhas, acrescentando ou retirando</p>

	informações, conforme julguem necessário. Nesta atividade, podem ser feitas perguntas motivadoras a reflexão, como: 1. Em sua opinião, você conseguiu escrever uma resenha que atendesse as ações mais comuns ao gênero?
Recursos didáticos:	smartphone, slide, papel e lápis.

Fonte: criação da autora.

Após esta atividade, o professor poderá formalizar o lançamento das *playlists* em todo o ambiente escolar, por meio de evento especial. Para isso, as *playlists* poderão ser tocadas em um momento de lançamento e culminância das atividades. O passo a passo desta atividade pode ser visto a seguir:

#### Quadro 22 - Plano de aula nº 12

Plano:	12
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Propor um festival de lançamento das <i>playlists</i> comentadas na escola para serem tocadas em um momento de culminância.
Conteúdo:	Festival de lançamento das <i>playlists</i> comentadas
Situação didática:	<p>É ideal que este momento seja acordado previamente com os estudantes e demais instâncias escolares, buscando encontrar a melhor forma de fazer o lançamento das <i>playlists</i> comentadas.</p> <p>Para isso, a escola poderá optar por realizar um evento exclusivo a este fim, ou aproveitar algum outro evento artístico-cultural da escola. Nossa sugestão, é que haja um espaço que possa comportar os estudantes do ensino fundamental - anos finais e outros convidados como os familiares dos estudantes, além de representantes da Secretaria Municipal de Educação para que possam prestigiar o momento.</p> <p>Após esses acordos, é interessante que o professor prepare os estudantes para as atividades que serão realizadas no dia do “Lançamento das <i>Playlists</i> comentadas”. Para isso, é necessário informá-los que após abertura, que poderá ser feita pela direção ou pelo próprio professor, será iniciada as apresentações das <i>playlists</i> por equipe. Dessa forma, seria estipulado um tempo de comunicação</p>

	<p>oral para cada grupo, que aproveitará seu horário para mostrar a sua lista, apresentando apenas os títulos das canções ou trechos e os comentários sobre sua seleção para a comunidade escolar.</p> <p>Isso porque, após as equipes se apresentarem, todas as listas seriam reproduzidas na escola, o que por sua vez, faria do evento um momento festivo de descontração e comemoração das práticas contemporâneas de linguagem dos estudantes.</p>
Recursos didáticos:	smartphone, slide, papel e lápis.

Fonte: criação da autora.

Portanto, a etapa final de reflexão pretende ressignificar para os estudantes o processo de produção textual, visando alcançar os objetivos propostos a cada etapa e plano de ensino, bem como possibilitar “conectar um tópico de estudos a outros no currículo, garantindo uma continuidade da narrativa do ensino para além daquela sequência de ensino” (AGUIAR JR. 2005, p. 32), visto que este produto possibilita ampliar e recriar atividades com o propósito semelhante ao nosso: uma aprendizagem significativa.

Desse modo, concluída a aplicação dos doze planos de aulas, o professor poderá dedicar-se à avaliação dos resultados da sequência de ensino. Nesse momento, o professor poderá fazer uma análise qualiquantitativa por meio de observações e levantamentos dos dados coletados. Nesse sentido, propomos a análise das produções iniciais e finais, as quais indicam a evolução dos estudantes, este período em especial será voltado ao professor.

Contudo, ainda, no processo de análise de dados, o professor poderá considerar a aplicação de um questionário final, em que serão avaliadas as atividades de produção escrita propostas ao decorrer desta sequência, buscando a opinião dos estudantes para saber se houve mudanças em relação<sup>55</sup> à escrita, conforme exposto logo a seguir:

#### Quadro 23 - Plano de aula de avaliação

<sup>55</sup> Ao longo da sequência de ensino, visamos o protagonismo dos estudantes, por este motivo, ao término das atividades não poderíamos deixar de considerar a opinião dos estudantes sobre as atividades e avanços obtidos. Contudo, gostaríamos, ainda, de enfatizar que este questionário não será o único instrumento de análise dos resultados. Como instrumento de análise desta sequência o professor poderá, e aconselhamos que assim o faça, utilizar as produções realizadas no processo inicial para serem contrastadas com as produções finais, buscando descrever os avanços obtidos durante e após as atividades.

Plano:	Avaliação
Público alvo:	9º ano
Componente curricular:	Língua Portuguesa
Duração:	2 aulas de 45 min
Objetivo:	Avaliar as atividades de produção escrita propostas ao decorrer deste projeto, por meio de um questionário para os estudantes.
Conteúdo:	Questionário final
Situação didática:	<p>Ao final da sequência de ensino, o professor poderá levantar as opiniões dos estudantes acerca das atividades. Para isto, indicamos a aplicação de um questionário final em que serão avaliadas as atividades de produção escrita propostas ao decorrer deste projeto, buscando a opinião dos estudantes para saber se houve mudanças em relação às outras atividades de produção escrita na escola, destacando os pontos positivos da proposta e como os discentes avaliam o projeto e a concepção de produção textual após esse processo. Como sugestão do questionário, apresentamos o modelo abaixo:</p> <p>Questionário final</p> <p>Para responder esse questionário, marque com um X a opção escolhida, além de discorrer sobre as questões que pedem justificativas:</p> <p>Representa que discorda;  Representa que nem concorda, nem discorda;  Representa que concorda parcialmente;  Representa que concorda plenamente.</p> <p>Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua aprendizagem?  <input type="checkbox"/> Discordo  <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo  <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente  <input type="checkbox"/> Concordo plenamente</p> <p>As aulas do projeto tornaram a produção escrita mais atrativa? Por quê?  <input type="checkbox"/> Discordo;  <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;  <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;  <input type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p>Você sentiu facilidade para escrever durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?  <input type="checkbox"/> Discordo;  <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;  <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;  <input type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p>Em sua opinião, o fato de incluir o gênero digital <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.  <input type="checkbox"/> Discordo;  <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p>

	<p>( ) Concordo parcialmente;                  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>O ambiente escolar, com as atividades propostas, que incluíam o uso do gênero digital <i>playlist</i> comentada, facilitou o entendimento e produção da resenha?                  ( ) Discordo;                  ( ) Nem concordo, nem discordo;                  ( ) Concordo parcialmente;                  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>Você acha que utilizar a internet e o gênero digital possibilita a melhoria dos resultados em relação a escrita na sala de aula? Justifique.                  ( ) Discordo;                  ( ) Nem concordo, nem discordo;                  ( ) Concordo parcialmente;                  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de escrever? Por quê? Descreva essa importância:                  ( ) Discordo;                  ( ) Nem concordo, nem discordo;                  ( ) Concordo parcialmente;                  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th colspan="2">Sequência de Ensino</th> </tr> <tr> <th style="width: 50%;">PONTOS POSITIVOS</th> <th style="width: 50%;">PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> </tr> </table>	Sequência de Ensino		PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS		
Sequência de Ensino							
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS						
Recursos didáticos:	smartphone ou slide, papel e lápis.						

Fonte: criação da autora.

Assim, esperamos que essa proposta seja compreendida como um suporte que contribua para o trabalho pedagógico dos professores, auxiliando nas dificuldades encontradas em seu percurso escolar quanto ao processo de escrita.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os tantos desafios presentes no ensino de Língua Portuguesa, destacamos, neste trabalho, as dificuldades em relação ao processo de escrita na escola. Por meio das vivências na sala de aula da Educação Básica, pensamos em como tornar mais dinâmico e efetivo o ensino, bem como a aprendizagem da produção de gêneros e textos na escola, visando o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes.

Para isso, primeiramente, passamos a refletir como vinham sendo trabalhadas as propostas de produção textual realizadas na escola, buscando entender o porquê dos desencontros em relação ao que se esperava e os reais resultados das atividades de produção do contexto escolar. Neste processo, percebemos que os mesmos estudantes que demonstravam tantas dificuldades no ambiente escolar, eram exímios produtores de conteúdos na internet.

Sobre este panorama, é pertinente destacar que ao trazer dois ambientes diferentes, o educacional e o digital, nosso intuito não foi comparar ambientes de produção distintos sem considerar as especificidades de cada âmbito, mas em buscar encontrar possibilidades para o ensino de escrita considerando as demandas contemporâneas e explorando o interesse e os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as práticas de leitura e escrita do ambiente digital.

Ainda por meio da observação do comportamento dos estudantes, na vivência como professora, percebemos que aquilo que mais pesava em relação às produções propostas pela escola, era o de produzir sem uma real finalidade. Os discentes até tinham ciência que a escrita era algo necessário, tanto se comprova esta ideia, que eles a utilizavam na internet. Contudo, na escola, as propostas de escrita que deveriam estar “conectadas” a situações reais de uso, não aconteciam desse modo.

Inquietadas por tal situação, buscamos uma alternativa para esta realidade a partir de uma proposta que pudesse trabalhar, consonante à Base Nacional Comum Curricular, práticas de linguagens contemporâneas que envolvessem os estudantes, os mobilizando como protagonistas de sua aprendizagem. O próximo passo, para isto, consistiu em identificar quais os gêneros atuais, considerando seus ambientes de circulação, poderiam aproximar as práticas da escola com as da vida real. Este

movimento nos levou à ideia de utilizar os gêneros digitais e as possibilidades de trabalhá-los juntamente com outros gêneros mais tradicionais do ambiente escolar.

Considerando estas características, optamos por utilizar o gênero digital, relativamente novo, a *playlist* comentada em conjunto com outro gênero, outrora privilegiada para a produção escolar, mas que, hoje, permeia diferentes esferas do conhecimento, inclusive o meio digital, a resenha.

Como consequência disso, nosso objetivo consistiu em analisar a inter-relação dos gêneros opinativos/argumentativos *playlist* comentada e resenha, refletindo sobre as possíveis contribuições pedagógicas que a produção de ambos os gêneros, poderia proporcionar para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes.

Na tentativa de minimizar os problemas do processo de escrita na escola, desenvolvemos nosso estudo centrado em três pilares, os quais se tornaram indissociáveis à nossa discussão, são eles: o pilar da escrita, o pilar tecnológico e o pilar dos estudos de gênero, que se integra aos anteriores.

Em nosso primeiro pilar, consideramos as ideias de língua que se apresentaram em perspectivas consoantes à escrita como construto, certos de que a concepção de língua conforme descreve Antunes (2009, p. 21) deixa de ser apenas um conjunto de signos, de regras e de frases gramaticais, “para definir-se como fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra”.

Nesta concepção, a língua é vista na ação interlocutiva, de forma mutável e heterogênea, na qual seus falantes exercem interferências. Consequentemente, ainda para a autora, a produção escrita é uma atividade que pressupõe a “existência do outro”, visto que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (ANTUNES, 2003, p. 46) e entendendo que tanto a língua como a escrita fazem parte de um processo social.

Para o segundo pilar tecnológico, utilizamos além de outras discussões, os seis elementos apresentados por Ribeiro (2018), que sugerem os movimentos sobre os quais deveríamos refletir e com os quais trabalhar “se formos em direção a uma relação mais integrada, ainda que crítica e cautelosa, com as tecnologias digitais, no que elas têm de facilitador e propiciador para a escola e a sala de aula” (RIBEIRO, 2018, p. 114). Acreditando, assim, nas potencialidades das tecnologias para o ensino, em especial de Língua Portuguesa.

Por conseguinte, o terceiro pilar concentrou-se no trabalho com os gêneros, o qual teve como principais referências os estudos de Bezerra (2017, p.14) que discute as polêmicas acerca dos gêneros serem “textuais” ou “discursivos”, bem como os “equívocos conceituais relacionados com texto, gênero e discurso”, além das “dificuldades em entender a relação entre o gênero e o texto, o suporte, o domínio discursivo, a estrutura formal e a tipologia textual”.

Ademais, utilizamos o estudo de Rojo (2015, p. 130) que apresenta o gênero *playlist* comentada, quando afirma que “é produzida a partir de um critério de seleção de canções e conta com um texto de apresentação/descrição das músicas e comentários apreciativos sobre elas”, o que permite ao usuário deste gênero ter uma visão geral a respeito da lista antes mesmo de ouvi-la. Ainda sobre as *playlists* comentadas, tivemos a oportunidade de analisar este gênero, verificando as características tipológicas e realizando um levantamento dos movimentos e passos retóricos, que foram sistematizados, neste estudo.

Para a resenha, utilizamos os estudos de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27), as quais afirmam que este gênero é usado para elogiar ou criticar o resultado de uma produção, podendo ser definida como um “gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro” ou obra em geral.

Nessa acepção, ressaltamos ainda que consideramos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a seleção dos gêneros que foram incorporados ao nosso estudo. Considerando que de acordo com este documento, na produção textual é possível “comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas” (BRASIL, 2018, p. 76), gêneros abordados em nossa proposta.

Como resultado, elaboramos um produto educacional a partir da proposta metodológica de Sequência de Ensino de Aguiar Jr. (2005), escolhida entre as demais sequências, por considerarmos que permite ao professor, ainda no processo inicial das atividades, seguir todas as etapas pré-estabelecidas ou aplicar apenas as fases necessárias à sua realidade. Além disso, os passos desta metodologia nos oportunizaram criar um planejamento que buscou aproximar as ações pedagógicas do contexto de nossos estudantes, os quais na vida real têm sido protagonistas das práticas de linguagem contemporâneas. Pensando nisto, organizamos as quatro fases da sequência, correspondentes: à problematização inicial; ao desenvolvimento da

narrativa do ensino; à aplicação dos novos conhecimentos e à reflexão sobre o que foi aprendido, de forma integrada e sistematizada, delineando em nossa proposta um objetivo para cada momento de aprendizagem.

Inicialmente, estabelecemos como meta da problematização inicial, a qual tem em vista a identificação dos conhecimentos prévios e concepções dos estudantes a respeito dos pilares que fundamentaram este trabalho: a escrita, as tecnologias digitais e os gêneros, por meio de questionários e momentos de conversas. Em seguida, propomos no desenvolvimento da narrativa do ensino, que os estudantes pudessem conhecer as características dos gêneros que seriam trabalhados, refletindo sobre elementos fundamentais à produção destes que apresentam caráter descritivo e argumentativo, trazendo a discussão temas como respeito à opinião do outro e alguns cuidados ao utilizar as tecnologias digitais e seus ambientes.

Na sequência, iniciando o desenvolvimento da narrativa do ensino, propusemos atividades que promovesse a produção dos gêneros, bem como a inter-relação desses. Para enfim, divulgar essas produções, refletindo o processo de escrita e expondo as obras dos estudantes.

Nessa acepção, podemos afirmar que nosso objetivo foi alcançado, tendo em vista que as atividades apresentadas aqui foram consequência de nosso estudo, o qual apresentou uma forma de inovar o processo de produção textual, implementando a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos estudos de gêneros textuais na escola, com objetivo de promover o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes, propiciando a melhoria dos resultados do processo educacional.

Dessa forma, desejamos que o nosso estudo possa ser compreendido como um instrumento pedagógico ao professor que deseja diferenciar sua prática. Isso não implica dizer que temos a solução para todos os problemas com a escrita, mas que acreditamos que mudar práticas de alguma forma já cristalizadas contribui para a melhoria dos resultados educacionais. Porquanto, acreditamos no potencial do professor em modificar sua prática, criando e recriando o seu fazer pedagógico.

É pertinente evidenciar, também, que devido à complexidade do nosso objeto de estudo, não esgotamos as discussões acerca das práticas de escrita nesta dissertação, ao contrário disto, esta pesquisa ainda reafirma a necessidade de aprofundar outras questões de caráter investigativo teórico e da própria proposta de intervenção. Como sugestões, enfatizamos que trabalhos futuros poderiam explorar

as mudanças que possivelmente venham a ocorrer nos gêneros que apresentamos aqui, ou até mesmo em outros gêneros novos que possam ser estudados e interrelacionados, fortalecendo a necessidade de trazer e aproveitar na escola as experiências dos estudantes com as tecnologias e com a escrita em suas atividades sociais.

Acerca disso, destacamos como necessária, ainda, a reflexão sobre o gênero *playlist* comentada, considerando que novos hábitos e conseqüentemente novos passos podem surgir neste gênero. Ademais, enfatizamos o quanto é preciso buscar inovar as propostas de produção escrita ofertadas pela escola, a fim de aproximar o contexto educacional das práticas de linguagens contemporâneas, com as quais os estudantes têm contato na vida real.

Para isto, reforçamos aqui nossa preocupação em estimular a utilização das tecnologias digitais na educação, uma vez que reconhecemos as múltiplas possibilidades de construir saberes, principalmente em relação ao ensino da escrita. Por fim, enfatizamos nosso desejo de que as tecnologias digitais possam ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, tanto quanto o uso do lápis e do papel são necessários ao ambiente escolar, pois acreditamos que unindo estes instrumentos no processo educativo, assim como fazemos em nosso cotidiano, estaremos aproximando e ressignificando as práticas de escrita na escola.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AGUIAR JR, Orlando. Módulo 2 O Planejamento do Ensino. **Cartilha PDP**. Projeto Escola Referência, SEE/MG. 2005.
- AMORIM, Daniela; NEDER, Vinicius. IBGE: 35,7% dos brasileiros vivem sem esgoto, mas 79,9% da população já tem acesso à internet. **Jornal Estadão**. 06 de novembro de 2019. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-35-7-dos-brasileiros-vive-sem-esgoto-mas-79-9-da-populacao-ja-tem-acesso-a-internet,70003077941>. Acesso em: 02 de maio 2020.
- ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. Série Aula. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.
- ARAUJO, Antonia Dilamar. **Uma análise da organização discursiva de ‘resumos’ na área de educação**. Revista do GELNE, vol. 1, nº 1, p. 26-30, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. Tra. Michel Laud & Yara Fratesch Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: ——. *Estética da criação verbal*, [trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão: Marina Appenzeller]. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes e VERA, Masagão Ribeiro. **Cultura Escrita no Brasil: modos e condições de inserção**. Educação e Realidade. 29(2): 89-124, jul/dez 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, ISSN: 2176-9125. 2013.

BEZERRA, Benedito Gomes. A organização retórica de resenhas acadêmicas. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. p. 37-68, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/226](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/226)>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros digitais: Apresentando livros na Internet. **Revista Signos**; 2010 / 43 Número Especial Monográfico Nº 1 45-61. Recebido: 20-XI-2009 Aceito: 24-V-2010.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta] teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Suportes de Gêneros Textuais Antes da Invenção da Imprensa**: Uma Análise do Livro. DIÁLOGOS– UPE \ Faceteg – Garanhuns, PE separata, N.º 4, p. 83-101, março \ junho, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante Oliveira. Concepções de alunos sobre língua e escrita em dispositivos móveis. **Hipertextus Revista Digital**. v.14, abril, 2016.

BEZERRA, Benedito Gomes; MELO, Simone Perreira. *O internetês em questão: “português assassinado a tecladas”?* In: BEZERRA, B. G. (Org). **Leitura e escrita na interação virtual**. Recife: EDUPE, p. 27-43, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Sequência textuais. In: Glossário CEALE: **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). FAE (Faculdade de Educação). UFMG (Universidade Federal de Minas gerais). 2014.

BEZERRA, Vera Lucy Borba de Castro; CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **Multiletramentos: Novas Concepções de Leitura na Era Digital**. Dossiê Leitura e multiletramentos: Desafios nas aulas de Língua Portuguesa. V 27: Ano XII - jan-jun de 2017 |

BORGES, Carla Juliana Pissinatti. **O debate internacional sobre competências**: explorando novas possibilidades educativas. 2010, 139 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Spicione, 2001.

CAIADO, Roberta. **A notação escrita produzida no gênero weblog e sua influência na notação escrita escolar**. Recife, UPE, 2005.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos, MORAIS, Artur Gomes. **Práticas De Ensino De Língua Portuguesa Com As TDIC**. ETD. Educação Temática Digital 15.3 2013.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Versões impressa e eletrônica.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos; MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e experiências dos professores de língua portuguesa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação. **Hipertextus Revista Digital**. V.10, julho. 2013. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume10/01-Hipertextus-Vol10-Roberta-Caiado&Artur-Gomes-de-Morais.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

CAMPOS, Maria Inês Batista; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Produção de resenha acadêmica: uma abordagem dos gêneros do discurso. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 31, n. 1, p. 221-237, jan.-abril, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE. Lidia Eugenia. **Cultura Escrita: Práticas de Leitura e do Impresso**. Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., ISSN 1518-2924, Florianópolis n. esp., 1. sem. 2009.

CETIC.BR.TIC Educação 2018. **Cresce interesse dos professores sobre o uso das tecnologias em atividades educacionais**. 16 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

CHARLES, Sébastien. **Cartas sobre a Hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças**. São Paulo: Barcarolla. 2009.

CHARTIER, Roger, **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. 159 São Paulo, Scipione, 1992, 5. Ed.

COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). Normas sobre a elaboração do Trabalho de

Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. **Resolução nº 003/2020** – Conselho gestor, de 02 de junho de 2020.

COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e Hipertextos: procurando o equilíbrio**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSTA, Deborah; SALCES, Cláudia. **Leitura & produção de textos na universidade**. São Paulo: Editora Alínea, 2013.

COSTA, Rosimeri Claudiano, SILVA, Renato da, & VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, v.17, n°.11, pp.121-129. (2013).

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CRUZ, Elaine Patrícia. Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet. **Agência Brasil**. São Paulo. 17 de setembro de 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

CRUZ, Tadeu. **Sistemas de informações Gerenciais: Tecnologia da Informação e a Empresa do Século XXI**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). Gêneros textuais, reflexões e ensino. 4. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

DUQUEVIZ, Barbara Cristina. **Tecnologias digitais: sentidos atribuídos por adolescentes à aprendizagem de Língua Estrangeira**. XIII, 139 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Versões impressa e eletrônica.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Art. Med.2000.

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

FONTANA, Fabiana Fagundes.; CORDENONSI, André Zanki. **Tdic como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia**. *Ágora*, v. 25,

n. 51, p. 101-131, 2015. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/13578>. Acesso em: 06 abr. de 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Oralidade e Escrita: uma revisão**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Dossiê: História da Cultura Escrita**. Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 207-214, jan./abr. 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa**. In M. Marinho, M., & G. Carvalho (Orgs.), *Cultura escrita e letramento* (p. 218-248). Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG. (2010).

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**. Dialógica, Manaus, v. 1, n. 3, 2007.

GOMES, Jaciara Josefa. **Reflexões sobre os rumos e desafios da escrita: da teoria à prática**. Revista Encontros de Vista, Recife, p. 46-59, jul./dez. 2011.

IVANIC, Roz. The Discourses of Writing and Learning to Write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, (Coleção Papyrus Educação). 2012.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAVADO, Thiago. Uso da internet no Brasil cresce, e 70% da população está conectada. **Jornal G1**. 28 de agosto de 2019. Tecnologia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/08/28/uso-da-internet-no-brasil-cresce-e-70percent-da-populacao-esta-conectada.ghtml>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos Acadêmicos**: práticas e eventos de letramento na educação à distância / Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo. – Recife: O Autor, 2013.

LEMOS, Christiane. **Dicas de Netiqueta**. Disponível: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/206361/2/Dicas%20de%20Netiqueta-Christiane.pdf>. Acesso em: 04 de jan. de 2020.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **CIBERCULTURA**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. São Paulo. Editora 34, 1996.

LIMA, Paulo da Silva. O gênero resenha na sala de aula: desenvolvendo as capacidades de linguagem. **Littera Online**. Departamento de Letras | Universidade Federal do Maranhão. Número 10 - 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1986.

MACHADO, Anna. Rachel. LOUSADA, Eliane.; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais** (parte 2). *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, 1(1). (2003). Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>. Acesso em: 10 de out. de 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio.; XAVIER, Carlos Antônio. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. HOFFNAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MÍGLIO, Monica. **Conversando em internetês**. Internet.br, Rio de Janeiro, p. 32-35, 1998.

MILLER, Carolyne Rae. Gênero com ação social. In: **Gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução de Judith Hoffnagel. DIONÍSIO, Angela. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Parábola Editorial, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 38. (2012). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639332>. Acesso em: 07 de out. de 2019.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUÑOZ, Rafael. **A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação**. 08 de abril de 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

OLIVEIRA, João Paulo de; MELO, Magnolia Maria da Rocha; SOUSA, Sandra Emília Barros de. **Tecnologias digitais na educação**: desafios e perspectivas para o século XXI. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA19\\_ID12800\\_19082016151545.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID12800_19082016151545.pdf). Acesso em: 02 de maio 2020.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Gênero resenha crítica**: uma proposta de ensino de produção em sala de aula.

ENTRELETRAS, (ISSN 2179-3948 – *online*). Araguaína/TO, v. 9, n. 3, out/dez. 2018

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Maria José Lara de Bretãs; FONSECA, João Gabriel Marques. **Faces da Decisão**: as mudanças de paradigmas e o poder da decisão. São Paulo: Makron Books, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Pesquisa. **TIC Domicílios**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/> . Acesso em: 06 de abr. de 2020.

PIAGET, Jean. *et al.* **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996/1980. Capítulo 1

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. Resenha. In: **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2000. p. 420-424.

PONTE, João. Pedro.. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: que desafios?. Revista Iberoamericana De Educación, 24, 63-90. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie240997>. Acesso em 01 de abr. de 2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Leituras no Brasil). Associação de Leituras do Brasil, 1998.

PRENSKY, Marc.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001.

QUEIROZ, Rita de Cassia Ribeiro. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. In: **Encontro Nacional de Ciência da Informação**, 6., 2005, Salvador. Anais eletrônicos. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a\\_info\\_escrita.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf) . Acesso em 13 de abr. de 2020.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Versões impressa e eletrônica.

RIBEIRO, Ana Carolina. **Letramento digital**: uma abordagem através das competências na formação docente. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade e produção de textos**: Questões para o letramento na atualidade. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64,

p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/9228773/Multimodalidade\\_e\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_textos?auto=download](https://www.academia.edu/9228773/Multimodalidade_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_textos?auto=download). Acesso em 13 de abr. de 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje** – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade e produção de textos**: Questões para o letramento na atualidade. Revista Signo ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21- 34, jan./jun. 2013. Disponível em:  
<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554>. Acesso em: 20 de mar.de 2019.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão Acerca do Ensino por Competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROCHA, Rozane de Fátima Zaionz da. **A tecnologia no processo ensino-aprendizagem na percepção dos professores das escolas de tempo integral da rede pública municipal de Curitiba**. 2018. 328 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Multiletramentos e currículo no ensino integral**: anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs**: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; BARBOSA, Jacqueline Perreira. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Esfera ou campos de atividade humana. *In*: Glossário CEALE: **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). FAE (Faculdade de Educação).UFMG (Universidade Federal de Minas gerais), 2014.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO (Org). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita**. São Paulo: Ática, 1996

SILVA, N. I. da; BEZERRA, Benedito Gomes. O conceito de gênero em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de

estudos. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. (Orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SILVA, Francisco Vieira da; SILVA, Ananias Agostinho da. Sobre o ensino de línguas na interface com as tecnologias contemporâneas: entrevista com Júlio Araújo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 469-478, 1º sem. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

TECNOLOGIA. In: **DICIONÁRIO eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v5-1/html/index.php#1>. Acesso em: 01 de abr.de 2020.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular**. Bauru: Revistafaac. [online], p. 35-45. vol. 1, n. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>>. Acesso em: 06 de abril de 2020.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 08 de dez. de 2019.

Uso de internet, televisão e celular no brasil. **IBGE educa**. 2018. Matérias especiais. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 01 de abr. de 2020.

VIEIRA, Eurípedes Falcão. **A sociedade cibernética**. Cad. EBAPE. BR vol.4 no. 2 Rio de Janeiro. June, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512006000200008>. Acesso em: 24 de fev. de 2019.

XAVIER, Antônio Carlos. A (in)sustentável leveza do internetês. Como lidar com esta realidade virtual na escola? In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 167-179.

APÊNDICE

# PRODUTO EDUCACIONAL

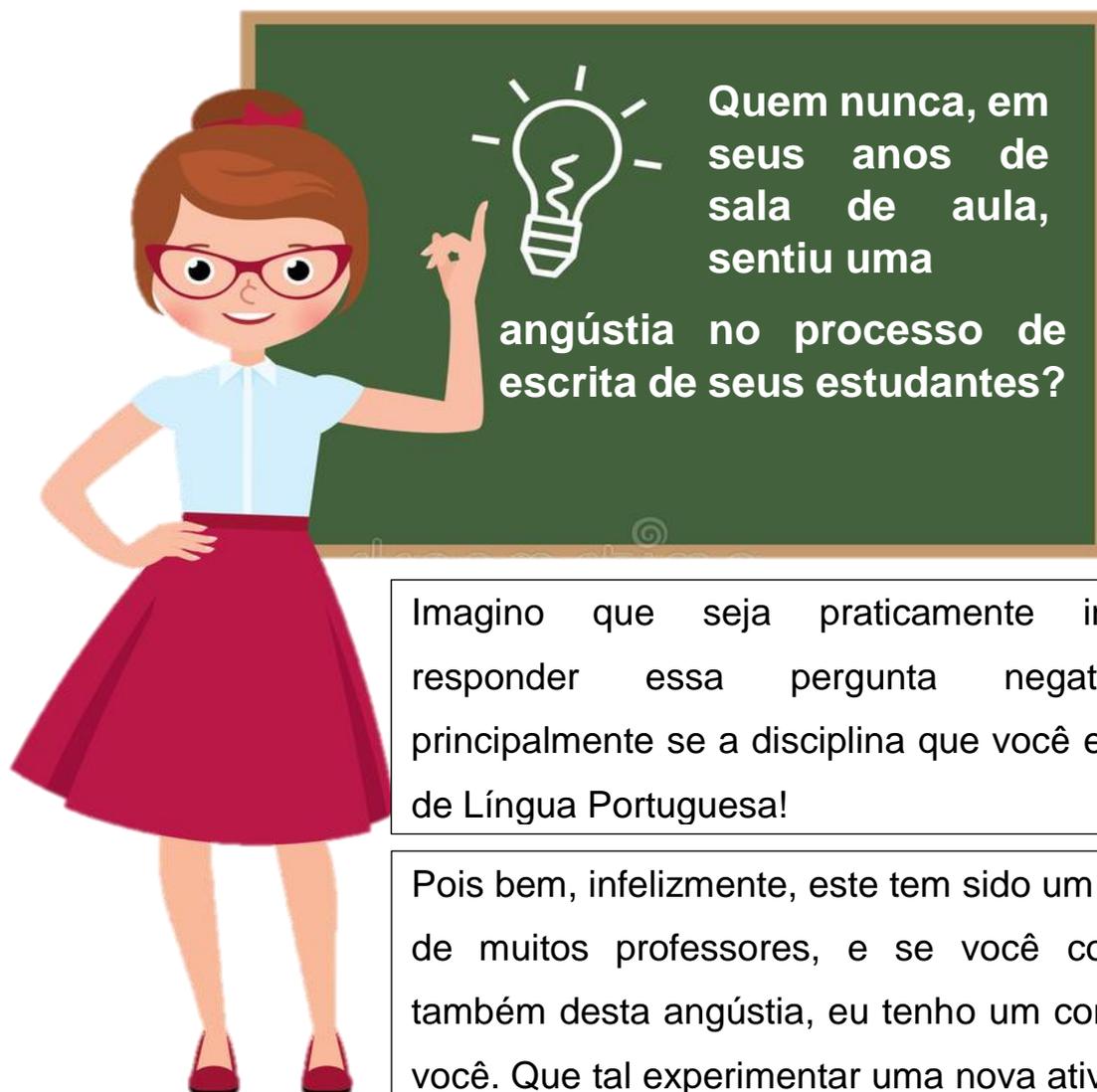
Por Daniella Ferreira

SEQUÊNCIA DE ENSINO  
DOS GÊNEROS:  
*PLAYLIST COMENTADA E RESENHA*



# SEQUÊNCIA DE ENSINO DOS GÊNEROS: *PLAYLIST* COMENTADA E RESENHA

## Contextualizando



Imagino que seja praticamente impossível responder essa pergunta negativamente, principalmente se a disciplina que você ensina é a de Língua Portuguesa!

Pois bem, infelizmente, este tem sido um problema de muitos professores, e se você compartilha também desta angústia, eu tenho um convite para você. Que tal experimentar uma nova atividade, ou melhor, uma nova sequência de ensino?

Caso esta ideia tenha chamado sua atenção, antes de tudo, precisamos te dizer que a proposta a qual estamos apresentando não é a solução para todos os problemas com a escrita em sala de aula, mas uma possibilidade, um caminho, uma sugestão ou um exemplo prático de como vivenciar experiências que utilize gêneros em inter-relação e inclua as tecnologias digitais.

Então...

Não deixa de seguir e compartilhar, porém, sobretudo, fique à vontade para tirar ou acrescentar aquilo que você achar pertinente, afinal cada turma é única!

Ah! E se você quiser saber mais sobre o que iremos abordar, basta acessar a dissertação de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, intitulada “Da *playlist* comentada à resenha: o uso de gêneros em inter-relação no desenvolvimento da competência escrita dos estudantes do 9º ano”, de autoria de Daniella Rafaelle do Nascimento Ferreira, sob a orientação da Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, pois este produto educacional é parte integrante dela.



E bom trabalho!

## Fundamentos do nosso trabalho

Nossa proposta foi desenvolvida sobre três pilares, os quais se tornaram indissociáveis à nossa discussão, são eles:

Pilar da escrita	Pilar tecnológico	Pilar dos estudos de gênero
<ul style="list-style-type: none"><li>• Como processo interacional;</li><li>• (ANTUNES, 2003)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para o ensino de Língua Portuguesa;</li><li>• (RIBEIRO, 2018);</li><li>• (CAIADO; MORAIS, 2013)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como entidades dinâmicas;</li><li>• (BEZERRA, 2017)</li></ul>

### Acerca dos gêneros

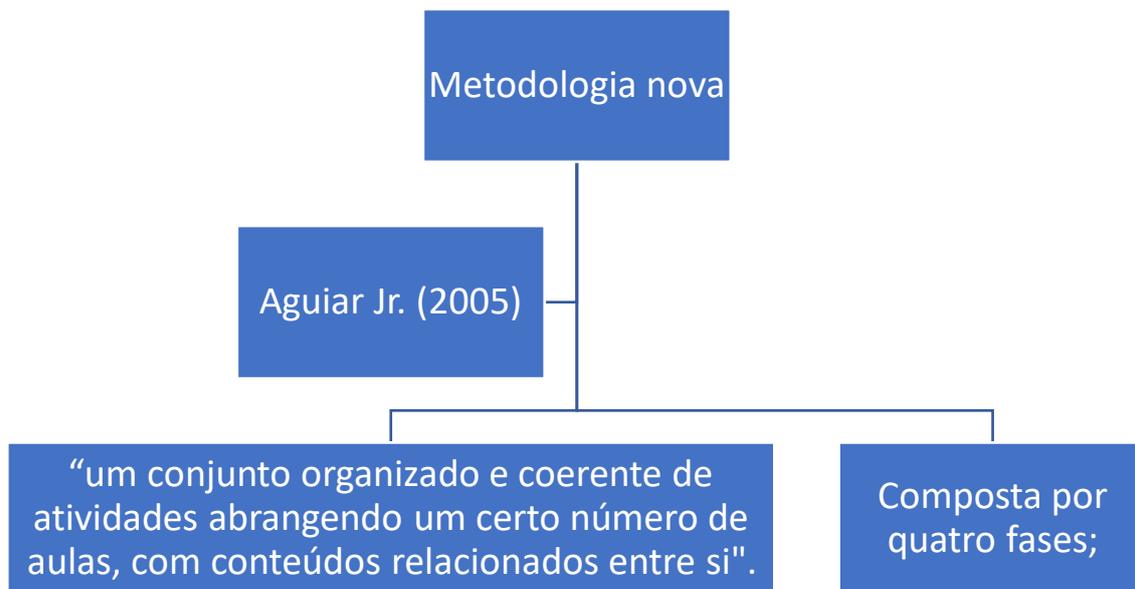
*Playlist*  
comentada

- (ROJO, 2015);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

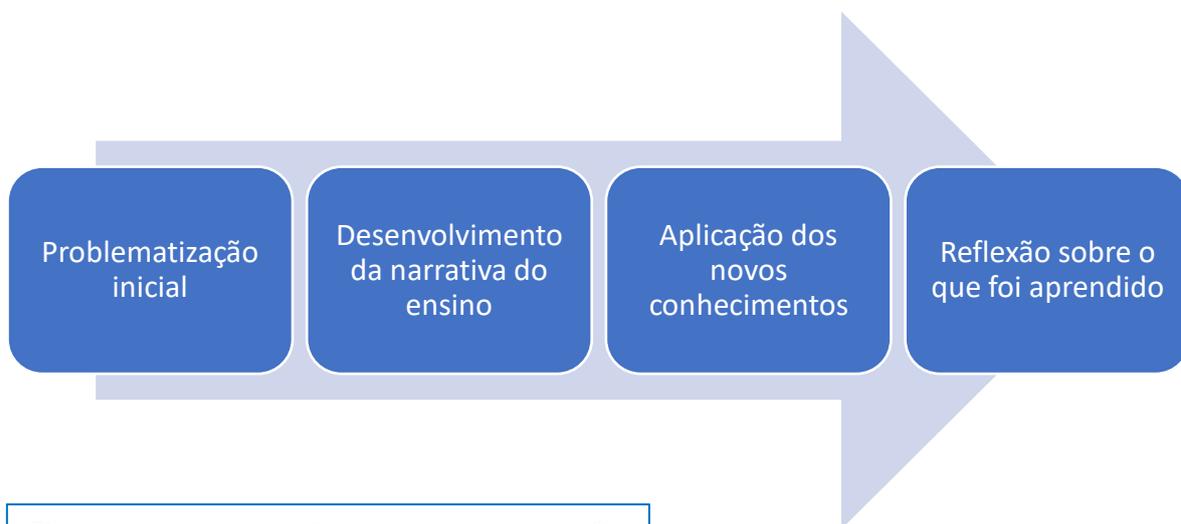
Resenha

- (MOTTA-ROTH E HENDGES (2010);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## Sobre a sequência de ensino



Com propósitos distintos



Para quem pode ser aplicada?

Recomenda-se para as turmas de 9º ano, podendo ser adaptada a outros anos.

## Conhecendo para melhor ensinar!

### Resgatando a ideia de gênero

Em meio a tantas as concepções que podemos encontrar, destacamos o discurso de Bezerra (2017, p. 48) quando afirma que os gêneros: “não devem ser tratados como entidades discretas, claramente distintas, prontas para serem ensinadas e aprendidas, mas como entidades complexas, dinâmicas, que se manifestam no mundo real e como parte da complexidade desse mundo”. A partir desta ideia, abordamos os gêneros: *Playlist* comentada e resenha.



Te convido a dar o play!

## Sobre a *playlist* comentada

De certo, você já ouviu falar de *playlist*. Isso mesmo, aquela lista de reprodução de músicas, geralmente encontrada nos aplicativos de canções. Mas, e da *playlist* comentada, você já ouviu falar?

Esse gênero nada mais é que uma nova modalidade do que você já conhece. Neste caso, o que a diferencia das demais *playlists* é que os critérios da seleção musical são explicitados, de forma a fazer uma apresentação e comentários sobre as canções escolhidas.



Se ainda tem dúvidas sobre o gênero, não se preocupe!  
Apresentamos a seguir alguns exemplos.

Ah! Outra informação importantíssima sobre as *playlists* comentadas que não poderíamos deixar passar, é que assim como as outras *playlists*, seu principal ambiente de circulação é o âmbito digital, uma vez que os autores deste gênero utilizam as plataformas mais acessadas a exemplo do *Spotify*, do *Deezer*, do Ouvir Música, do Vagalume.fm e do *Kboing* para obter as canções que compõem as seleções.

E agora, vamos ao play de verdade?

Para entrar no clima, vamos conhecer primeiro uma *playlist* comentada, que utiliza a forma de comentário menos usual, com um para cada canção, apresentado a seguir:

#### Exemplo 7 - *Playlist* comentada: Cássia Eller, 50 anos



Expoente da década de 1990, Cássia completaria 50 anos nesta segunda, 10

Se estivesse viva, **Cássia Eller** completaria 50 anos nesta segunda-feira, 10.

Dona de um timbre grave e áspero, a cantora carioca para a história da música brasileira com interpretações marcantes de artistas e compositores de vários gêneros e épocas, incluindo Beatles, Cazuza, Rita Lee e Nando Reis.

Para comemorar a data, o **Catraca Livre** reuniu alguns fãs da arte de Cássia Eller na redação para falar sobre suas faixas preferidas na voz da cantora.

Além da pequena *playlist* comentada, você pode conferir trechos de uma gravação que permaneceu inédita por 30 anos, a música **"A Flor do Sol"**.

Confira.

A música 1º de julho foi escrita pelo Renato Russo e integrou o disco "A Tempestade", do Legião Urbana. No Acústico MTV, Cássia Eller disse que a música foi escrita para ela quando estava grávida. A homenagem ao seu filho fica evidente quando ela finaliza o som com "Eu quero aprender com seu pequeno grande coração, meu amor, meu Chicão". **Vinicius Santos / Universidades**

A nona faixa do disco "Ideologia" (1988), de Cazuza, ganhou ainda mais força com as possibilidades agressivas da voz de Cássia Eller que ao cantar, fervorosamente, os versos "vamos pedir piedade pra essa gente careta e covarde" faz uma crítica a uma sociedade que não luta por seus direitos ou que não dá voz a suas vontades e ideologias. **Camila Garófalo / Promoção**

"Levo o mundo E não vou lá.." uma canção de batidas, com a brasilidade das percussões, e que trata de uma profissão linda que leva a notícia e que também traz a carta de amor. Os carteiros rodam o mundo. Entregam cerca de 8,3 bilhões de objetos por ano e percorrem por dia cerca de 397 mil quilômetros, o equivalente a quase 10 voltas completas ao redor da Terra. Quem nunca precisou urgentemente de uma correspondência? **Kauira Grillo / Promoção**

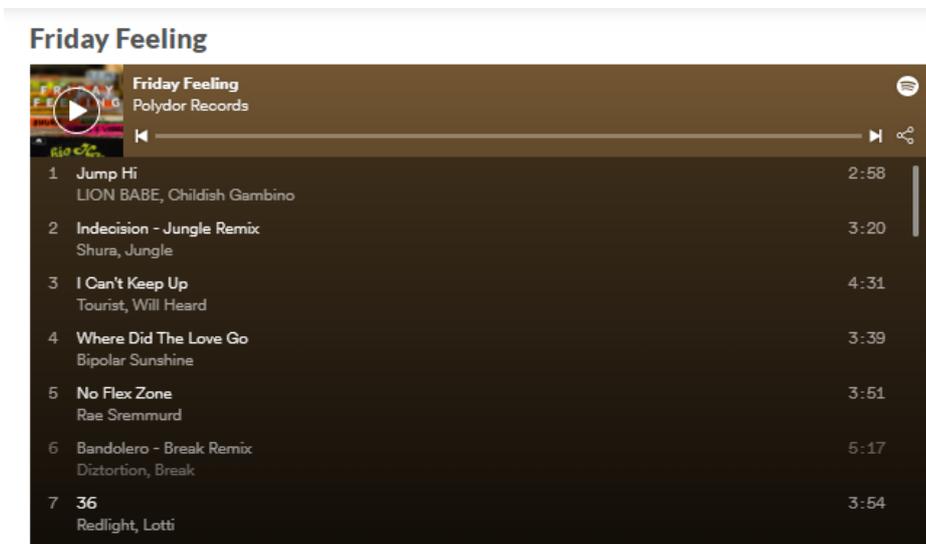
Conheci as música da Cassia Eller aos 10 anos e desde então sou fã. Interprete que sabia dar vida as música, do rock ao samba. Complicado escolher a melhor música dela, mas um dos meus discos favoritos é o Veneno Vivo, meio difícil de achar por aí. Uma faixa dele? "Nada Vai Mudar Isso", com participação especial de Paulinho Mosca. **Ellen Miranda / Redes Sociais**

Feita em parceria com Simone Saback, a canção "A Flor do Sol" foi um dos primeiros registros da cantora em estúdio, feito em 1982, quando a cantora ainda morava em Brasília. Aos 19 anos, ela estava longe de gravar um disco e fazer o sucesso que fez na década de 90.

Fonte: <https://catracalivre.com.br/criatividade/cassia-eller-50-anos-ouca-faixa-inedita-da-cantora-e-playlist-comentada-pela-redacao/>

E agora, um outro exemplo que é mais comum, um comentário mais geral para a *playlist* inteira, como na lista a seguir:

### Exemplo 2 - *Playlist* comentada: Friday Feeling



É sexta-feira, a semana finalmente acabou e você está pronto para o final de semana. Não importa quais sejam seus planos: sair com os amigos, fazer maratonas na Netflix, colocar a leitura em dia ou aproveitar dois dias inteiros de procrastinação, essa *playlist* é uma ótima companhia para qualquer uma dessas atividades. Cheias de músicas que prometem animar até mesmo aqueles que tiveram uma semana bem difícil e cansativa, *Friday Feeling*, criada pelo selo Polydor Records, mescla títulos tradicionais de pré-balada e faixas mais alternativas, transmitindo muito bem o sentimento de sexta-feira à noite.

Note que em ambos os exemplos é possível encontrar o material escrito. Neste gênero, os autores utilizam algumas estratégias, as quais verificamos ocorrer com uma frequência considerável, simultaneamente ou opcionalmente, na análise que realizamos do gênero *playlist* comentada e que apresentamos no quadro a seguir.

Apresentar a <i>playlist</i>	Descrever a <i>playlist</i>	Avaliar a <i>playlist</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Contextualização da obra;</li><li>• Contextualização da origem da <i>playlist</i>/música;</li><li>• Apresentação do criador;</li><li>• Indicação de público em potencial;</li><li>• Interação com o leitor/ouvinte.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrição da organização da lista;</li><li>• Descrição das interpretações musicais;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realce dos pontos específicos positivos da seleção musical;</li><li>• Persuasão do leitor/ouvinte.</li></ul>

Conhecendo melhor este gênero, você poderá explorá-lo com sua turma, e conseqüentemente estimular a produção deste na sala de aula.

Mas, e a resenha?

O trabalho com resenha não é algo completamente novo, por este motivo, vamos apenas lembrar o que se caracteriza por resenha.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27), a resenha é usada para elogiar ou criticar o resultado de uma produção, podendo ser definida como um “gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro” ou obra em geral.

Os autores deste gênero também recorrem a ações características como:



Só para lembrar, as estratégias apresentadas acima são formadas ainda por passos!

Mas onde será que este gênero circula? Será que ele é tipicamente do ambiente escolar apenas?

Se sua resposta foi não...

Você acertou!

Realmente! Há algum tempo a resenha deixou de fazer parte apenas do meio educacional. Hoje, podemos dizer que com a variedade de obras e produtos presentes na atualidade e, principalmente, com

abertura para a exposição de ideias, as pessoas têm sido produtoras assíduas de informação e de resenhas, como acontece, principalmente, no gênero resenha veiculada em vídeos.

Agora, que apresentamos e relembramos os gêneros que iremos trabalhar, chegou a hora de inter-relacioná-los. Para isso, segue a gente para o próximo tópico.

## **Por que trabalhar a *playlist* comentada e a resenha juntas?**

Talvez, você esteja se perguntando: - Um não seria o bastante?

Em outras concepções, sim! Mas na nossa não se aplica.

Lembra que apresentamos que os gêneros devem ser vistos como “se manifestam no mundo real”?

Pois bem, no mundo real não lidamos com um gênero por vez, mas somos desafiados a trabalhar com inúmeros gêneros. Por este motivo, entendemos que quanto mais o/a professor/a tiver a oportunidade de trazer as vivências do mundo real para sua sala de aula, ele/ela estará proporcionando aos seus estudantes experiências além de múltiplas, necessárias a vida.

Ademais, com essa atitude o/a professor/a não integra apenas os gêneros, mas os seus discentes a sua aula, principalmente porque envolve gêneros do seu cotidiano e que se convergem em seus propósitos.

**E agora, preparados/as?**

## Primeiro passo - Entender sua turma

Já parou para pensar, como seus estudantes veem o processo de escrita na escola?

Caso não, este será o primeiro passo para iniciar esta sequência de ensino!

Para isto, propomos a seguinte entrevista para realizar com seus estudantes:

1. Socialmente a escrita é algo fundamental, principalmente, para nos comunicarmos, além disso, na escola, essa atividade é sempre recorrente. Sobre escrever no ambiente escolar, você se identifica com as atividades que geralmente são propostas? Justifique sua resposta.
2. Ainda sobre as atividades de escrita na escola, você sente alguma dificuldade? Caso sim, qual seria a maior dificuldade?
3. Apesar de muito presente na escola, a escrita não é exclusiva desse ambiente, escrevemos para desenvolver outras atividades como conversar em um bate-papo ou até mesmo produzir conteúdo nas redes sociais. Das atividades citadas ou outras que não foram, em qual você mais se identifica para escrever e por quê?
4. Muitas pessoas que usam a internet escrevem no ambiente digital. Esses usuários conhecidos como *internautas* podem também ser chamados de escritores virtuais. Você se considera um escritor virtual?
5. Quando você utiliza a internet, onde e como você usa mais a escrita?
6. Você acredita que realiza mais produções escritas na escola ou na internet?
7. Por que você produz mais nesse ambiente?
8. Como têm sido as suas experiências de escrita na escola?
9. Você acha que poderia melhorar?
10. Em sua opinião, por que é importante escrever?

Tais indagações poderão ser realizadas utilizando o método tradicional, com papel e lápis, ou o professor/a poderá optar por fazer um

formulário eletrônico, no próprio *Google Docs*, que é gratuito e simples de usar. Essa escolha fica a critério do profissional, que deverá escolher a melhor forma possível tanto para ele, como para seus alunos.



Ao final, guarde todas as informações, elas serão instrumentos que contribuirão para avaliação dos resultados a serem obtidos pelo/a professor/a.

**Isto feito, vamos à sequência!**

## Sequência de ensino

Cada professor/a conhece sua realidade, por isso ao apresentarmos esta proposta, gostaríamos de enfatizar a autonomia que o profissional tem em mudar, readaptar e inovar a sequência que apresentamos, a começar pelo tempo.

As quatro fases da sequência de ensino foram divididas em doze aulas, que o professor/a poderá redesenhar em sua turma. A seguir apresentamos algumas sugestões:

Quadro - Sugestão do tempo para a aplicação

SUGESTÃO 1	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de um plano de aula por semana	12 semanas
SUGESTÃO 2	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de dois planos de aula por semana	6 semanas
SUGESTÃO 3	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de três planos de aula por semana	4 semanas

Fonte: criação da autora.

**Então, entra no clima!**

## 1ª fase - Problematização inicial

Nesta etapa, “a intenção é mais de fazer boas perguntas do que dar respostas a elas; ouvir as ideias e soluções dos alunos em lugar de dizer qual é a resposta certa” (AGUIAR JR. 2005, p. 28).

Se a intenção é fazer boas perguntas, não vamos discordar!

### Mundo digital

Objetivo:	Identificar os hábitos e comportamentos dos estudantes no ambiente virtual, além do contato com as <i>playlists</i> comentadas vinculadas a comentários ou resenhas que eles possam ter produzido ou tido acesso.
-----------	---

Busque conhecer a opinião dos estudantes. Para isso, apresentamos agora, um questionário sobre os hábitos de uso e comportamento na *internet*, com perguntas a respeito das plataformas utilizadas para ouvir músicas e contato com as *playlists* comentadas vinculadas a comentários ou resenhas que eles possam ter produzido ou tido acesso, a fim de conhecer as ideias dos estudantes.

Afinal, como iniciar o trabalho, sem conhecer estes aspectos?

## Questionário

Para responder esse questionário, marque com um X a opção escolhida.

1. Você costuma usar a internet?

SIM  NÃO

2. Qual o equipamento utiliza para o uso da internet?

computador

notebook

celular

tablet

outros (\_\_\_\_\_)

2. Você já teve acesso a alguma *playlist* comentada

3. Você utiliza a internet com que frequência?

Sempre (todos os dias)

Frequentemente (quase todos os dias)

Razoavelmente (poucos dias na semana)

Não uso (nunca)

4. Quando você usa a internet, quanto tempo em média você passa conectado?

1 hora

Até 2 horas

De 3 a 5 horas

Mais de 5 horas

5. Quais atividades você costuma fazer quando está na internet?

acessar as redes sociais

jogar online

assistir vídeos/filme

ouvir músicas

ler textos (blogs e/ou sites de notícias, etc.)

fazer compras online

escrever textos (e-mails, blogs, etc.)

outros (\_\_\_\_\_)

6. No que se refere a ouvir músicas, quais as plataformas que você mais utiliza?

Spotify

Deezer

Google Play Música

YouTube

outros (\_\_\_\_\_)

7. Você já teve acesso a alguma *playlist* comentada?

Já, utilizo sempre.

Já, mas não gostei.

Não, mas sei o que é.

Não, e não faço ideia do que seja.

8. Você acha que uma lista de músicas selecionadas para um determinado perfil, com indicações e comentários pode ajudar ser algo bom e produtivo?

SIM  NÃO

9. Você já teve acesso a algum texto ou vídeo que fazia comentários apresentando algum produto (material, filme ou até livro)?  SIM  NÃO

Exemplo:\_\_\_\_\_

10., E, quanto a resenhas, você já teve acesso a alguma?

Já, sempre tenho contato.

Já, mas não gosto de ler.

Não, mas sei o que é.

Não, e não faço ideia do que seja.

Novamente, você, professor/a, poderá utilizar a ferramenta que melhor lhe convier.

Agora que você já conhece um pouco dos hábitos dos seus estudantes, vamos realizar um trabalho em grupo com eles?

### Gêneros digitais na escola

Objetivo:	Sondar os conhecimentos dos estudantes a respeito dos gêneros digitais e a escrita na internet.
-----------	---

Com os estudantes já agrupados, solicite que eles indiquem os gêneros textuais impressos e os digitais no quadro a seguir.

Conto -Chats -Conto de fadas- Blog -Fábula -Lenda -Conto- Gifs -Piada- Diário pessoal- E-mail- Autobiografia -Relato pessoal – Meme- Carta pessoal		
Gêneros textuais impressos	Digitais	Impressos e digitais

Para problematizar a atividade, utilize para a discussão as questões norteadoras apresentadas logo a seguir:

- ✓ Em sua opinião, o que diferencia um gênero digital de um gênero textual impresso?
- ✓ Vocês acham que a linguagem utilizada no ambiente digital facilita a comunicação? Por quê?
- ✓ Por fim, qual sua opinião sobre os gêneros digitais serem trabalhados na escola?

## E a problematização não para por aí!

### Novas obras

Chegou o momento de indicar obras, com as quais os estudantes já tiveram contato.

Objetivo:	Disponibilizar um espaço para o relato de experiências quanto a indicação de obras como filmes, séries, livros, identificando as situações e formas de indicação.
-----------	---

Você, professor/a, neste momento, poderá dividir novamente os estudantes em equipes, nas quais um grupo possa questionar o outro com a seguinte pergunta: Você já fez a indicação de algum material: filme, livro, série, anime, gibi para alguém?

Esse é o último momento da problematização inicial, a proposta é disponibilizar um espaço para o relato de experiências, identificando assim, a concepção que eles têm sobre indicação de obras, para iniciar a discussão sobre a ideia de resenha.

## 2ª fase- Desenvolvimento da narrativa do ensino

A partir das ações de contextualização da etapa anterior, iniciaremos as atividades mais práticas, em que “há uma construção de conhecimentos por parte dos alunos, mas trata-se de uma construção dirigida, orientada, pelo professor” (AGUIAR JR. 2005, p.30) o que por sua vez, não retira o protagonismo dos estudantes.

Neste momento, você, professor/a poderá utilizar o laboratório de informática, caso a escola possua, não sendo possível, orientamos utilizar os smartphones dos estudantes.

OBS.: Conhecendo as limitações de algumas localidades, aconselhamos acordar previamente com os estudantes e/ou responsáveis o uso dos aparelhos, pois ainda que não haja a possibilidade de todos levarem seus smartphones, o trabalho poderá ser desenvolvido em duplas ou equipes.

### *Playlists* comentadas

Objetivo:	Conhecer os exemplos de <i>playlists</i> comentadas, a linguagem utilizada neste ambiente e as plataformas mais usuais.
-----------	---

Você, professor/a, agora, tem a oportunidade de apresentar o universo das *playlists* comentadas aos estudantes, ou, poderá deixar esse

momento ainda mais produtivo, dando autonomia aos estudantes para pesquisar a respeito do conteúdo.

Para isto, recomendamos, inicialmente, que você, professor/a oriente ou traga exemplos de *playlists* tradicionais, que apresentem apenas listas de músicas, para assim, explorar que toda seleção contém algum critério.

Em seguida, será a vez de incentivar ou apresentar as versões comentadas, a depender de qual método melhor se adéque ao seu ambiente escolar. Neste momento, deve-se considerar a realidade da turma, bem como a importância do protagonismo na aprendizagem.

Por este motivo, trazemos abaixo alguns *links* que podem ser utilizados pelo professor e, também, por seus estudantes. A primeira relação para conhecer mais sobre as *playlists* comentadas, e a segunda para obter exemplos.

<https://oquee.com/playlist/>

<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/1028/produzir-uma-playlist-comentada-com-a-turma.html?pagina=2>

<http://jornalismojunior.com.br/12-playlists-no-spotify-que-voce-precisa-conhecer/>

<https://www.bananas.mus.br/>

<https://medium.com/r%C3%A1dio-guindaste/suave-na-piscina-playlist-comentada-8430602fdffa>

<https://nerdpatriarca.com.br/index.php/2019/03/17/podcast-101-playlist-comentada-musicas-marcantes-em-series/>

<https://portfoliolovers.com/2017/posts/ford-cria-playlist-comentada/>

OBS: Esta atividade pretende a familiarização dos estudantes com as *playlists* comentadas, por este motivo, embora seja necessária a mediação do professor, é interessante que haja o protagonismo dos estudantes também, permitindo que eles conheçam e explorem este gênero.

## Indicando obras

Objetivo:	Conhecer as características do gênero resenha, além dos meios de circulação e propósitos do texto.
-----------	--

Nesta aula, você, professor/a poderá propor aos estudantes a realização de um estudo, sobre como as pessoas geralmente indicam algo novo.

Um bom início para esta tarefa é questionar o seu discente:

Na era da informação, como as pessoas podem conhecer um produto ou algo antes mesmo de usá-lo?

Após problematizar este momento, você, professor/a pode apresentar situações em que são indicadas obras, tanto no ambiente digital, com os vídeos resenhas, *vlogs* e *blogs*, como também no suporte físico, no meio midiático, seja em jornais, revistas ou sites. Além, também, de poder solicitar que os estudantes pesquisem sobre o gênero, incentivando o protagonismo deles.

Os *links* a seguir poderão ser utilizados para que os estudantes possam entender melhor o gênero:

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/resenha-critica>

<https://www.youtube.com/watch?v=B9smZMBXc3o>

<https://www.youtube.com/watch?v=ja8AT2omacM>

Após apresentação de alguns exemplos, você, professor/a poderá levantar outros questionamentos, como:

1. As pessoas que indicam alguma obra ou produto precisam deixar claro sobre o que estão falando. Ao observar os exemplos da aula de hoje, você conseguiu identificar esta informação?

2. Além de dizer sobre qual era a obra ou o produto que estava sendo indicado ou não, que outras informações o autor utilizou em sua fala?
3. Você acredita que o autor da indicação conseguiu abordar satisfatoriamente a obra ou o produto?
4. Em sua opinião, ficou claro se a obra ou o produto é recomendado pelo autor?
5. Quais informações ou argumentos o autor utilizou para recomendar ou não a obra ou o produto?
6. Em sua opinião, existiu algo na produção que poderia melhorar? Caso sim, o que seria?

Por meio dessa atividade, o estudante poderá perceber o que é necessário na construção de gênero resenha, ainda que o professor não traga a definição deste.

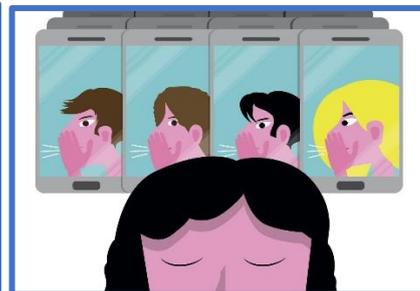
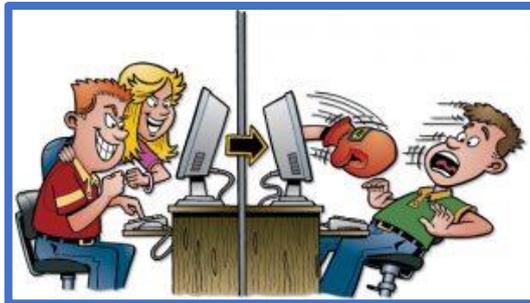
Respeito à opinião do outro: *netiqueta* e *cyberbullying* em evidência

Objetivo:	Refletir sobre o comportamento na hora de expor opiniões, independente do ambiente virtual ou físico, destacando a importância do respeito ao outro e principalmente com a ideia que opinião não se impõe e sim se expõe.
-----------	---

Como é importante a conscientização de que nossas atitudes devem ser pensadas, por isso, propomos nesta aula um momento de reflexão sobre o comportamento linguístico e social adequados na hora de expor opiniões, quer seja em sala ou na internet, trazendo à discussão a ideia de que opinião se expõe e não se impõe.

Para isto, você, professor/a poderá trazer exemplos e formas de comportamentos, conforme os apresentados a seguir, que serão debatidos pelos estudantes em um quadro como adequado ou não a situações na internet.

Avalie os comportamentos abaixo:



COMPORTAMENTOS	
 ADEQUADO	 NÃO ADEQUADO

Ainda neste momento, aproveitaremos para aprender um pouco sobre *netiqueta*, etiqueta da internet que aborda como é que seria o comportamento ideal ao ambiente virtual, além do *cyberbullying* a partir dos *links* a seguir:

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/informatica/netiqueta.htm> que esclarece melhor o tema, além de outros vídeos que retratam o *cyberbullying*: <https://www.youtube.com/watch?v=mWQoikd72A4>  
<https://www.youtube.com/watch?v=hihzKy7uNPI>

### 3ª Fase - Aplicação dos novos conhecimentos

Nesta fase, “a organização da sala de aula e as atividades devem oferecer múltiplas oportunidades para que os estudantes possam falar e escrever usando as linguagens das ciências e das artes” (AGUIAR JR. 2005, p. 30).

**Hora dos estudantes produzirem!**

Criando *playlists* comentadas

Objetivo:

Montar uma *playlist* comentada, a partir de critérios estabelecidos durante o estudo.

Para este momento, divida a turma por equipes, cada uma delas terá a tarefa de montar uma *playlist* comentada, a partir de critérios estabelecidos, considerando o ambiente escolar.

Não precisa ser algo cansativo, mas conscientizador!

Enfatize que não são interessantes conteúdos que contenham aspectos, como:

Caráter imoral

Preconceituoso

Discriminador

Se necessário, você, professor/a poderá mostrar exemplos do que seriam os três casos citados.

Além disso, para a escolha dos temas, o professor levará em conta a sua realidade, podendo explorar temáticas sociais pertinentes ou escolher dentre as sugestões a seguir temas que possibilitem o entrosamento e participação efetiva da turma.

#### Sugestões:

Canções que falam sobre o meio ambiente, a infância, romance, o nosso país, família, entre outros. Além também de músicas voltadas para a realização de atividades cotidianas como limpeza da casa, estudos, treino e até a hora de dormir.

Após estabelecer e discutir estes aspectos quanto a temática, as equipes deverão utilizar os seus smartphone para selecionar as músicas que irão compor a *playlist* e após essa seleção deverão tecer comentários a respeito de cada música ou ainda comentar a *playlist* por completa.

#### *Playlists* comentadas e a resenha

Objetivo:	Inter-relacionar as características dos gêneros trabalhados a partir das produções das <i>playlists</i> comentadas construídas, refletindo sobre os aspectos comuns dos gêneros, além de revisar as produções realizando os ajustes necessários para expor e divulgar no âmbito físico e virtual.
-----------	---

Vamos trabalhar os dois gêneros juntos!

Primeiro é ideal que os estudantes revisem as produções das *playlists*, juntamente com professor, a fim de que eles reflitam sobre o processo de construção da escrita e seleção das canções.

Após esta atividade, você, professor/a poderá propor as apresentações das produções na própria sala de aula, para os outros estudantes. Assim, os próprios discentes divididos em equipes poderão avaliar as listas uns dos outros.

Neste momento, é importante que as considerações e avaliação sejam realizadas de forma oral, e apenas posteriormente de forma escrita.

É nesta aula que os estudantes poderão inter-relacionar as características dos gêneros trabalhados.

Para isto, o/a professor/a poderá realizar as seguintes perguntas:

1. Durante apresentação da *playlists* quais ações foram mobilizadas pelos autores?
2. Em sua opinião, as ações realizadas ficaram claras aos ouvintes e/ou leitores?
3. Os comentários elaborados pelos autores contribuíram na hora de construir a avaliação das *playlists*? Você conseguiu utilizar alguma informação?
4. Ainda a respeito das informações apresentadas nas *playlists* comentadas é possível perceber a opinião e/ou avaliação do autor?
5. Por fim, dentre as características expostas abaixo separe as informações que você julga pertencer a cada gênero já trabalhado, a *playlist* comentada e a resenha:

Avaliação- crítica- seleção de canções- recomendação- informações sobre o conteúdo-informações sobre o autor		
<i>Playlist</i> comentada	Resenha	Ambas

Estas reflexões contribuirão para que os estudantes identifiquem aspectos semelhantes nas produções e percebam que essas semelhanças permitem os resenhistas utilizarem isto a seu favor.

## Resenha

Objetivo:

Avaliar as *playlists* comentadas construídas na sala de aula, por meio de uma resenha, que será elaborada conforme o estudo prévio.

Hora de pôr no papel!

A partir da apresentação das produções das *playlists* comentadas, juntamente com a avaliação (oral) das listas uns dos outros, os estudantes poderão, em grupo, elaborar a resenha escrita, considerando as características do gênero, além do respeito ao outro na hora de expor opiniões.

O professor poderá utilizar o seguinte roteiro para orientar a escrita da resenha:

1. O produto resenhado precisa ser apresentado;
2. Para isso, além de deixar claro sobre o que a resenha fala, é necessário descrever alguns aspectos, como as características da obra ou produto;
3. Além disso, é preciso expressar sua opinião a respeito da obra, ou seja, como você a avalia;
4. Por fim, não esqueça de se posicionar indicando ou não a obra.

Após a elaboração da resenha, os estudantes irão apresentar suas produções para a turma e o professor terá a primeira versão da produção do gênero.



Não sai do ritmo, estamos chegando na última fase!

## 4ª fase - Reflexão do que foi aprendido

O professor fará a reflexão do que foi aprendido, “sistematizando e formalizando os conhecimentos desenvolvidos de modo a refletir deliberadamente sobre eles” (AGUIAR JR. 2005, p. 32).

Chegamos a última etapa!

Divulgação do trabalho “*playlists* comentadas”

Objetivo:	Divulgar o trabalho “produção das <i>playlists</i> comentadas” nas redes sociais, buscando valorização e exposição das produções em outros espaços.
-----------	---

Este é o momento que o professor poderá reforçar a ideia que o conhecimento adquirido deve ser aplicado e divulgado, tendo em vista que aprendemos na escola e levamos para vida.

Por isso, planeje junto aos estudantes, estratégias para divulgar as *playlists* comentadas nas redes sociais, da escola, dos estudantes e até nas plataformas nas quais circulam o gênero, para que outras pessoas possam conhecer, divulgar e comentar essas produções.

## Reescrita das resenhas

Objetivo:	Refletir sobre as produções das resenhas construídas na sala de aula, reajustando o conteúdo, conforme for necessário.
-----------	--

Após a divulgação das *playlists*, o professor poderá socializar com os estudantes os comentários, compartilhamentos e curtidas das *playlists*, fazendo com que eles possam sentir-se desafiados a rever suas produções.

Os estudantes, em um segundo momento, poderão revisar a produção de suas resenhas, de modo a reescrevê-las, acrescentando ou retirando informações, conforme julguem necessário.

Nesta atividade, podem ser feitas perguntas motivadoras a reflexão, como:

Em sua opinião, você conseguiu escrever uma resenha que atendesse as ações mais comuns ao gênero?

Lembrando que a resenha será sobre as *playlists*!

## Festival de lançamento das *playlists* comentadas

Objetivo:	Propor um festival de lançamento das <i>playlists</i> comentadas na escola para serem tocadas em um momento de culminância.
-----------	---

Chegou o momento final!

É ideal que este momento seja acordado previamente com os estudantes e demais instâncias escolares. Nossa proposta é que além de divulgar nas redes sociais, os estudantes tenham suas *playlists*

comentadas sendo vista por toda a escola. Já imaginou como eles se sentiriam?

Pois bem, para deixar esse momento ainda mais emocionante que tal convidar familiares dos estudantes e representadas da Secretaria Municipal de Educação?

Veja a possibilidade de mobilizar os professores da escola, envolva os estudantes das outras turmas! Faça um momento em que os estudantes, não apenas se sintam, mas que sejam os protagonistas de suas experiências contemporâneas de linguagem!

E não se esqueça! Prepare os estudantes para as atividades que serão realizadas no dia do “Lançamento das *Playlists* comentadas”.

Para isso, informe que após abertura, que poderá ser feita pela direção ou por você professor/a, será iniciada as apresentações das *playlists* por equipe.

Essas terão um tempo de comunicação oral, que será utilizado para mostrar a sua lista, apresentando apenas os títulos das canções ou trechos e os comentários sobre sua seleção para a comunidade escolar.

Isso porque, após as equipes se apresentarem, todas as listas seriam reproduzidas na escola, o que por sua vez, faria do evento um momento festivo de descontração e comemoração das práticas contemporâneas de linguagem dos estudantes.



A etapa final de reflexão pretende ressignificar para os estudantes o processo de produção textual, visando alcançar os objetivos propostos a cada etapa e plano de ensino, bem como possibilitar “conectar um tópico de estudos a outros no currículo, garantindo uma continuidade da narrativa do ensino para além daquela sequência de ensino” (AGUIAR JR. 2005, p.32), visto que este produto possibilita ampliar e recriar atividades com o propósito semelhante ao nosso: uma aprendizagem significativa.



## Avaliação

Assim, concluída a aplicação dos doze planos de aulas, o professor poderá dedicar-se à avaliação dos resultados da sequência de ensino, realizando uma análise quali-quantitativa por meio de observações e levantamentos dos dados coletados.

Nesse sentido, propomos a aplicação de um questionário final, disponibilizado no plano de avaliação, o qual indicará a possível evolução dos estudantes.

Ao longo da sequência de ensino, visamos o protagonismo dos estudantes, por este motivo, ao término das atividades não poderíamos deixar de considerarmos a opinião dos estudantes sobre as atividades e avanços obtidos. Contudo, gostaríamos, ainda, de enfatizar que, este questionário não será o único instrumento de análise dos resultados. Como instrumento de análise desta sequência o professor poderá, e aconselhamos que assim o faça, utilizar as produções realizadas no processo inicial para serem contrastadas com as produções finais, buscando descrever os avanços obtidos durante e após as atividades.

### Quadro - Plano de avaliação

#### Questionário final

Para responder esse questionário, marque com um X a opção escolhida, além de discorrer sobre as questões que pedem justificativa:

- Discorda - representa que você não está de acordo;
- Nem concordo, nem discordo - representa a imparcialidade;
- Concordo parcialmente - representa que concorda com alguns aspectos;
- Concordo plenamente - representa que concorda com todas as informações.



<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua aprendizagem?</p> <p>( ) Discordo  ( ) Nem concordo, nem discordo  ( ) Concordo parcialmente  ( ) Concordo plenamente</p> <p>2. As aulas do projeto tornaram a produção escrita mais atrativa? Por quê?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>5. O ambiente escolar, com as atividades propostas, que incluíam o uso do gênero digital <i>playlist</i> comentada, facilitou o entendimento e produção da resenha?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>6. Você acha que utilizar a internet e o gênero digital possibilita a melhoria dos resultados em relação a escrita na sala de aula? Justifique.</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>						
<p>3. Você sentiu facilidade para escrever durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>4. Na sua opinião, o fato de incluir o gênero digital <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de escrever? Por quê? Descreva essa importância:</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  ( ) Concordo plenamente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <table border="1" data-bbox="826 1742 1447 1899"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sequência de Ensino</th> </tr> <tr> <th>PONTOS POSITIVOS</th> <th>PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Sequência de Ensino		PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS		
Sequência de Ensino							
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS						

Fonte: criação da autora.

Assim, esperamos que essa proposta seja compreendida como um suporte que contribua para o trabalho pedagógico dos professores, auxiliando nas dificuldades encontradas em seu percurso escolar.



Vivenciando o mundo real na escola!

## REFERÊNCIAS

AGUIAR JR, Orlando. Módulo 2 O Planejamento do Ensino. **Cartilha PDP**. Projeto Escola Referência, SEE/MG. 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. Série Aula. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos; MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e experiências dos professores de língua portuguesa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação. **Hipertextus Revista Digital**. V.10, julho. 2013. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume10/01-Hipertextus-Vol10-Roberta-Caiado&Artur-Gomes-de-Morais.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta] teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; BARBOSA, Jacqueline Perreira. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.