



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS DE CASCAVEL*
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

FERNANDA GREGOL VERONEZ

**PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E UM
PROTÓTIPO COMPLEMENTAR PARA O GÊNERO RESENHA**

CASCAVEL – PR
2024

FERNANDA GREGOL VERONEZ

**PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E UM
PROTÓTIPO COMPLEMENTAR PARA O GÊNERO RESENHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (ProfLetras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Greice Castela Torrentes
Coorientadora: Profa. Dra. Madalena Benazzi Meotti

CASCADEL – PR

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Vernoes, Fernanda

Plataforma redação Paraná: Limitações, possibilidades e um protótipo complementar para o gênero resenha / Fernanda Vernoes; orientadora Graice Castela Torrentes; coorientadora Madalena Benazzi Meotti. -- Cascavel, 2024.

160 p.

Dissertação (Mestrado Profissional - Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Produção textual. 2. Multitêxtonos. 3. Tecnologias digitais. 4. Protótipo Digital. I. Torrentes, Graice Castela, orient. II. Meotti, Madalena Benazzi, coorient. III. Título.

PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E UM PROTÓTIPO COMPLEMENTAR PARA O GÊNERO RESENHA

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (ProfLetras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Greice Castela Torrentes
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof^a. Dra. Madalena Benazzi Meotti
Coorientadora (Unioeste – Marechal Cândido Rondon)

Prof^a. Dra. Rita Maria Decarli Botega
1º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof^a. Dra. Cláudia Valéria Dona Hila
2º Membro Efetivo (UEM – Profletras)

Cascavel, 04 de setembro de 2024

Ao meu filho, Eduardo, e ao meu marido,
Marcio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus por todos os momentos em que esteve presente em minha vida, amparando-me, tanto nas horas de tribulação quanto nas de celebração.

Agradeço ao Senhor pela minha família, amigos, alunos, colegas e professores.

De modo especial, agradeço ao Bom Deus pela orientação recebida das professoras Dras. Greice Castela Torrente e Madalena Benazzi Meotti, que, de forma tão sabia, contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Agradeço ao Senhor pelo olhar atento e humano que as professoras Dras. Rita Maria Decarli Bottega e Cláudia Valéria Doná Hila dedicaram a este trabalho e pelas contribuições delas recebidas, na banca de qualificação.

Agradeço pelas graças que me foram concedidas, por ter me permitido ingressar no Mestrado Profissional em Letras, como bolsista da CAPES e representante discente e por todas as conquistas que, neste período, eu alcancei.

Agradeço, também, pelas dificuldades pelas quais passei, pois, por meio delas, é que vieram os maiores aprendizados que me tornaram ainda mais forte e resiliente.

Agradeço ao Bom Deus por me fazer perceber meu propósito de vida, por me dar a oportunidade de ser professora de Línguas de escola pública e mediante tão nobre profissão poder propagar a paz e o amor.

Enfim, sem mais palavras, diante do infinito amor de Deus, agradeço por ser egressa da turma oito, do Mestrado Profissional em Letras, *campus* Cascavel, Paraná.

VERONEZ, Fernanda Gregol. **PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E UM PROTÓTIPO COMPLEMENTAR PARA O GÊNERO RESENHA**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMO

Em 2020, o governo do Estado do Paraná implementou na rede pública de ensino uma plataforma digital destinada ao aprimoramento da produção textual, a Plataforma Redação Paraná, que foi disponibilizada a professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, gerando debates sobre o processo de produção textual por meio dessa ferramenta. Diante desse cenário e da necessidade de adaptação da escola diante da diversidade cultural e da multiplicidade de formas de leitura, escrita, informação e comunicação na sociedade contemporânea, formulamos duas questões norteadoras para nossa investigação: 1) Quais são as possibilidades e limitações da Plataforma Redação Paraná? 2) De que maneira um protótipo digital pode explorar os recursos da plataforma e de outras ferramentas no ensino de produção textual? Nesse contexto, elaboramos um questionário com o propósito de coletar informações acerca das opiniões, interesses e expectativas dos professores da rede estadual em relação à utilização da Plataforma Redação Paraná e ao emprego de tecnologias digitais no ensino. Nessa perspectiva, nosso objetivo geral é contribuir para o ensino de Língua Portuguesa no desenvolvimento da produção textual, por meio da criação de um protótipo didático que ressignifique o processo de produção textual. Esse protótipo integrará o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com o intuito de promover práticas pedagógicas dinâmicas e interativas. Assim sendo, a plataforma Redação Paraná será incorporada como uma etapa desse processo, enriquecida por novas tecnologias, visando aprimorar as atividades de produção textual dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Diante desse objetivo geral, elencamos como objetivos específicos de nossa investigação: a) Analisar o uso da plataforma Redação Paraná e de outros recursos tecnológicos na produção textual, por meio de um questionário aplicado a 31 professores de Língua Portuguesa da rede estadual do Paraná, para identificar limitações e possibilidades e aprimorar práticas pedagógicas; b) desenvolver e disponibilizar um protótipo digital para a produção textual, integrando tecnologias digitais, com base nas informações obtidas no questionário aplicado aos professores. Com base na análise do questionário aplicado, conduzimos um estudo sobre multiletramentos e a relação entre tecnologia e produção textual. Posteriormente, elaboramos um protótipo de ensino intitulado "Resenhas que saltam da página", direcionado a professores e alunos do 8º ano, composto de atividades que favorecem uma atuação mediadora e possibilita a participação ativa dos alunos no processo de produção de resenhas, contemplando as fases do planejamento da escrita, primeira escrita, correção textual, reescrita e divulgação. Esta pesquisa enquadra-se na perspectiva da Linguística Aplicada. Metodologicamente, adotamos a abordagem qualitativa da pesquisa-ação, caracterizada por sua natureza social e empírica, centrada na resolução colaborativa de um problema coletivo, no qual o pesquisador participa de forma cooperativa. Quanto ao referencial teórico orientamos na concepção de linguagem como interação, sustentada em pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, Geraldi (1984; 2013), Menegassi (2010; 2016) e Ohuschi; Menegassi (2006). No que diz respeito à incorporação da tecnologia no

ensino de produção textual e a produção do protótipo didático utilizamos os estudos sobre a pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2009; 2012; 2013; 2015), Kersch, Coscarelli (2016) e Cani (2016). Como base teórica para correção e reescrita, contamos com as pesquisas de Costa-Hübes (2012), Serafini (1989), Ruiz (2001), Gonçalves (2007; 2011; 2013), entre outros. A pesquisa revelou limitações e possibilidades da Plataforma Redação Paraná, verificando que esta restringe-se à criação de redações tradicionais, sem suporte para textos multimodais e multissemióticos, o que impede os alunos de explorarem diferentes formas de comunicação que combinem elementos visuais e sonoros com o texto escrito. O protótipo elaborado na pesquisa exemplifica uma possibilidade de proposta que integra outras ferramentas para complementar o que a plataforma apresenta para produção textual de um gênero.

Palavras-chave: Produção textual; Multiletramentos, Plataforma Redação Paraná; TDIC, Protótipo Digital.

RESUMEN

En 2020, el gobierno del Estado de Paraná implementó en la red pública de enseñanza una plataforma digital destinada al mejoramiento de la producción textual: la Plataforma Redacción Paraná, que fue puesta a disposición de profesores y alumnos de los años finales de la Educación Básica y de la Educación Media, generando debates sobre el proceso de producción textual a través de esta herramienta. Ante este escenario y la necesidad de adaptación de la escuela ante la diversidad cultural y la multiplicidad de formas de lectura, escritura, información y comunicación en la sociedad contemporánea, formulamos dos preguntas orientadoras para nuestra investigación: 1) ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la Plataforma Redacción Paraná? 2) ¿De qué manera un prototipo digital puede explorar los recursos de la plataforma y de otras herramientas en la enseñanza de la producción textual? En este contexto, elaboramos un cuestionario con el propósito de recopilar información sobre las opiniones, intereses y expectativas de los profesores de la red estatal en relación con la utilización de la Plataforma Redacción Paraná y el uso de tecnologías digitales en la enseñanza. Desde esta perspectiva, nuestro objetivo general es contribuir a la enseñanza de la Lengua Portuguesa en el desarrollo de la producción textual, mediante la creación de un prototipo didáctico que resignifique el proceso de producción textual. Este prototipo integrará el uso de Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC), con el fin de promover prácticas pedagógicas dinámicas e interactivas. En este contexto, la plataforma Redacción Paraná será incorporada como una etapa de este proceso, enriquecida por nuevas tecnologías, con el objetivo de mejorar las actividades de producción textual de los alumnos del 8º año de la Educación Básica. Frente a este objetivo general, enumeramos como objetivos específicos de nuestra investigación: a) Analizar el uso de la plataforma Redacción Paraná y de otros recursos tecnológicos en la producción textual, a través de un cuestionario aplicado a 31 profesores de Lengua Portuguesa de la red estatal de Paraná, para identificar limitaciones y posibilidades y mejorar las prácticas pedagógicas. b) Desarrollar y disponibilizar un prototipo digital para la producción textual, integrando tecnologías digitales, basándonos en la información obtenida en el cuestionario aplicado a los profesores. Con base en el análisis del cuestionario aplicado, llevamos a cabo un estudio sobre multiletramientos y la relación entre tecnología y producción textual. Posteriormente, elaboramos un prototipo de enseñanza titulado "Reseñas que saltan de la página", dirigido a profesores y alumnos del 8º año, compuesto por actividades que favorecen una actuación mediadora y posibilitan la participación activa de los alumnos en el proceso de producción de reseñas, abarcando las fases de planificación de la escritura, primera escritura, corrección textual, reescritura y divulgación. Esta investigación se enmarca en la perspectiva de la lingüística aplicada. Metodológicamente, adoptamos el enfoque cualitativo de la investigación-acción, caracterizado por su naturaleza social y empírica, centrada en la resolución colaborativa de un problema colectivo, en el cual el investigador participa de forma cooperativa. En cuanto al marco teórico, nos orientamos en la concepción de lenguaje como interacción, sustentada en presupuestos teóricos del Círculo de Bakhtin, así como en las obras de Geraldi (1984; 2013), Menegassi (2010; 2016) y Ohuschi; Menegassi (2006). En lo que respecta a la incorporación de la tecnología en la enseñanza de la producción textual y la elaboración del prototipo didáctico, utilizamos los estudios sobre la pedagogía de los multiletramientos de Rojo (2009; 2012; 2013; 2015), Kersch, Coscarelli (2016) y Cani (2016). Como base teórica para la corrección y reescritura, contamos con las

investigaciones de Costa-Hübes (2012), Serafini (1989), Ruiz (2001), Gonçalves (2007; 2011; 2013), entre otros. La investigación reveló limitaciones y posibilidades de la Plataforma Redacción Paraná, verificando que esta se limita a la creación de redacciones tradicionales, sin soporte para textos multimodales y multisémicos, lo que impide a los alumnos explorar diferentes formas de comunicación que combinan elementos visuales y sonoros con el texto escrito. El prototipo elaborado en la investigación ejemplifica una posibilidad de propuesta que integra otras herramientas para complementar lo que la plataforma presenta para la producción textual de un género.

Palabras clave: Producción textual; Multiletramientos; Plataforma Redacción Paraná; TDIC; Prototipo Digital.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa mental	46
Figura 2 – As quatro dimensões dos Multiletramentos.....	50
Figura 3 – Termo de Concordância	56
Figura 4 – Faixa Etária	57
Figura 5 – Tempo de Atuação	58
Figura 6 – Nível de Atuação	58
Figura 7 – Componente Curricular de Atuação	59
Figura 8 – Avaliação Desmembramento	60
Figura 9 – Professor e Tecnologia	61
Figura 10 – Tela Inicial da Plataforma	66
Figura 11 – Painel de Acesso ao Sistema	66
Figura 12 – Painel de Acesso às Turmas	67
Figura 13 – Painel Acesso - Atividades	68
Figura 14 – Painel Acesso- Perfil Aluno	68
Figura 15 – Painel de Correção	70
Figura 16 – Ícones de Correção	70
Figura 17 – Painel das Rubricas	71
Figura 18 – Painel - Perfil do Aluno.....	72
Figura 19 – Propor Redação	73
Figura 20 - Propor Novo Tema	74
Figura 21 – Temas da Plataforma	75
Figura 22 – Selecionando o Tema.....	76
Figura 23 – Número de palavras	76
Figura 24 - Textos de apoio.....	77
Figura 25 - Envio	78
Figura 26 - Propor Novo Tema	79
Figura 27 - Cadastro- Novos temas	79
Figura 28 - Adicionar Temas	80
Figura 29 - Cadastro de Novos temas	80
Figura 30 – Propor Novo Tema	81
Figura 31 – Menu do Aluno	82
Figura 32 - Pendentes	83
Figura 33 - Escrita	84
Figura 34 - Correção	85
Figura 35 – Corrigir On-line	85
Figura 36 - Enviar redação	86
Figura 37 - Instruções	87
Figura 38 - Assistir Vídeo	87
Figura 39 - Página inicial da Plataforma	88

Figura 40 - Manuseio da Plataforma	89
Figura 41 – Sobre a Plataforma	89
Figura 42 – Utilização da Plataforma	91
Figura 43 – Desenvolvimento da Escrita	93
Figura 44 - Primeira Escrita	95
Figura 45 - Ferramenta de Correção	96
Figura 46 - Limites da Plataforma	99
Figura 47- Recursos da Plataforma	100
Figura 48 - Capa	104
Figura 49 – Orientações ao Professor	105
Figura 50 – Organização das Aulas- Parte 1.....	106
Figura 51 – Organização das Aulas – Parte 2.....	107
Figura 52 – Caro Aluno	108
Figura 53 - Caro Aluno	109
Figura 54 - Etapas	110
Figura 55 – O que é importante lembrar?	111
Figura 56 – Conhecer para compreender	112
Figura: 57 – Histórias favoritas	113
Figura 58 – Questionamentos	114
Figura 59 – O Gênero Resenha	114
Figura 60 - Desvendando o Caminho	115
Figura 61- Desvendando o Caminho	116
Figura 62- Vídeos	121
Figura 63- O que é Resenha?	122
Figura 64- Resumo x Resenha	123
Figura 65- Análise textual	124
Figura 66- Análise textual	125
Figura 67- Resenha Crítica	129
Figura 68 – Leitura	130
Figura 69 – Leitura	130
Figura 70 - Resenha Descritiva x Crítica	131
Figura 71 - Resenha	132
Figura 72 - Retomada	133
Figura 73 - Planejamento	134
Figura 74 - Guia para Planejamento	135
Figura 75 – Plataforma Redação Paraná	137
Figura 76 – A Proposta	1388
Figura 77 - Revisão	139
Figura 78 – Devolutiva	140
Figura 79 - Devolutiva	141
Figura 80 – Revisão e Reescrita	143
Figura 81 - Divulgação	144

Figura 82 – Circulação dos textos	145
Figura 83- Etapas para Cópia 1.....	146
Figura 84- Etapas para Cópia 2.....	146
Figura 85 – Protótipo	147
Figura 86- Referências	148
Figura 87- Referências - continuação.....	148

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
LP	Língua Portuguesa
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
CAPÍTULO 1	24
TECNOLOGIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	24
1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA: AS DIFERENTES FASES DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	24
1.2 PRODUÇÃO TEXTUAL: ENTENDENDO AS CONCEPÇÕES ORIENTADORAS	26
1.3 REESCRITA E CORREÇÃO TEXTUAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO DA ESCRITA	33
1.4 DESAFIOS E OPORTUNIDADES: GÊNEROS DISCURSIVOS EM TEMPOS DE MULTILETRAMENTOS.....	38
1.5 ORIGEM DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	42
1.6 PROPOSTA DIDÁTICA INSPIRADA NOS MULTILETRAMENTOS	49
CAPÍTULO 2	51
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O ALICERCE DA PESQUISA CIENTÍFICA	51
2.2 PERSPECTIVAS DOCENTES EM LINGUÍSTICA APLICADA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	52
2.4 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	55
CAPÍTULO 3	62
A PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ	62
3.1 UM NOVO CENÁRIO SE INSTAURA	64
3.2 “REDAÇÃO PARANÁ” - PRODUÇÃO TEXTUAL - <i>LOGIN</i> PROFESSORA	65
3.3 “REDAÇÃO PARANÁ” - PRODUÇÃO TEXTUAL - <i>LOGIN</i> ALUNO.....	82
3.4 ANÁLISE DA PLATAFORMA.....	90
CAPÍTULO 4	102
PROTÓTIPO DIDÁTICO: RESENHAS QUE SALTAM DA PÁGINA	102
4.1 PLANEJAMENTO DA ESCRITA DA RESENHA	102
4.2 ESCREVENDO O TEXTO NA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ	102

4.3 O GOOGLE DOCUMENTOS COMO INSTRUMENTO DE REVISÃO E REESCRITA.....	102
4.4 REESCRITA TEXTUAL.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE	158

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho que ora apresentamos é fruto de uma inquietação, que perdura há anos, a respeito do ensino de produção textual nas escolas públicas, mais especificamente do segundo ciclo do Ensino Fundamental, da rede pública do estado do Paraná. As experiências vivenciadas desde 2012, com as séries iniciais do Ensino Fundamental, depois como professora de Língua Portuguesa em todas as turmas do segundo ciclo, convenceram-nos que a prática docente já não pode ser, o que Geraldi (2013) chamou de “o exercício puro e simples de capatazia (ou o exercício de gerência)” (Geraldi, 2013, p. 112), mas sim o que Moran (2013) destaca como fundamental, ou seja, “nosso papel fundamental na educação escolar é de ser mediadores, interessantes, competentes e confiáveis, entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam (Moran, 2013, p.12). É justamente pelo fato de compartilharmos com Moran (2013), a respeito da necessidade de a escola reaprender a ser uma instituição inovadora e significativa, especialmente, considerando o cidadão da era digital um dos motivos iniciais que motivaram esta pesquisa.

De acordo com Coscarelli (2016) e Kersch (2016), a era digital demanda um novo perfil de professor, o que, por sua vez, exige que ele reavalie suas práticas pedagógicas e promova uma interação ativa com os alunos. Nesse sentido, a elaboração de um protótipo digital torna-se um convite para que o professor desenvolva estratégias de escrita de forma colaborativa, beneficiando-se dos recursos oferecidos pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Assim, o uso da plataforma Redação Paraná compõe uma das etapas do processo de produção textual, complementado pelo *Google Docs*, que facilita tanto a escrita quanto a correção e reescrita dos textos.

Destacamos que as constatações sobre a necessidade de a escola se adaptar para permanecer significativa se complementam, em nossa perspectiva, com o reconhecimento das características do cidadão da era digital. Isso nos leva à conclusão de que a inserção de ferramentas digitais no planejamento pedagógico contribui para que o aluno desenvolva habilidades essenciais para interagir e participar de maneira eficaz nas práticas de leitura e escrita no ambiente digital.

Sabemos que, a concepção de linguagem muito se modificou, devido às pesquisas em Educação, Linguística e Linguística Aplicada, as quais chegam à escola por meio de documentos oficiais (como PCN¹ e BNCC²) (Brasil, 1997; 2017). A concepção sócio-histórica da linguagem encontra respaldo nos escritos de autores do Círculo de Bakhtin, por entenderem ser ela construída nas relações sociais intersubjetivas.

É importante lembrar que o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa tem se modificado ao longo da história. Em 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), uma virada pragmática de trabalho com gêneros discursivos se fez em âmbito nacional para as práticas escolares. Com a publicação da BNCC (Brasil, 2017), esse trabalho com os gêneros é repensado a partir de sua configuração em ambientes digitais e multimodais. Assim sendo, o novo cenário educacional, requer plataformas educativas e métodos de ensino, que deem conta das diferentes formas de aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), doravante BNCC, homologada no dia 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2 é um documento de caráter normativo, cujo objetivo é definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e estabelece como competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, em relação às tecnologias, que os alunos precisam “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, 2017, p. 9).

No entanto, transpassar as concepções e metodologias que ao longo dos séculos se constituíram não é tarefa fácil. É preciso que muitas daquelas metodologias sejam revistas e substituídas por outras, que atendam às atuais necessidades e estimulem um ensino dinâmico e reflexivo. Com isso, vislumbramos a necessidade de os professores de Língua Portuguesa empreenderem esforços, por meio de pesquisa e formação continuada, em busca de conhecimento e domínio no que se refere às

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

² Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Acreditamos ser essa a forma de o letramento digital ganhar cada vez mais credibilidade.

Concordamos com Freitas (2010) que o letramento digital está intimamente relacionado ao contexto social e cultural, a serviço do discurso e da comunicação, portanto interfere no entendimento cultural do que significa ser letrado. Além disso, observamos clara relação com as competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Nesse contexto, entendemos que o aluno é um sujeito intelectualmente ativo.

Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que ‘faz muitas coisas’, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (Ferreiro; Teberosky, *apud* Valle, 2013, p. 41).

Diante da definição das autoras, entendemos que o sujeito intelectualmente ativo carece de um professor que aja como mediador. Dessa forma, ao dispor-se das Tecnologias Digitais, em sua prática, o professor tem a possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem propício para que o aluno possa agir ativamente, comparando, reformulando, organizando e reorganizando seus pensamentos e suas ações. Logicamente, conforme afirmam as autoras, não se trata de seguir modelos, mas de participar ativamente do processo de ensino, ao qual está inserido.

Faz-se necessário também, ressaltar que o ato de mediar é uma incumbência que vai além de elaborar estratégias de aprendizagem, visto que para efetivar planos de trabalhos, levando em consideração as necessidades colocadas pela sociedade tecnológica, é preciso compreender que valer-se das tecnologias digitais, não pode ser um ato isolado, pelo contrário, demanda conhecimento e planejamento. A este respeito considera Perrenoud (2000) que a utilização das tecnologias na educação é uma das dez competências mais importantes de um professor que, mais do que ensinar, deve é “fazer aprender”.

Cabe ressaltar que

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo (Mercado, 1999, p. 27).

Muitos são os aplicativos e plataformas disponíveis para que o professor possa inserir em suas aulas, com o objetivo de inovar sua prática e assim, promover uma nova forma de aprender e contribuir, sem dúvida, para remodelar sua relação com os alunos e com a sociedade. Desse modo, entendemos que possibilitar novas reflexões atreladas às tecnologias é uma forma de contribuir para que essas, sejam de fato, utilizadas nas aulas de ensino de língua.

Nesse contexto, no ano de 2020, o governo do estado do Paraná lançou a plataforma de produção textual denominada Redação Paraná. Esta plataforma é apresentada no *site* “Dia a Dia Educação” como uma ferramenta tecnológica apropriada para os alunos, com o intuito de auxiliá-los na elaboração de produções textuais cada vez mais aprimoradas. A plataforma visa treinar, aperfeiçoar e melhorar tanto a habilidade escrita quanto o desenvolvimento de ideias e argumentação nos textos dos alunos, com o propósito de contribuir para a melhoria dos resultados em futuras redações e avaliações externas, como o ENEM e vestibulares em geral. Além disso, a plataforma foi disponibilizada para todos os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da rede pública estadual.

Existem diversas opiniões em relação à plataforma, algumas favoráveis e outras críticas, que avaliam aspectos importantes a serem considerados. As críticas destacam a falta de inclusão de uma variedade de gêneros discursivos na plataforma, os quais são exigidos pelas diretrizes da BNCC. Diante disso, ao analisar as omissões identificadas na plataforma e considerar a observação de Barreto (2002) de que há uma lacuna na formação dos profissionais da educação em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como instrumento pedagógico no contexto educacional, torna-se urgente a realização de uma investigação e a proposição de atividades que contribuam para uma efetiva incorporação desses recursos.

Em decorrência do exposto, lançamos os seguintes questionamentos que nortearão nossa investigação: 1) Quais são as possibilidades e limitações da

Plataforma Redação Paraná? 2) Como um protótipo didático pode aproveitar os recursos da plataforma e de outras ferramentas no ensino de produção textual?

Dessa forma, nosso objetivo geral é contribuir para o ensino de Língua Portuguesa no desenvolvimento da produção textual, por meio da criação de um protótipo didático que ressignifique o processo de produção textual. Esse protótipo integrará o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com o intuito de promover práticas pedagógicas dinâmicas e interativas. Nesse contexto, a plataforma Redação Paraná será incorporada como uma etapa desse processo, enriquecida por novas tecnologias, visando aprimorar as atividades de produção textual dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Diante desse objetivo geral, elencamos como objetivos específicos de nossa investigação:

a) Analisar o uso da plataforma Redação Paraná e de outros recursos tecnológicos na produção textual, por meio de um questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa da rede estadual do Paraná, para identificar limitações e possibilidades e aprimorar práticas pedagógicas.

b) Desenvolver e disponibilizar um protótipo digital para a produção textual, integrando tecnologias digitais, com base nas informações obtidas no questionário aplicado aos professores.

Após estabelecer os objetivos mencionados anteriormente, procuramos embasar nossa abordagem em pressupostos teóricos e metodológicos que possam orientar a prática docente. Nesse contexto, defendemos que a produção textual está fundamentada em uma perspectiva interacionista da linguagem, conforme delineada nos estudos do Círculo de Bakhtin. Esta abordagem enfatiza as dimensões históricas e sociais da interação entre sujeito e linguagem, promovendo práticas significativas que incentivem a reflexão e reconheçam a dúvida e as falhas como elementos essenciais na construção do conhecimento.

Nesse sentido, o desafio em desenvolver a presente pesquisa, como um conjunto de possibilidades de intervenções que possam ser utilizados por professores em suas aulas de Língua Portuguesa, foi lançada por Mafra e Coscarelli (2016), que após analisarem teses e dissertações, produzidas entre 2000 e 2010 nos programas de pós-graduação nacionais de Letras e Linguísticas, apresentaram o resultado das análises realizadas, sugerindo que novas teses e dissertações pudessem contemplar

conjuntos de princípios, sugestões ou direcionamentos para o uso das TDIC em ambientes educacionais. As autoras destacam que é de suma importância que essas produções possam ser propostas de uso efetivo das tecnologias como recurso pedagógico.

Neste seguimento, Coutinho (2011), após realizar análises de diferentes autores, em relação ao uso das TDIC na educação, aponta que, embora os professores atualmente utilizem mais as TDIC na sua prática, o formato de uso que é feito ainda é limitado em relação ao seu verdadeiro potencial (*apud*. Brito *et al.*, 2004). A autora cita também, que um estudo realizado por Paiva (2002) constatou que os professores usavam as tecnologias digitais muito mais para preparar as aulas do que em interação direta com os alunos, e que essa constatação também foi revelada nos estudos de Moreira *et al.* (2005), por Fernandes (2006) e por Alves (2008).

Ao aceitarmos que “um projeto válido é aquele que apresenta uma proposta de avanço ao conhecimento anterior” (Gomes; Lose, 2007, p. 87), entendemos que a validade da nossa proposta vai além de possibilidades e contribuições relacionadas ao uso das TDIC no contexto de produção textual, pois além de considerar as inquietações dos diferentes autores citados anteriormente, essa validade se manifesta no contexto do 8º ano do Ensino Fundamental, levando em conta, portanto, a inquietação real da nossa prática.

Como já mencionamos, a Plataforma Redação Paraná é recente. Acreditamos que, por esse motivo, ao realizarmos buscas na Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações utilizando as palavras-chave “Plataforma Redação Paraná”, não encontramos nenhum estudo a respeito. Assim, este trabalho se configura como inédito e precursor.

Dada a apresentação da problemática, justificativa e objetivos da nossa pesquisa, passamos agora para a breve apresentação de como está estruturado este trabalho, que foi organizado em quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, discorreremos a respeito da produção textual na concepção de linguagem pautada nos estudos do Círculo de Bakhtin, perspectiva teórica que alicerça nossa pesquisa.

No segundo capítulo, delineamos os aspectos metodológicos envolvidos na presente pesquisa, apresentamos as fases da pesquisa, os aspectos teórico-

metodológicos com o objetivo de contextualizar o leitor no que se refere à área, à abordagem e à utilização do questionário como instrumento gerador de dados.

O terceiro capítulo dedicamos à apresentação e análise da plataforma *Redação Paraná*. Já no quarto capítulo, intitulado "Resenhas que Saltam da Página," apresentamos um protótipo didático com uma proposta de produção textual que explora as possibilidades de uso da plataforma Redação Paraná e de outras Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Por último, registramos as considerações finais, almejando que o leitor encontre aqui uma apresentação coerente à sua realidade com possibilidades de trabalho com a plataforma Redação Paraná e com outras ferramentas digitais a fim de complementar o ensino e aprendizagem de produção textual.

CAPÍTULO 1

TECNOLOGIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

No presente capítulo, almejamos de maneira sucinta apresentar as concepções que orientaram o ensino da escrita ao longo do tempo, com especial ênfase na análise da concepção interacionista e dialógica da linguagem, sob a ótica do Círculo de Bakhtin. Além disso, temos por objetivo refletir sobre a reescrita textual como estratégia de produção de texto, abordar os diferentes tipos de correção e discorrer sobre a pedagogia dos multiletramentos. Isso se justifica pela necessidade de propor um ensino de produção de texto que seja significativo para o aluno, envolvendo atividades processuais que englobem as etapas de planejamento, execução do texto escrito, revisão, reescrita e avaliação.

1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA: AS DIFERENTES FASES DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Durante muito tempo, o ensino de língua foi fundamentado em concepções de escrita que concebiam a língua como um sistema de signos abstratos, como dom/inspiração e como consequência. No entanto, atualmente, destacam-se as contribuições da concepção de escrita como trabalho, pois se fundamentam em uma abordagem processual-discursiva (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Geraldi, 1984; 2015; Menegassi, 2010; 2016), que aborda o ensino da língua como um processo contínuo de aprendizado e interação social.

Geraldi (1984) pontua que, do século XIX até meados do século XX, o ensino da Língua Portuguesa foi permeado por uma concepção de linguagem que a considerava como mera forma de expressão. Sob essa perspectiva, o cerne da prática recaía sobre a língua, na qual os alunos produziam textos para serem corrigidos pelo professor no que tange aos aspectos gramaticais. Dentro desse contexto, a produção textual dos alunos visava demonstrar a internalização dos elementos estruturais do código escrito. Nessa abordagem, não se vislumbrava o propósito de interação, deixando os alunos restritos à mera execução de exercícios de escrita. Conforme Geraldi (1984), esse modo de ensinar a língua limitava-se a discussões descritivas e normativas, dissociando-a das situações reais de uso e desconsiderando sua inserção

em contextos específicos. Menegassi (2010) destaca que, nessa fase, a ênfase estava na correção dos erros ortográficos, desvios de concordância e sintaxe, o que evidencia a predominância da concepção de escrita centrada na língua.

A segunda abordagem do ensino da escrita concebe como um talento inato ou como resultado de inspiração divina. Segundo Menegassi (2010), essa estratégia de escrita tem por objetivo ocupar o tempo do aluno em sala de aula, com a finalidade de discipliná-lo, além de buscar a exteriorização do pensamento, articulando suas intenções e sua inspiração, visando unicamente à redação do texto para que o professor atribua uma nota, sem que haja uma contextualização por parte do docente. Um exemplo recorrente dessa concepção de escrita ocorre, quando, em sala de aula, o professor apresenta no quadro uma frase e solicita aos alunos a produção de uma redação sobre esse tema (Menegassi, 2010). A escrita é resultado de uma atividade realizada pelos alunos, frequentemente inserida em uma sequência de atividades.

Na concepção de escrita como consequência, as atividades de escrita são de acordo com Sercundes (2011), entendidas como “produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, uma data comemorativa, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito” (Sercundes, 2011, p. 82). Assim exemplifica a autora:

O aluno após realizar a atividade, escrevia um texto sobre, e entregava ao professor, que atribuía-lhe uma nota. São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, uma data comemorativa, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito (Sercundes, 2011, p. 82).

Por outro lado, conforme Geraldí (1984), a linguagem transcende a mera transmissão de informações de um emissor a um receptor, constituindo-se, de fato, como um espaço de interação humana. Nesse contexto, o ensino da língua concentra-se na capacidade de dominar a língua para situações concretas de utilização, fomentando práticas sociais de linguagem. Dentro dessa perspectiva interacionista, o ensino da língua ocorre por meio dos textos como produto de relações sociais, e não como pretexto para o ensino da gramática, tampouco como um dom ou inspiração, nem como uma mera consequência do ensino da escrita.

Por esse motivo, a quarta concepção é considerada a mais relevante, uma vez que se refere à escrita como trabalho, pois contempla propostas de escrita originadas

a partir de atividades prévias que servem como ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita (Sercundes, 2001). Durante o processo de leitura, esse enfoque se caracteriza pela formulação de questionamentos, problematização, intercâmbio e ampliação de saberes. No contexto da interação em sala de aula, o professor propicia momentos para reflexão, mobilização de conhecimentos preexistentes e acionamento do repertório intelectual dos alunos, configurando-se como um momento significativo que enriquece o processo de aprendizagem. Menegassi (2016) endossa essa perspectiva ao associar a denominação da escrita como trabalho à sua exigência de conhecimento e à sua natureza desafiadora e complexa, demandando esforço intelectual, tanto por parte do docente quanto do discente.

Como se pôde verificar, essas concepções refletem a evolução do ensino da escrita ao longo do tempo, destacando-se, atualmente, a abordagem processual-discursiva que enfatiza a interação social e o aprendizado contínuo. Ao compreender as diferentes concepções históricas, podemos ajustar nossas estratégias de ensino, promovendo uma abordagem contextualizada, significativa e eficaz para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Na próxima seção discutimos sobre as concepções que orientam o processo de produção textual.

1.2 PRODUÇÃO TEXTUAL: ENTENDENDO AS CONCEPÇÕES ORIENTADORAS

Considerando que o panorama educacional no Brasil está sujeito a transformações embasadas em pesquisas científicas, especialmente aquelas desenvolvidas no âmbito dos estudos da linguagem, e levando em conta nossa experiência de longa data no Ensino Fundamental, enfatizamos a importância de refletir sobre o ensino da produção de textos sob a ótica bakhtiniana. Tal abordagem concebe a linguagem não como um produto finalizado, mas como um extenso diálogo que se desenvolve dentro do fluxo comunicativo e que reflete a trajetória do ser humano em seu contexto sócio-histórico.

A abordagem interacionista e dialógica da produção textual, embasada nos estudos do Círculo de Bakhtin, destaca a influência das interações sociais na construção dos discursos. Segundo essa perspectiva, ao redigir um texto, não apenas respondemos ao contexto em que estamos inseridos, mas também contribuimos

ativamente para a articulação de visões sobre o mundo. Assim, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de expressar intenções e influenciar nossos interlocutores. Essa compreensão ressalta a importância da interação social e revela a natureza dinâmica e multifacetada da produção textual.

Partindo do princípio de que a produção de textos pode funcionar como base organizadora da prática de leitura e da atividade de reflexão sobre língua e linguagem, concordamos com Possenti (2001), que as práticas mais relevantes são escrever e ler. Portanto, como docentes, entendemos que devemos priorizar a prática da escrita e da reescrita:

Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler. Claro que se falará às pampas na escola, e, portanto, se ouvirá na mesma proporção (um pouco menos, um pouco mais...). Mas, dado o projeto da escola, ler e escrever são as atividades importantes. Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala (Possenti, 2001, p. 48).

Essa perspectiva, destacada pelo autor, implica necessariamente na compreensão do caráter sócio-histórico da língua. Em outros termos, entendemos que o professor ao conceber a escrita como trabalho, deve planejar tal ação, com possibilidades de reflexão acerca da interação verbal, cuja realidade fundamental é o caráter dialógico, que liga locutor e interlocutor, num processo contínuo de interlocução. Dessa forma, compreendemos a prática de produção textual na perspectiva de Bakhtin (2000), ou seja, os gêneros incorporam uma perspectiva social e interacional:

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conheceram por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2000, p. 326).

Conscientes da função social e interacional que o ensino de Língua Portuguesa deve representar, concordamos com Geraldi que, “ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa” (Geraldi, 2013, p. 121), isso implica em ensinar a língua e não a gramática, ou seja, o ensino da língua precisa ser um dos meios para

que possamos atingir os objetivos propostos. Koch e Elias (2009) denominam a escrita como trabalho de

Concepção interacional (dialógica) da língua” e “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto (Koch; Elias, 2009, p. 34).

Para as autoras, o texto não se limita à mera transmissão de informações de um autor para um leitor passivo; ao contrário, configura-se espaço propício para uma interação ativa e dinâmica entre os envolvidos, em que cada um desempenha um papel na construção de significados por meio do diálogo subjacente ao texto. Dessa maneira, tanto o autor quanto o leitor são reconhecidos como agentes sociais ativos que participam do processo de construção e reconstrução de significados por meio da interação textual.

Para que ambos, autor e leitor constituam-se, de fato em agentes ativos, as propostas de produção de texto, de acordo com Lopes-Rossi (2012) devem contemplar as características inerentes a qualquer produção linguística, ou seja, os gêneros discursivos, considerando o contexto sócio-histórico que influencia as propriedades sociocomunicativas do gênero. Além disso, a autora ressalta a importância de abordar a multimodalidade nos textos contemporâneos, especialmente nos meios digitais, juntamente com o estudo dos gêneros discursivos. Tais considerações contribuem diretamente para a compreensão da dimensão extralinguística dos discursos, as quais são incorporadas para o desenvolvimento do protótipo didático.

Salientamos também o que afirmaram Ohuschi e Menegassi (2006), subsidiados por Bakhtin/Volochinov (1992), sobre o fato de ser a expressão, ou seja, a exteriorização de um discurso, que organiza a atividade mental do indivíduo e não o contrário, pois é o conjunto social em que o locutor convive que determina a forma de expressão. Sob essa ótica, o ambiente social em que o indivíduo está inserido emerge como fator determinante na configuração de sua expressão. Normas culturais, convenções linguísticas e interações sociais são identificadas como elementos diretamente responsáveis por influenciar o modo como os indivíduos se comunicam, refletindo, por conseguinte, em seus processos cognitivos e na organização de suas ideias.

Entendemos, diante do exposto, que o trabalho com a produção textual deve promover diálogo, e que esse, conforme Bakhtin/Volochinov (1992), significa, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin/Volochinov, 1992, p. 113). Esse diálogo, como proposta pedagógica, contempla a produção escrita, pois através dela, o aluno terá a oportunidade de internalizar suas percepções sobre o mundo.

Nesse processo, acreditamos que, como professores, conforme preconiza Geraldi (2013), devemos incentivar o hábito de elaborar perguntas, pois, por meio delas, é possível instigar reflexões sobre a individualidade, favorecendo, assim, a argumentação, a explicação e a exposição dos detalhes que justificam a produção. Essas perguntas devem ser propositivas, visando o desenvolvimento, a consideração do outro, do contexto social e da realidade.

Nessa perspectiva, Geraldi (2013) considera o texto material de ensino, já que considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 2013, p. 135). Essa abordagem significa que os textos não devem ser apenas objetos de estudo passivo, mas sim fontes ativas de aprendizado, proporcionando aos alunos a oportunidade de interagir com a linguagem de maneira significativa e contextualizada. Assim, Geraldi (2013) enfatiza a importância de se colocar a produção de textos no centro do processo educacional, reconhecendo-a como um meio eficaz para promover a aprendizagem da língua. Nesse cenário, a pedagogia dos multiletramentos se destaca como uma abordagem que enriquece o processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Esse tema será explorado em detalhes mais adiante neste estudo.

Na esfera das práticas de ensino, é relevante ressaltar que, conforme apontado por Geraldi (2013), existe uma distinção entre a produção de textos e a redação. Na redação, os textos são elaborados para serem apresentados na escola; enquanto na produção de textos, os textos são produzidos no ambiente. A análise da plataforma e das percepções expressas pelos professores no questionário aplicado revelou que as atividades realizadas, exclusivamente na plataforma Redação Paraná, resultam em produções escritas direcionadas ao contexto escolar, ou seja, são apenas redações.

Neste caso, as fases essenciais do processo, tais como o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, são negligenciadas, uma vez que, metodologicamente, as propostas, em sua maioria, não levam em consideração os contextos de produções reais, nem incluem atividades de leitura diversificadas que abordem o contexto de produção e os elementos constituintes do gênero: tema, estrutura composicional e estilo (Bakhtin, 2000).

Em contrapartida, nossa abordagem contempla todos esses elementos e orienta a produção de texto de forma significativa, por meio de leituras que visam apropriação do gênero selecionado para estudo. Esse trabalho, de acordo com Meotti (2020), “possibilita que os alunos produzam sentido com o gênero selecionado para o estudo, que se apropriem dele, reconstruindo-o, culminando com a criação de suas próprias versões, as quais irão circular efetivamente e têm em vista um interlocutor.” (Meotti, 2020, p. 99). Em outras palavras, na visão da autora, não se trata apenas de entender e reproduzir o gênero discursivo, mas também a capacidade dos alunos para adaptá-lo de forma significativa e comunicativa, tendo em mente o público a quem se destinam essas produções.

Nesta mesma linha de pensamento, para Geraldi (2013), em qualquer modalidade de produção textual, é imprescindível ter algo a dizer e encontrar motivação para expressar o que se tem a dizer. Além disso, é crucial ter um destinatário para essa expressão, de modo que o sujeito que está se expressando reconheça-se como alguém que está comunicando algo a alguém. Portanto, é essencial selecionar as estratégias para que a mensagem seja escrita levando em consideração todos os elementos envolvidos no processo de produção textual.

Em consonância com o exposto, Ohuschi e Menegassi (2006), embasados nos princípios de Bakhtin e seus seguidores, abordam a influência da situação social na determinação dos mecanismos sociais e interativos. Nessa perspectiva, são considerados o contexto social, os participantes da interação, o propósito da enunciação, bem como a seleção da variação linguística e do gênero discursivo, os quais são determinados levando em conta o interlocutor e seus conhecimentos prévios. Os autores ressaltam que tais mecanismos sociais e interativos, juntamente com os aspectos da interação verbal (internalização, mediação, diálogo), propostos pelo círculo de Bakhtin, são condições essenciais para a produção da escrita.

Destacamos que a mediação citada, conforme Ohuschi e Menegassi (2006), depende da concepção de língua do professor, o qual, ao atuar como mediador entre o texto e o aluno, pode construir ou direcionar essa relação. Trata-se, portanto, de um importante aspecto de interação, que não deve ser negligenciada, pois é fundamental para que ocorra, de fato, a produção significativa.

Para fomentar o interesse na prática da escrita, Geraldi (2013) ressalta a importância da intervenção do professor durante o processo de produção textual. Nesse sentido, o professor deve desempenhar o papel de um interlocutor que oferece sugestões, levanta questionamentos e se posiciona como coautor do texto, em vez de ser apenas o destinatário final.

Considerando o que salientou Geraldi (2013) sobre a importância de o professor adotar uma concepção de linguagem e, conseqüentemente, de escrita, que guie sua prática e possibilite ao aluno a construção de sentidos nas diferentes instâncias comunicativas, entendemos que a interação entre os sujeitos é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que possibilita ao professor colaborar efetivamente na ampliação das competências linguísticas dos alunos, nos diferentes campos de atividade humana. Ao conceber a escrita como trabalho, o professor favorece o processo de evolução contínua, estimulando a reflexão crítica e a autonomia dos alunos, que se tornam, assim, agentes ativos em sua própria formação. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os estudantes para os desafios da comunicação em contextos diversos.

Por esse ângulo, Gonçalves (2004) destaca que assumir o trabalho a partir língua(gem) como interação, significa reconhecer que o sujeito é quem modifica a linguagem, pois

[...] a interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (Gonçalves, 2004, p. 2).

Ao analisarmos as palavras do autor entendemos que para ensinar a língua, através da produção de textos, é preciso criar circunstâncias iguais às que

vivenciamos diariamente, nesse sentido lembramos o que sugeriu Geraldi (2013), sobre a importância de o professor fazer perguntas e de assumir junto com o aluno a coautoria de seu texto. Costa-Hübes (2012) contribui afirmando que

[...] o ensino da língua escrita só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa “mergulhar” em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita. Logo, quando falamos do ensino da escrita, posicionamo-nos do lugar da interação, ou seja, de uma concepção sociointeracionista da linguagem que compreende a língua como social, histórica e ideológica, adequando-se às diferentes situações de uso (Costa-Hübes, 2012, p. 2).

A autora estaca a importância de proporcionar ao aluno experiências reais de interação como forma de ensinar a escrita. Isso significa que o aprendizado da escrita ocorre quando o aluno se envolve em situações cotidianas que demandam o uso da linguagem escrita. Segundo a perspectiva bakhtiniana do gênero discursivo, a produção de texto é entendida como atividades linguísticas que possibilitam a plena participação social, pois a língua é dinâmica e evolui na comunicação real entre os indivíduos que a utilizam para se comunicar. No contexto da elaboração do protótipo didático, enfatizamos não apenas os gêneros discursivos, como formas preestabelecidas de comunicação, mas, sim, como manifestações concretas da interação humana em um determinado contexto.

Apesar dos inegáveis avanços, muitas vezes, limitamo-nos à redações e às produções destinadas apenas ao ambiente escolar. Dessa forma, além de provocar reflexões sobre a prática de produção e reescrita colaborativa, pretendemos contribuir com nossos colegas de profissão por meio de uma proposta concreta relacionada à produção e reescrita textual.

Assim sendo, após esse primeiro momento em que abordamos as concepções que orientaram o ensino da escrita ao longo do tempo, com especial ênfase na análise da concepção interacionista da linguagem, sob a ótica do Círculo de Bakhtin voltemo-nos agora para um segundo momento dessa base teórica que aborda a reescrita e a revisão textual, como estratégia de escrita.

1.3 REESCRITA E CORREÇÃO TEXTUAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO DA ESCRITA

Para introduzir a temática da reescrita, consideramos importante mencionar a pesquisa realizada por Rosat *et al.* (1991). Em seu estudo sobre a reescrita de textos com 55 alunos de escolas em Genebra, os autores afirmam que as práticas tradicionais não são eficazes para capacitar os alunos a progredirem em seus textos. Nesse contexto, ressaltamos a importância de o processo de ensino e de aprendizagem de textos escritos seguir as seguintes fases: “planejamento; execução do texto escrito; revisão; reescrita e avaliação” (Menegassi, 2010, p. 78-79). Essas fases permitem ao professor atuar, como “co-produtor do texto”, proporcionando os seguintes elementos das condições de produção: “finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social e posição do autor” (Menegassi, 2010, p. 78-79).

De acordo com Passarelli (2012), frequentemente, os alunos ignoram a etapa de planejamento ao produzir um texto, então, no nosso entendimento, é fundamental que o professor exerça sua função de “co-produtor do texto”, incluindo em sua proposta, essa fase, que, de acordo com Antunes (2010), é o momento do aluno delimitar seu tema, definir seus objetivos, estabelecer para quem e com qual finalidade vai escrever, além de ser, também, de acordo com a autora, a fase da ordenação de ideias e informações que irão compor o texto.

Entendemos, portanto, que a fase do planejamento é uma fase determinante, pois contribui para a produção de um texto significativo, uma vez que favorece a tomada de consciência do aluno (produtor), em relação ao que pretende comunicar ao seu leitor. Além disso, é nessa fase que ele irá definir, entre outros aspectos, quem será seu público-alvo e o espaço em que seu texto irá circular.

O planejamento deve ser conduzido pelo professor, uma vez que é por meio dele que o aluno guiará seu próprio planejamento. Segundo Geraldi (2013), é recomendado estabelecer o hábito de formular perguntas, pois isso possibilita instigar reflexões sobre a individualidade, favorecendo, assim, a argumentação, explicação e exposição dos detalhes que justificam a produção, o gênero discursivo em questão e as orientações do professor. Dessa forma, é de suma importância que o professor

esclareça todas as fases a serem percorridas, direcionando assim o processo de produção textual

Concluído o planejamento da escrita, o aluno estará pronto para iniciar sua primeira versão do texto. Na proposta por nós delineada, essa será na Plataforma Redação Paraná. Neste estágio inicial, o aluno com a orientação do professor e, até mesmo de colegas, realizará os primeiros ajustes. Portanto, é fundamental que o professor esclareça o processo, de modo a facilitar a compreensão de que a escrita é um trabalho que passa por etapas e requer dedicação.

Rocha (2003) afirma que na fase inicial da produção de um texto, os alunos concentram sua atenção no conteúdo, na expressão e no vocabulário a ser empregado. Por outro lado, a prática da reescrita, de acordo com o autor, possibilita a eles expandir suas opções de expressão, reformular suas ideias, bem como analisar e/ou corrigir o que foi escrito para aprimorar a eficácia linguística da composição textual.

Para Menegassi (2010), após a etapa da produção do texto escrito, em que o aluno desenvolve o tema a partir da finalidade, do interlocutor marcado e do gênero escolhido, considerando a organização composicional e o estilo de língua em sua produção textual, o texto produzido deve passar pelo processo de revisão, o qual poderá ser realizado pelo próprio aluno, por um colega de sala ou pelo professor. Essa é a fase em que o professor deve orientar a reescrita. Vejamos o que nos ensina a respeito dessa temática, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991):

A escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo constitutivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991, p. 55).

O excerto destaca a importância da interação na construção do processo de escrita, enfatizando que a revisão é um momento vital desse processo. Ela propõe a abordagem da escrita como um trabalho em si e sugere que seu ensino seja encarado como uma aprendizagem do trabalho de reescrita. Além disso, ressalta que um texto é apenas um ponto no percurso desse trabalho, sempre aberto a continuidade. Tanto

o texto original quanto os textos derivados dele podem fornecer uma compreensão da natureza da linguagem e suas possibilidades.

Menegassi (2001) ressalta que esse processo não apenas aprimora a leitura, mas também contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita (Menegassi, 2001, p. 50). Chenoweth (1987) destaca que sua importância está em esclarecer os objetivos e motivações para a produção de textos. Além disso, menciona que essa prática é vista como um estágio presente no ato de revisar, servindo como ponto de partida para uma nova fase na elaboração do texto. Essa abordagem caracteriza-se como um processo que envolve análise, reflexão e recriação da própria construção textual, implicando em uma perspectiva crítica para aprimorar o conteúdo e a forma da escrita.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a prática de revisar permite uma reflexão sobre os aspectos textuais que foram negligenciados anteriormente. Ao realizá-la em etapas, o aluno poderá dedicar maior atenção e eficiência ao longo do processo. Por esse motivo, com o objetivo de melhorar a qualidade da produção escrita, adotamos essa estratégia metodológica para a elaboração de resenhas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Além disso, utilizamos a correção de textos por meio de listas de constatações e controle para a proposta multiletrada do protótipo didático.

Dessa forma, na sequência, abordamos sobre os tipos de reescrita textual que foram descritos em diferentes pesquisas, no sentido de situar o leitor, em relação à nossa escolha de tratar a reescrita, como estratégia metodológica.

Importante destacar que a reescrita pode se dar de forma coletiva, ou individual. De acordo com Fiad (2006), a reescrita coletiva é uma estratégia metodológica, que deve ocorrer em conjunto e em sala de aula, com a orientação do professor. Não se trata, logicamente, de um espaço para que o professor forneça soluções prontas, mas sim, de oportunidades intencionais que favoreça uma ação mediadora

Para que o processo de reescrita seja eficaz, é essencial que o professor esteja atento à necessidade de repensar e reorganizar o planejamento inicial, sempre considerando os alunos e a realidade em que estão inseridos. Além disso, os encaminhamentos devem proporcionar ao aluno a reflexão e a compreensão de sua produção, de seus erros e do próprio processo de escrita. Nesse sentido, Passarelli (2012) corrobora essa visão ao destacar que, ao revisar sua escrita, a tendência é que o aluno perceba a importância de um olhar mais refinado sobre seu próprio texto.

Assim, o objetivo é que ele reconheça que seu texto pode e deve sofrer alterações, entendendo que cada reescrita representa uma oportunidade de aprimorá-lo.

Conforme Rocha (2003), durante a primeira produção de um texto, os alunos direcionam sua atenção para o conteúdo, a forma de expressão e a escolha vocabular. Por outro lado, a reescrita oferece a oportunidade de ampliar as possibilidades de expressão, explorar diferentes abordagens e realizar revisões e correções no texto com o objetivo de aprimorar sua eficácia linguística. Dessa forma, na próxima seção serão apresentados os diversos tipos de correção e suas respectivas aplicações no contexto do ensino e aprendizagem da escrita.

1.3.1 Desvendando os Tipos de Correção

Em contraposição à abordagem convencional de correção, defendemos a adoção da correção interativa. Por meio das ferramentas disponíveis no Google Documentos, buscamos ressignificar esse processo mediante uma proposta que permite aos professores interagir diretamente nos textos dos alunos. Nesse sentido, nesta seção, objetivamos apresentar os diferentes tipos de correção conforme delineados pelos estudos de Serafini (1989), Ruiz (2001) e Gonçalves (2007, 2011, 2013), destacando, em especial, a proposta da correção interativa.

O primeiro tipo de correção descrito é a correção indicativa, que se baseia na marcação perto da margem do texto de palavras, frases ou períodos que apresentam problemas. Como afirma Serafini (1989), “O professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco, há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e os lexicais” (Serafini, 1989, p.115). Neste tipo de correção o grande problema é a falta de clareza que impossibilita ao aluno a compreensão necessária sobre o que efetivamente precisa corrigir em seu texto. Os erros, nesse tipo de correção geralmente, são de ordem lexical e ortográfica e, as marcas realizadas pelo professor são para apontar os problemas encontrados.

O segundo tipo de correção é a resolutive, que consiste na reescrita de palavras, frases ou períodos considerados inadequados pelo professor, como o próprio nome diz, o professor acaba por resolver os problemas nos textos dos alunos e a esses resta o trabalho de passar a limpo somente. De acordo com Serafini (1989),

O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpreta as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção, reescreve tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o texto é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (Serafini, 1989, p. 113).

O fato de o professor entregar ao aluno o texto corrigido, apresentando a solução para os problemas identificados é o grande obstáculo desse tipo de correção, pois há clara impossibilidade de reflexão, por parte do aluno.

O terceiro tipo de correção é a classificatória, que marca a correção do texto através do uso de símbolos que o professor estabelece para que o próprio aluno corrija seus erros. A não-apropriação que há nesse tipo de correção está conforme Ruiz (2001) no fato de, muitas vezes, o aluno, por não compreender os códigos utilizados pelo professor, não realizar a edição de seu texto.

Ruiz (2001) descreve outro tipo de correção textual a qual denomina de textual-interativa. Trata-se, segundo a autora, de comentários mais longos dos que se fazem na margem, conforme a correção indicativa, por isso a autora sugere que sejam escritos ao final do texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, estabelecem uma interação textual com o aluno, indicando os problemas apresentados no texto e que precisam ser corrigidos (Ruiz (2001).

De acordo com Serafini (1995) e Ruiz (2001) o modelo de correção de textos, mais aplicado, são às modalidades Indicativa, Resolutiva e Classificatória, mas nós optamos por selecionar a correção interativa para esta pesquisa, principalmente porque correção de textos interativa, possibilita a utilização de “lista de constatações” para propor ao professor intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do aluno”. (Gonçalves, 2010, p. 24). Assim, pode ser utilizada tanto nas propostas de produção realizadas por meio da plataforma Redação Paraná, como também nas propostas que serão utilizadas outras ferramentas educacionais.

Além disso, conforme destacado por Schneuwly (1993), a lista de constatações é uma ferramenta que explicita os resultados de maneira sintética e proporciona aos alunos o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, servindo como instrumento para regular e monitorar seu comportamento como produtores de textos

durante o processo de revisão e reescrita. Além disso, possibilita a avaliação dos avanços obtidos no decorrer do processo.

Em síntese, a correção interativa não soluciona todos os problemas referentes à escrita, uma vez que a correção do texto representa apenas uma das fases do processo de produção textual. No entanto, trata-se de um recurso metodológico eficaz no contexto da interação entre aluno e professor, bem como entre os próprios alunos. Conforme a perspectiva de Gonçalves (2010), a utilização de uma lista de verificação permite ao professor intervir no texto dos alunos, promovendo um diálogo e colaborando para uma (re)significação da escrita. Essa lista deve ser elaborada, de acordo com o autor, considerando tanto o gênero discursivo quanto a proposta inicial de produção textual apresentada. Assim, o emprego desse recurso se mostra útil e orientador na revisão do texto e no processo de reescrita do mesmo.

1.4 DESAFIOS E OPORTUNIDADES: GÊNEROS DISCURSIVOS EM TEMPOS DE MULTILETRAMENTOS

A interrelação entre gênero discursivo, tecnologia e multiletramentos revela-se fundamental no contexto educacional contemporâneo. A necessidade urgente do professor possuir competência e destreza para instruir a língua por meio de práticas de letramento, considerando a multiplicidade de gêneros discursivos presentes na esfera social, converge para a importância da seleção do gênero discursivo como orientador do estilo linguístico mais apropriado para articular a intenção comunicativa dos alunos. Paralelamente, a relação entre multiletramentos e tecnologia amplia as possibilidades de exploração de diversas concepções de mundo e interpretações da realidade nas aulas de produção textual, capacitando os alunos não apenas a aprimorar a expressão escrita e a habilidade de comunicação por meio da *Internet*, mas também a construir significados por intermédio do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e áudio. Essa intrínseca interconexão entre os elementos evidencia a relevância de uma abordagem integrada que reconheça o papel ativo dos alunos na produção de textos e na construção de significados, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação.

A compreensão da dualidade inerente à palavra, destacada por Bakhtin/Volochinov (1992), em “toda palavra comporta duas faces” é válida, pois, da mesma

forma que “procede de alguém [...], se dirige para alguém” (Bakhtin/Volochinov, 1992, p. 113) e ressalta a natureza complexa da linguagem, uma vez que cada ato de fala se torna uma oportunidade para a negociação de sentidos, variando conforme o contexto e as relações sociais. Assim, a análise da linguagem deve considerar não apenas as intenções do falante, mas também as respostas e interpretações do ouvinte, evidenciando a interdependência que caracteriza o uso da língua em diferentes gêneros discursivos e situações comunicativas.

No contexto dos multiletramentos, a concepção de Bakhtin (2000) sobre gênero discursivo mostra-se consonante com a diversidade de práticas comunicativas presentes na sociedade contemporânea. De acordo com Bakhtin (2000), gênero é definido como "qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro". Essa definição ratifica a ideia do autor de que "um enunciado [possui sempre, em quaisquer situações] natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística" (Bakhtin, 2000, p. 277), evidenciando a complexidade subjacente aos enunciados e gêneros discursivos. Tais considerações apontam para a compreensão de que essas expressões não são apenas produtos linguísticos isolados, mas também carregam consigo influências provenientes de diversos contextos, tais como históricos, sociais, ideológicos e linguísticos.

Dessa forma, nossa abordagem se fundamenta na concepção do gênero discursivo como ponto de partida e de chegada, pois reconhece a necessidade por parte do professor de possuir conhecimento e habilidade para ensinar a língua por meio de práticas de letramento, as quais se desdobram a partir da diversidade de gêneros discursivos presentes na sociedade. Após estabelecer o interlocutor, o conteúdo e as motivações para a comunicação, conforme preconizado por Geraldini (2013), o próximo passo consiste na seleção de estratégias para expressar o discurso, culminando na escolha do gênero discursivo que orientará a seleção do estilo linguístico mais apropriado para articular sua intenção comunicativa. Nesse contexto, o aluno assume a posição de sujeito/autor de seu texto.

Seguindo essa linha de raciocínio, torna-se imprescindível a compreensão da intrínseca inter-relação entre os multiletramentos e a tecnologia no contexto educacional. No âmbito dos multiletramentos, há a possibilidade de se explorar as múltiplas visões de mundo e interpretações da realidade no contexto das atividades de produção textual. Conforme ressaltado por Castela (2009), tal abordagem engloba

o aprimoramento da expressão escrita e da habilidade comunicativa por meio da Internet, ao mesmo tempo em que capacita o aluno a construir significados por intermédio do domínio das tecnologias. Nas palavras de Castela (2009), "isso inclui o desenvolvimento da produção escrita e a capacidade de se comunicar através da *internet*. Ao mesmo tempo, habilita o sujeito a construir sentidos através do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e som" (Castela, 2009, p. 57 e 58). Em resumo, a integração consistente da tecnologia no processo de ensino configura-se como uma maneira de preparar os alunos para prosperar em um mundo digital em constante evolução.

Na ótica bakhtiniana, é possível observar que cada gênero discursivo possui conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, os quais se entrelaçam de maneira indivisível na totalidade do discurso, sendo influenciados pelas esferas sociais às quais estão associados (Bakhtin, 2000). Dessa forma, aprofundar o conhecimento acerca da diversidade de gêneros discursivos presentes em diversas esferas da atividade humana possibilita ao professor aprimorar sua capacidade de estabelecer a comunicação discursiva entre os interlocutores.

Nesse contexto, Costa-Hübes (2007) enfatiza que "o gênero é uma ferramenta socialmente construída que organiza a atividade sociolinguística" e que "desde o início de uma interação verbal, identificamos o gênero utilizado, seu tema e sua estrutura composicional, concretizando assim a comunicação verbal" (Costa-Hübes, 2007, p. 15). Segundo a autora, esses elementos são fundamentais para efetivar a comunicação verbal, uma vez que possibilitam aos interlocutores compreender as expectativas e normas associadas a cada tipo de discurso, facilitando, dessa forma, a compreensão mútua e a efetiva troca de informações.

Além disso, propostas embasadas na pedagogia dos multiletramentos, segundo Rojo (2012), abrangem a diversidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na construção de significados para os textos multimodais contemporâneos, bem como a multiplicidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos. Isso implica que, se no dia a dia as pessoas interagem com uma variedade de linguagens além da escrita, como imagens, vídeos, sons, ícones, *emojis* e outros recursos multimodais, para expressar-se e compreender o mundo ao seu redor, na esfera educacional, não deve ser diferente.

Após a análise prévia e em consonância com a afirmação de Xavier (2009) de que a comunicação por meio da *Internet* representa um meio de sobrevivência, exigindo uma reflexão necessária e uma aprendizagem urgente das novas formas de interação na *internet*, e considerando a falta de suporte da plataforma Redação Paraná para a produção multimodal e a disseminação dos textos elaborados pelos alunos, elementos essenciais para o desenvolvimento da competência escrita e da habilidade de se comunicar por meio da *Internet* (Castela, 2009), propomos a utilização desta plataforma em apenas uma das etapas de produção textual, mais especificamente na fase inicial.

Nesse contexto, optamos pela metodologia do protótipo didático conforme divulgada por Rojo (2012), com o intuito de apresentar uma proposta multiletrada que se inicia com a leitura do gênero discursivo, resenha. Essa abordagem promove a escrita inicialmente na Plataforma Redação Paraná e, posteriormente, estimula a escrita colaborativa no *Google Docs*, o que, segundo Coscarelli (2016), possibilita que o aluno assuma um papel central em seu próprio processo de aprendizagem, representando assim um processo emancipador com um propósito claro e contextualizado. A prática da escrita colaborativa fomenta a ação compartilhada, substituindo o ato individual e solitário de escrever. Diversas mentes e mãos trabalham em conjunto para pensar, organizar, escrever e revisar o texto com mediação do professor, até que esteja pronto para divulgação.

Nossa proposta visa possibilitar que professores do 8º ano do Ensino Fundamental implementem o material com os alunos dessas turmas, ou até mesmo adaptem a proposta para outras turmas. Portanto, consideramos crucial a breve apresentação de alguns aspectos dessa abordagem.

1.4.1 Protótipo Didático: Uma proposta Multiletrada

O conceito de protótipo didático emergiu por volta de 2011 e, conforme a explicação de Rojo (2012), refere-se a uma abordagem pedagógica que incorpora materiais digitais como suporte ao processo de ensino. Estes materiais combinam métodos tradicionais de instrução em escrita com os novos multiletramentos em projetos multidisciplinares. A autora observa que os protótipos são estruturados em sequências didáticas (SD), as quais englobam uma variedade de atividades

abarcando diversos elementos, tais como textos escritos, imagens, infográficos, galerias de imagens estáticas e em movimento. Tal abordagem visa tornar o processo educacional mais envolvente e adaptável às distintas necessidades e estilos de aprendizagem.

Em resumo, um protótipo é um material navegável e interativo, mas com um discurso autoral/professoral que conduz os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abre possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos (Rojo, 2012b, p. 18).

Para a autora, os protótipos digitais devem ser interativos e ter uma estrutura hipermidiática. Isso significa que esses materiais educacionais devem ser projetados com *hiperlinks* que permitem navegar na *internet* através de *links* incorporados, direcionando-os para diversos conteúdos relacionados à área de linguagens. Se projetados nessa linha de raciocínio, esses materiais didáticos apresentam uma capacidade significativa de aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Eles se destacam pela sua diversidade de características, uma vez que utilizam composições multimodais.

Paralelamente, Moura e Gribl (2012) afirmam que protótipo “[...] é um modelo preliminar em processo de elaboração e em fase de experimentação, que pode ser o ponto de partida de um projeto maior e mais elaborado” (Moura; Gribl (2012, p. 244-245). Em outras palavras, um protótipo é uma representação inicial que permite refinamento e adequações com o objetivo de orientar os alunos, por meio de atividades digitais exploratórias e colaborativas.

Diante do exposto, concordamos que os protótipos digitais possibilitam ao professor adaptar-se ao ambiente tecnológico e de informação que permeia a vida dos alunos, facilitando assim um processo de aprendizagem mais relevante, cativante e alinhado com as demandas do mundo atual. Nesse sentido, o protótipo que disponibilizamos foi elaborado de acordo com a pedagogia dos multiletramentos e a utilização de recursos digitais. Logo, a próxima seção visa apresentar apontamentos sobre essa abordagem.

1.5 ORIGEM DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Os estudos realizados por Rojo (2012) revelam que um importante grupo de pesquisa em educação, que atua na área de letramento e pedagogia, denominado Grupo de Nova Londres, foi o precursor nos estudos sobre os multiletramentos. Esse grupo, no final dos anos 90, publicou um manifesto “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*” e é grupo conhecido como *The New London Group* (Cope; Kalantzis, 2006[2000]). O manifesto delineava a visão do grupo sobre a educação e os desafios que uma escola deveria enfrentar na sociedade contemporânea.

Para Rojo (2012), a proposta do grupo indicou dois direcionamentos determinantes dessa pedagogia: a *multiplicidade cultural*, ou seja, interconexão de múltiplas culturas, e a *multiplicidade de linguagens* que marca os textos, as diferentes formas de produção. De acordo com a autora supracitada, esses dois “multi” motivaram o termo multiletramentos, criado pelo grupo.

1.5.1 Propósito da Pedagogia dos Multiletramentos

Os multiletramentos, de acordo com Rojo (2012), representam um conjunto de práticas socioculturais descrito pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras), associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de *design* e navegação, próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. Isso significa que os multiletramentos refletem a complexidade das práticas de comunicação na era digital e hipermidiática, abrangendo a utilização de múltiplas linguagens e modalidades em ambientes de hipermídia, que são caracterizados por serem híbridos, interativos e altamente adaptáveis aos contextos em que são usados.

Sobre a inserção dos multiletramentos no ensino, Fofonca (2019) afirma que se trata de um “processo de ruptura entre o mundo escolar e o mundo vivido pelas crianças e jovens nos ambientes externos ao contexto escolar” (Fofonca, 2019, p. 16). A expressão “processo de ruptura” revela que a forma como as crianças e jovens se envolvem com a leitura e a escrita, em ambientes externos à escola, é significativamente diferente da abordagem tradicional de ensino. Isso implica uma mudança no paradigma educacional, permitindo que o contexto de aprendizagem escolar valorize as práticas de leitura e escrita que as crianças e jovens já estão envolvidos fora da escola.

Consoante a dinamicidade dos multiletramentos, Castela (2009) afirma que “[...] não há um único letramento. Existem várias práticas de letramentos, visto que este processo se relaciona aos mais diversos domínios da vida, sendo criado por instituições sociais e relações de poder da sociedade” (Castela, 2009, p. 39). Essa compreensão reconhece a diversidade e a flexibilidade das formas de comunicação na sociedade contemporânea e confirma o que defendeu Meotti (2020), em sua tese de doutorado: “trabalhar com a tecnologia em sala de aula para o ensino da língua portuguesa, [...], remete à necessidade de novos letramentos” (Meotti, 2020, p. 55). A autora afirma ainda que “com o avanço das tecnologias, há que se considerar os textos multimodais e que circulam em diferentes contextos, inclusive os digitais”. Isso destaca a mudança no cenário de comunicação. Hoje, os textos não se limitam apenas a palavras escritas, mas incluem elementos multimodais, como imagens, vídeos, áudio e hipertexto. Além disso, esses textos circulam em diversos ambientes, daí a importância de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos.

Os estudos do grupo continuam, e conforme Sousa Silva (2022), para operacionalizar os multiletramentos, o Grupo de Nova Londres, propõe o conceito de “*design*”, introduzido intencionalmente com o propósito de contestar as visões tradicionais de ensino e aprendizagem, centradas, principalmente, no letramento baseado na escrita. Para Bevilaqua (2013), o conceito de *design* implica uma abordagem consideravelmente mais dinâmica em relação à representação, linguagem, aprendizado, mundo e significado, sendo definido como o processo de construção e reconstrução de sentidos.

A respeito do conceito de “*design*” abordamo-los de forma detalhada a seguir.

1.5.2 Compreendendo “*Design*”

O conceito de “*design*”, conforme definido por Cope e Kalantzis (2000), refere-se à forma como as pessoas utilizam os recursos de significação disponíveis em um contexto de comunicação específico, para atender aos seus objetivos comunicativos. Já Sousa Silva (2022), em consonância ao Grupo de Nova Londres, afirma que

Na concepção de Design, estudantes são vistos como portadores de padrões e convenções e como criadores ativos de significado. Sendo criadores de significado, os estudantes são criadores de futuros

sociais – futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros da comunidade (Sousa Silva, 2022, p. 46).

Analisando as concepções dos autores supracitados, percebemos que o *design* sugere que os alunos não são meros receptores passivos de conhecimento, mas sim indivíduos que já trazem consigo um conjunto de padrões, convenções e experiências que moldam sua compreensão do mundo. Refere-se à maneira como as pessoas criam e organizam elementos de significado para expressar seus interesses de comunicação.

Para Bevilaqua (2013), o *design* desempenha um papel central na adaptação do currículo às mudanças sociais e tecnológicas. Por meio do “*desing*”, é possível oferecer uma experiência de aprendizagem mais relevante e atualizada, alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, ou seja, uma experiência significativa. Sousa Silva (2022), seguindo a linha de pensamento de Kalantzis (2020), esclarece que, na teoria dos multiletramentos, o termo “*design*” é utilizado tanto como um substantivo quanto como um verbo. No seu uso como substantivo, “*design*” se refere à maneira como a forma e a estrutura influenciam os significados que construímos.

Em outra perspectiva, como verbo, “o design retoma a palavra à sua raiz latina “*designare*”, que, em português, pode ser traduzida como “designar” (um verbo), e, nesse contexto, se refere a um certo tipo de agência, ou seja, “designar algum sentido” (Sousa Silva, 2022, p. 48), implicando na ação de criar ou direcionar significados. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Quadro dos significados

Design como substantivo	A forma e a estrutura de algo, como os componentes do significado e como eles estão conectados (um texto escrito, um texto falado ou uma imagem, por exemplo).
Design como verbo	Uma sequência de ações, como representação ► comunicação ► interpretação

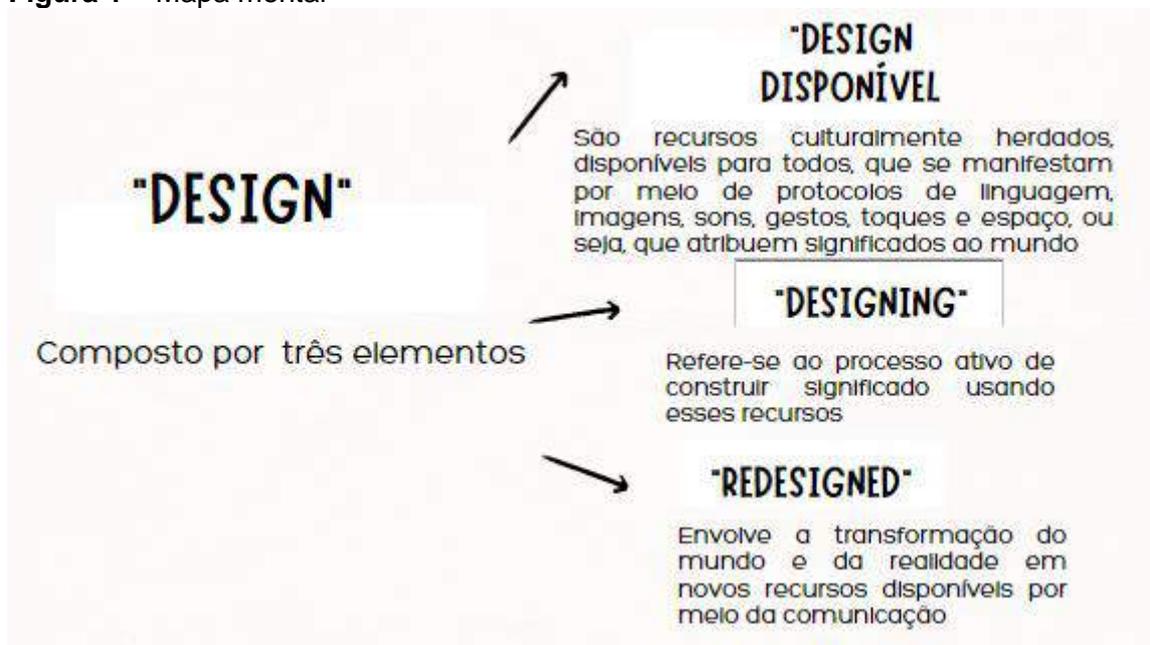
Fonte: Kalantzis et al. (2020, p. 173).

Essa explicação destaca como o “*design*” não se refere apenas à estética visual, mas também à estrutura e organização de conteúdo, bem como ao processo de criação, comunicação e interpretação de mensagens e significados. Tanto o *design* como substantivo quanto como verbo são fundamentais na comunicação eficaz, pois afetam a maneira como as informações são percebidas e compreendidas.

Silva Sousa (2022) esclarece que para o grupo londrino “qualquer ato de significado recorre aos designs acessíveis, recriados no Design e ressignificados como redesigned” (Sousa Silva, 2022, p. 46). Para compreender esta teoria recorreremos à contribuição de Kalantzis (2020), que estabelece que o conceito “*Design*” é composto por três elementos constituintes: “*Available Designs*” (*design* disponível), “*Designing*” (criado) e “*Redesigned*” (recriado).

O conceito de “*Designs* Disponíveis” destaca a importância dos recursos culturais e contextuais para a criação de significado. São recursos culturalmente herdados, disponíveis para todos, que se manifestam por meio de protocolos de linguagem, imagens, sons, gestos, toques e espaço, ou seja, que atribuem significados ao mundo. O “*Designing*” refere-se ao processo ativo de construir significado usando esses recursos, enquanto o “*Redesigned*” envolve a transformação do mundo e da realidade em novos recursos, disponíveis por meio da comunicação. Para facilitar a compreensão dos conceitos, produzimos um resumo em forma de mapa mental.

Figura 1 – Mapa mental



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos sobre a pedagogia dos Multiletramentos

Esse processo é caracterizado pela criatividade, dinamismo e evolução constante, permitindo que as pessoas adaptem e reinterpretem continuamente os recursos culturais para expressar ideias e compreender o mundo de maneira mais profunda e rica. Em suma, o conceito enfatiza como a comunicação desempenha um

papel central na construção de significado e na evolução dos recursos culturais disponíveis.

1.5.3 Compreendendo os quatro constituintes dos Multiletramentos

Conforme Sousa Silva (2022), a fim de possibilitar uma abordagem pedagógica inovadora, o Grupo de Nova Londres (1996) apresenta quatro elementos essenciais, que são: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

De acordo com a autora, o grupo define prática situada como aplicação de atividades de grande significado no contexto de uma comunidade de aprendizes, na qual os alunos têm a capacidade de assumir funções múltiplas e variadas, com base em seus conhecimentos prévios e experiências. Para Pinheiro (2016), “[...] a prática situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real” (Pinheiro, 2016, p. 527).

Na Prática Situada, é essencial que as atividades de aprendizagem partam de experiências significativas para os alunos, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Essas experiências devem se integrar aos conhecimentos prévios dos estudantes e à exploração de gêneros textuais presentes em sua cultura. Para Sousa Silva (2022), cabe aos professores a responsabilidade de propor situações de ensino-aprendizagem que auxiliem os alunos a conectarem suas próprias vivências com o conteúdo trabalhado, promovendo, assim, uma aprendizagem contextualizada e relevante.

O segundo elemento é a Instrução Explícita, que, nas palavras de Sousa Silva (2022) “abrange as situações didáticas sob a orientação do professor e a aprendizagem dos conceitos por parte dos alunos” (Sousa Silva, 2022, p. 40). Compreendemos, portanto, que tanto quem aprende como quem ensina é importante, nesse processo, sendo o professor responsável pela “intervenção ativa”, por meio de abordagens que incentivam a interpretação e compreensão dos diversos modos de multiletramentos, para construir novos significados à medida que produzem novos textos. A autora acrescenta que “a instrução explícita ajuda os alunos a se concentrarem em características importantes e a ganharem experiências que lhes

permitam compreender explicações sistemáticas, analíticas e cognitivas de diferentes modos de significação” (Sousa Silva, 2022, p. 40).

Essencial é perceber que essa etapa, segundo a autora, “não pressupõe a conceituação de objetos no sentido tradicional, mas prevê que ela seja construída pelos próprios alunos à medida que se apropriam dos designs” (Sousa Silva, 2022, p. 40). Em termos simples, isso significa que, em vez de fornecer uma definição fixa ou uma explicação pronta de um conceito, os professores devem criar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são desafiados a explorar, analisar e compreender conceitos por meio de experiências práticas e interações ativas e têm a oportunidade de construir seu próprio entendimento à medida que interagem com materiais, contextos e informações relacionadas a esses conceitos.

O terceiro é o Enquadramento Crítico. Esse elemento auxilia os alunos na compreensão de que a linguagem não é algo transparente, mas sim um processo em que tudo o que é escrito, mostrado ou falado é selecionado com intenção. Sousa Silva (2022), amparada nos estudos do Grupo de Nova Londres, acrescenta que “com o enquadramento crítico, os alunos são levados a perceber a forma como o homem, por meio da linguagem, constrói efeitos do real e confere-lhe sentido” (Sousa Silva, 2022, p. 41). Isso significa que os alunos começam a ter consciência de que a linguagem é uma ferramenta poderosa para moldar a nossa compreensão do mundo no qual estamos inseridos e que o uso de palavras, expressões, imagens e outros elementos linguísticos são estratégias de persuasão, interpretação e construção de significados.

Nesta mesma linha de pensamento, Sousa Silva (2022) afirma que o enquadramento crítico exige que os alunos se distanciem do conhecimento adquirido, avaliem criticamente o que aprenderam e expandam sua aplicação para novos contextos. Em resumo, o "enquadramento crítico" envolve um processo de aprendizagem ativo, no qual os alunos são incentivados a se tornarem pensadores críticos, questionadores de conhecimento e capazes de aplicar o que aprenderam em diversas situações. Isso não apenas os capacita a reter informações, mas também a compreender profundamente e aplicar esse conhecimento de maneira significativa em suas vidas e em novos desafios.

O último elemento é o da prática transformadora, se trata do ápice da pedagogia dos multiletramentos, pois “inevitavelmente, implicará que os alunos acrescentem algo de si mesmos ao significado” (Kalantzis; Cope, 2008, p. 206),

dizendo de outro modo, permite aos alunos que adicionem suas próprias perspectivas e experiências, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante para eles.

1.6 PROPOSTA DIDÁTICA INSPIRADA NOS MULTILETRAMENTOS

Ao longo dessa seção situamos o leitor em relação às teorias contempladas nos estudos sobre os multiletramentos; isso, porque, nos apropriamos desses estudos, como base teórico-analítica para a elaboração do material didático proposto. Estabelecemos, então, uma conexão entre as quatro dimensões propostas pelo Grupo de Nova Londres (1996), que são: a) prática estabelecida; b) instrução explícita; c) enquadramento crítico; e d) prática transformada; em conformidade com os processos de conhecimento da aprendizagem por *design* proposta por Kalantzis e Cope (2012).

Nesse contexto, no que se refere à prática situada, o Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2012) destacam que isso se relaciona a um plano educacional que envolve a imersão em práticas com significado para uma comunidade de aprendizes, levando em consideração suas experiências, conhecimentos, bem como os gêneros e *designs* que integram essas práticas.

Seguindo as concepções iniciais da Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres em 1996, Rojo (2012) observou que Cope e Kalantzis (2009a; 2012, 2015) fizeram modificações nos quatro elementos detalhados anteriormente. Nessa reformulação conduzida por eles, prática situada foi redefinida como a *experienciação*; instrução explícita como a *conceituação*; enquadramento crítico caracterizado como *análise*; e, por fim, prática transformada como *aplicação*.

No mapa mental, por nós elaborado, destacamos as reformulações anteriormente destacadas e mencionamos as ideias principais de cada um dos elementos. Assim, concordando com a perspectiva de Rojo (2012), consideramos que esta proposta é de extrema importância para a educação no Brasil, pois abrange não apenas o currículo, mas também os materiais didáticos, sejam eles tradicionais, como os livros didáticos impressos, ou inovadores, como os recursos digitais, que podem ser desenvolvidos sob a abordagem da pedagogia dos multiletramentos.

Figura 2 – As quatro dimensões dos Multiletramentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos sobre a pedagogia dos Multiletramentos.

Finalizamos esta sessão, com a análise de duas citações. A primeira é de Rojo (2009) que destaca que “é importante também [...] abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação” (Rojo, 2009, p. 119). Nesse contexto, a segunda citação, de Zilberman (2010), complementa a primeira, pois reitera que produções elaboradas na perspectiva dos multiletramentos utilizam “os designs disponíveis voltados às perspectivas renovadoras, acolhendo e valorizando o cabedal cultural importado pelos alunos para o ambiente estudantil” (Zilberman, 2010, p. 214).

Mencionamos as citações, para destacarmos a importância de possibilitarmos aos alunos produções textuais que permitam o uso de ferramentas práticas que lhes permitam integrar elementos visuais, como gráficos, tabelas, infográficos, cartazes com diferentes formas de mídia, como texto, áudio ou vídeo, a fim de tornar mais claro e compreensivo o entendimento de características, processos e conceitos, complexos e abrangentes.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O ALICERCE DA PESQUISA CIENTÍFICA

Nossa pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada (LA), a qual tem como foco principal o estudo do uso da linguagem como prática social. Do ponto de vista metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa-interpretativista, uma vez que este estudo tem uma natureza essencialmente social, com base em análise de questionário da Plataforma Redação Paraná e proposição didática para contribuições ao ensino de Língua Portuguesa.

Portanto, nesta seção, apresentamos as fases da pesquisa, os aspectos teórico-metodológicos com o objetivo de contextualizar o leitor no que se refere a área, a abordagem e a utilização do questionário como instrumento gerador de dados.

2.1 AS FASES DA PESQUISA

Para a condução do presente estudo, elaboramos um planejamento metodológico que se desdobrou em distintas fases, a fim de assegurar a execução do objetivo geral por nós proposto, de analisar as potencialidades e limitações dos recursos disponíveis na plataforma Redação Paraná, para desenvolver um protótipo didático direcionado aos professores do 8º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de ressignificar o processo de produção textual. Vejamos:

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

FASES DA PESQUISA	OBJETIVOS
1. Pesquisa bibliográfica	Adquirir embasamento teórico para compreender a produção textual e explorar os fundamentos pedagógicos dos multiletramentos e das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) no contexto educacional
2. Exploração da Plataforma Redação Paraná	Compreender e interpretar o uso da plataforma Redação Paraná e de outros recursos tecnológicos no contexto da produção textual,
3. Aplicação e Análise de Questionário	Analisar as principais lacunas que comprometem a efetividade do trabalho de produção textual.

4. Produção do Protótipo Didático	Proporcionar uma abordagem de ensino de produção textual contextualizada e significativa.
-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Inicialmente, realizamos a investigação bibliográfica com o propósito de adquirir embasamento teórico que viabilizasse a compreensão da produção textual, os fundamentos pedagógicos dos multiletramentos e das TIDC no âmbito da produção textual. Subsequentemente, analisamos a plataforma Redação Paraná e outros recursos tecnológicos com o intuito de compreender e interpretar o uso dessas ferramentas no contexto da produção textual. Posteriormente, aplicamos e analisamos as respostas de um questionário para identificar as principais lacunas que comprometem a efetividade do trabalho de produção textual. Por fim, elaboramos um protótipo didático com o objetivo de categorizar as lacunas presentes na plataforma e de oferecer uma abordagem de ensino de produção textual contextualizada e significativa, de forma a atender às demandas identificadas ao longo das fases anteriores da pesquisa.

2.2 PERSPECTIVAS DOCENTES EM LINGUÍSTICA APLICADA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), concentrando-se na realidade do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, com foco específico na produção textual no 8º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se fundamenta na Linguística Aplicada (LA) investigando problemas relacionados à linguagem em contextos reais.

Segundo Moita Lopes (2006), as pesquisas em LA devem estabelecer importantes relações entre teoria e prática, pois "é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria" (Moita Lopes, 2006, p. 31). Nas palavras de Gimenez (2005), a preocupação desta área de estudo está exatamente relacionada às respostas "de desafios práticos de situações que envolvam a linguagem e o ensino" (Gimenez, 2005, p. 183). Em nossa pesquisa, essas considerações ressaltam a importância de integrar as perspectivas teóricas com a realidade vivenciada pelos

professores no contexto da Linguística Aplicada. A complexa intersecção entre teoria e prática demanda dos professores uma constante adaptação e inovação pedagógica, visando enfrentar os desafios concretos, que surgem no ensino e aprendizagem de línguas.

Neste contexto, vislumbramos a elaboração de um questionário destinado aos professores que atuam com produção textual, com o intuito de obter respostas relacionadas aos desafios diários enfrentados no âmbito educacional, para compreender e interpretar o uso da plataforma Redação Paraná e de outros recursos tecnológicos no contexto da produção textual, com o objetivo de compreender os propósitos do uso da linguagem em situações de escrita. Além disso, almejamos ampliar nossos conhecimentos como pesquisadoras e professora do Ensino Fundamental.

Nas pesquisas contemporâneas, [...] uma das questões mais cruciais [...] é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Adotar a Linguística Aplicada como referencial principal desta pesquisa implica um compromisso com os nossos colegas, professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental, no que se refere às questões relacionadas ao uso da linguagem na elaboração de um protótipo didático. Esse protótipo é composto por atividades destinadas a enriquecer o ensino da produção textual. Inclui, entre outras práticas, o uso da plataforma Redação Paraná como uma das etapas da produção escrita, o *Google* Documentos para as fases de escrita, correção e revisão, e a criação de *links* e *QR Codes* pelos alunos para a divulgação das resenhas nas redes sociais.

2.3 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: A INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM E DO TIPO DE PESQUISA

Compreendemos que o estudo realizado adota a abordagem qualitativa da pesquisa-ação, caracterizada por sua natureza social e empírica, centrada na

resolução colaborativa de um problema coletivo, no qual o pesquisador participa de forma cooperativa.

O ponto de partida é a análise dos resultados de um questionário elaborado para os professores que lecionam a Unidade Curricular de Redação e Leitura no Ensino Fundamental em 2023. O objetivo é compreender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, conforme descrito por Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), relacionados à educação ou não. Esta pesquisa visa investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores, tanto em relação ao uso da Plataforma Redação Paraná quanto ao emprego da tecnologia em sala de aula. O propósito é fomentar reflexões e ampliar a compreensão dos professores sobre a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino da produção textual, considerando a perspectiva dos multiletramentos.

Considerando que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado” (André, 2009, p. 28), a pesquisa não é um processo isolado; pelo contrário, o pesquisador participa ativamente do contexto que está analisando. Essa interação implica que as ações, decisões e até mesmo as percepções do pesquisador podem influenciar os resultados da pesquisa, alterando a realidade observada. De forma geral, pode-se classificar mais apropriadamente a pesquisa desenvolvida como pesquisa qualitativa interpretativista, em que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Quanto à finalidade, trata-se de pesquisa aplicada, pois se busca gerar conhecimento para aplicação prática e dirigida à solução de problemas.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), no âmbito da pesquisa qualitativa com enfoque interpretativista:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Adotamos uma abordagem qualitativo-interpretativa, com foco etnográfico e pesquisa-ação crítica colaborativa. A partir de questionários aplicados a professores da rede pública estadual do Paraná, buscamos compreender os significados que emergem nas práticas de ensino de produção textual e o uso das tecnologias digitais. Em consonância com Bortoni-Ricardo (2008), entendemos que o pesquisador não é um observador passivo, mas um agente ativo, que, ao interpretar os dados, também influencia e é influenciado pelo contexto investigado. Dessa forma, nossa pesquisa não se limita à descrição dos fenômenos, mas visa promover transformações nas práticas pedagógicas, em um processo dialógico e colaborativo com os professores envolvidos.

Ademais, o contexto de atuação das pesquisadoras durante a realização deste estudo é a turma do 8º ano B do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, situado em Cascavel, no oeste do Paraná. Este contexto compreende as aulas de "Redação e Leitura", totalizando duas aulas semanais.

Na próxima sessão, apresentaremos o questionário como instrumento de geração de dados.

2.4 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a obtenção de informações, montamos um questionário que contém 21 perguntas, incluindo um termo de acordo. Assim sendo, 15 das questões foram de múltipla escolha e as outras seis foram perguntas abertas. As questões abertas foram concebidas para permitir aos professores entrevistados a oportunidade de expressarem suas escolhas e opiniões de maneira livre, por vezes justificando suas decisões ou optando por palavras próprias, com relação ao uso da tecnologia na educação e ao uso da Plataforma Redação Paraná.

Escolhemos esse método por entender que um questionário é feito para coletar informações importantes, a fim de alcançar os objetivos de uma pesquisa, e para isso, inclui-se um conjunto de perguntas. Conforme Gil (2008), o questionário é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 2008, p. 128).

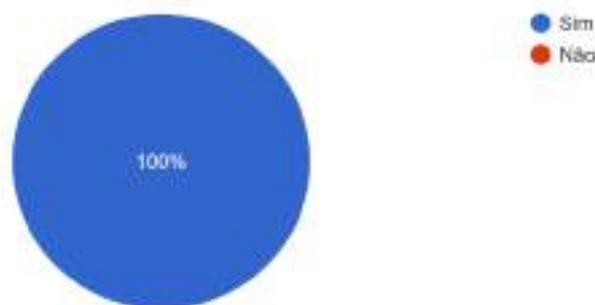
Com o intuito de agilizar a coleta de informações, optamos por criar o formulário no aplicativo "Google Forms". Assim, esse questionário foi compartilhado com diversos grupos de professores que ensinam Redação e Leitura no segundo ciclo do Ensino Fundamental, no estado do Paraná, por meio de endereço de *e-mail* e do aplicativo "WhatsApp". O formulário ficou aberto para resposta por sete dias, do dia 11 até dia 17 de maio de 2023

O questionário intitulado "Questionário destinado aos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual"³ cujo objetivo é conhecer as opiniões, interesses e expectativas dos professores no que se refere ao uso das tecnologias digitais e da Plataforma Redação Paraná e foi organizado em seis seções. Na primeira seção, consta o título a descrição do formulário.

Na segunda seção, inserimos apenas o termo de concordância. No gráfico gerado pelo *Google Forms*, é possível observar que 31 professores participaram da pesquisa, e todos concordaram em disponibilizar suas respostas, conforme podemos verificar no gráfico a seguir:

Figura 3 – Termo de Concordância

1) Você concorda que as respostas a este questionário sejam utilizadas na pesquisa de mestrado "Plataforma Redação Paraná: Possibilidades e des...u nome e identidade serão preservados em sigilo.
31 respostas



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

Na terceira seção, introduzimos questões pensadas para que pudéssemos estabelecer um breve perfil dos professores participantes da pesquisa. Assim,

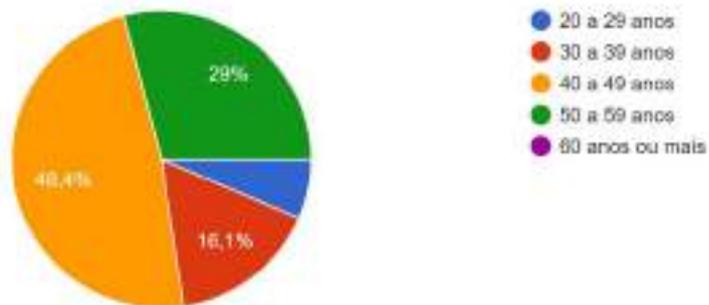
³ As perguntas do questionário encontram-se no Apêndice A, também é possível acessar a cópia do formulário encaminhado aos professores participantes no link: <https://forms.gle/i93u8KiypNxLxZTs9>

solicitamos a identificação (nome completo), idade, tempo de atuação como professor, níveis de ensino e componente curricular que leciona.

Com relação à faixa etária dos participantes, obtivemos os seguintes dados, como se observa no gráfico a seguir:

Figura 4 – Faixa Etária

3) Qual sua faixa etária?
31 respostas



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

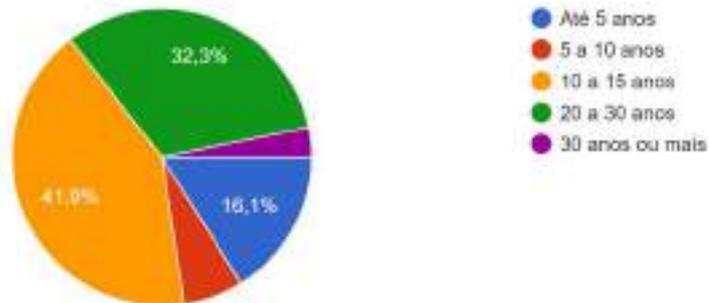
Após realizar uma análise da idade dos participantes, observamos que a maioria, ou seja, 15 entrevistados, estava concentrada na faixa etária de 40 a 49 anos, representando um percentual significativo de 48,4% do grupo. O segundo grupo etário mais representativo foi o de 50 a 59 anos, com nove participantes, totalizando 29% do total. Em terceiro lugar, com cinco integrantes, ou seja, 16,1% do grupo investigado, encontramos o grupo com idade entre 30 e 39 anos. Por fim, identificamos apenas dois entrevistados com idade entre 20 e 29 anos.

O gráfico a seguir retrata o tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa.

Figura 5 – Tempo de Atuação

4) Há quanto tempo você é professor?

31 respostas



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

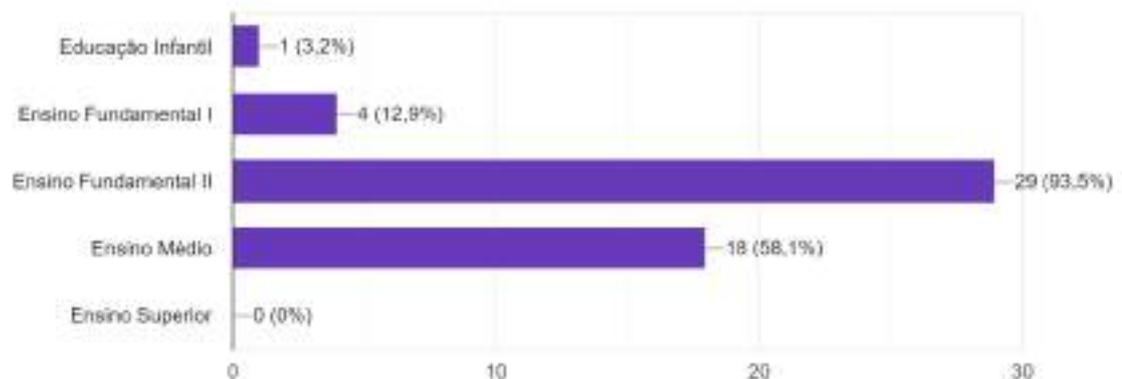
A maioria dos entrevistados possui mais de dez anos de experiência como professores, de acordo com os dados obtidos sobre tempo de serviço. Mais precisamente, 41,9% (13 professores) selecionaram a opção de 10 a 15 anos de atuação, enquanto 32,3% (10 professores) declararam possuir entre 20 e 30 anos de experiência. Apenas 16,1% (cinco professores) possuem até cinco anos de atuação na rede estadual. Além disso, há apenas dois professores com cinco a 10 anos de experiência e um professor com mais de 30 anos de atuação.

Quanto ao nível de ensino em que os professores entrevistados atuam, foram obtidos os seguintes dados:

Figura 6 – Nível de Atuação

5) Para que nível/ níveis de ensino você leciona? (caso necessário marque mais de uma opção)

31 respostas



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

De acordo com o gráfico, 93,5% (29 professores) marcaram Ensino Fundamental II como opção. Além disso, 58,1% (18 professores) trabalham também no Ensino Médio, 12,9% (quatro professores) trabalham com turmas do Ensino Fundamental I e nenhum trabalha no Ensino Superior. É importante destacar que solicitamos as respostas apenas de professores do Ensino Fundamental II, mas, como o questionário foi disponibilizado em diferentes grupos, contamos com a participação de dois professores que atuam exclusivamente no Ensino Médio. Como ambos utilizam a plataforma "Redação Paraná", decidimos incluir as suas respostas também.

Também consideramos importante saber qual o componente curricular que os professores participantes da pesquisa estavam atuando. Pudemos observar essa informação no próximo gráfico.

Figura 7 – Componente Curricular de Atuação

6) Você é professor de:
31 respostas



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

De acordo com os dados, no que diz respeito à disciplina em que atuam, a grande maioria dos professores, isto é, 83,9% (26 professores), escolheram lecionar tanto Redação e Leitura quanto Língua Portuguesa no momento da distribuição de aulas, enquanto somente 16,1% (cinco professores) optaram por trabalhar exclusivamente com Redação e Leitura.

Considerando o fato que em 2023 houve o desmembramento das aulas de Língua Portuguesa e, levando em consideração os reflexos diretos dessa ação no

ensino de produção textual, na seção número quatro pedimos uma avaliação sobre essa medida tomada pelo governo estadual. Obtivemos os seguintes dados:

Figura 8 – Avaliação Desmembramento



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

A maioria dos entrevistados julgou a medida como insatisfatória ou mediana. De maneira mais específica, 35,5% (11 professores) consideram que o desmembramento não será benéfico para o processo de ensino da leitura e escrita, 32,3% (10 professores) acreditam que a contribuição será mínima, 19,4% (seis professores) avaliam a mudança como positiva e 12,9% (cinco professores) creem que a contribuição será significativa.

Com base nas afirmações de Rojo (2013) sobre a necessidade de a escola repensar sua abordagem diante das exigências da hipermodernidade, marcada pela diversidade de dispositivos de escrita e formas de interação, que promovem o surgimento de novos gêneros discursivos e alteram os modos de produção e circulação dos já existentes, buscamos identificar a realidade dos professores participantes da pesquisa no que tange ao uso das tecnologias digitais no ensino da produção textual.

Figura 9 – Professor e Tecnologia

8) Assinale as opções que melhor descrevem a sua realidade com relação ao uso das tecnologias digitais no ensino.

31 respostas



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

Os resultados obtidos mostram que a maioria, representada por 71% (22 professores), procura incorporar as novas tecnologias em seu planejamento para possibilitar a produção de textos multimodais. Enquanto 25,8% (oito professores) utilizam a tecnologia para pesquisa e preparação de aulas, e somente um professor não considera o uso das novas tecnologias para a produção textual.

A aplicação de questionários aos professores da rede pública estadual do Paraná foi crucial para compreender suas percepções e práticas no uso de TDICs para o ensino de produção textual. Os dados coletados permitiram identificar desafios, potencialidades e diversas abordagens pedagógicas, fornecendo um panorama detalhado da integração das tecnologias em sala de aula. Ao comparar esses resultados com o estudo da Plataforma Redação Paraná, construímos uma base sólida para propor uma intervenção didática alinhada às necessidades dos professores e à realidade tecnológica atual, visando otimizar a produção textual.

Na última seção do estudo, formulamos 13 perguntas para avaliar a percepção dos professores sobre a Plataforma Redação Paraná e suas limitações. Os dados coletados serão apresentados e analisados em conjunto com a plataforma no próximo capítulo, fornecendo subsídios para a proposição didática.

CAPÍTULO 3

A PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ

O objeto de análise desta pesquisa é a plataforma de produção textual “Redação Paraná” para termos mais um parâmetro da presença das tecnologias relacionadas à produção textual em sala de aula. Essa plataforma, desenvolvida internamente pela Diretoria de Tecnologia e Educação da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED/PR), começou a ser utilizada em 30 de novembro de 2020, em fase de teste, justamente no contexto da pandemia da Covid-19.

Tendo em vista os limites de informações disponíveis em documentação oficial e considerando a necessidade de uma exploração, mesmo que limitada, recorreremos às notícias, que foram publicadas nos *sites* oficiais do governo do estado do Paraná.

Para iniciar, mencionamos a Resolução da SEED, nº 2.857 - 02/07/2021, que traz diversas atribuições e procedimentos de responsabilidade para os diretores de escola e está organizada em três capítulos. Na referida resolução encontramos duas menções à plataforma Redação Paraná, ambas no primeiro capítulo, intitulado: “DA GESTÃO PEDAGÓGICA”, que de acordo com o artigo 3º trata do

Compromisso do Diretor e do Diretor Auxiliar com o ensino-aprendizagem, conduzindo o planejamento pedagógico, apoiando as pessoas diretamente envolvidas, coordenando a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação, a fim de promover um clima propício ao desenvolvimento educacional e desenvolver a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa (Paraná, 2021, s/p).

Do exposto, entendemos que os diretores devem estar envolvidos, de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere, especificamente, à ferramenta em estudo, o § 2.º dispõe:

Quanto à ferramenta “Redação Paraná” – plataforma de produção textual que trabalha de forma integrada com o professor, em que a inteligência artificial corrige a estrutura gramatical da língua e o professor da disciplina de Língua Portuguesa corrige a parte discursiva e subjetiva da redação elaborada pelo aluno, e tem por objetivo disponibilizar ao professor um recurso tecnológico colaborativo para que ele possa visualizar a evolução das produções textuais dos alunos de forma rápida e otimizada (Paraná, 2021, s/p).

Nesse sentido, a plataforma é definida como um recurso tecnológico que otimiza o trabalho de correção, ficando a cargo do professor a correção discursiva e subjetiva da produção realizada pelo aluno, enquanto a inteligência artificial da ferramenta corrige a estrutura gramatical.

Já a orientação referente ao trabalho dos diretores, em relação à Plataforma é:

I - propiciar meios e instrumentos para que no mínimo 85% dos estudantes com frequência realizem e concluam, com a devida correção realizada pelo professor, pelo menos uma redação mensal, totalizando três por trimestre, com no mínimo 150 palavras cada redação (Paraná, 2021, s/p).

Neste seguimento, para que se cumpra o disposto, no caso dos alunos que não realizarem os registros, cabe aos diretores valerem-se das seguintes estratégias:

a) disponibilizar o laboratório de informática ou meios similares durante a aula de Língua Portuguesa, com ferramenta tecnológica adequada; b) proporcionar aos estudantes a matrícula e a participação no Programa Mais Aprendizagem – PMA no Sistema Escola WEB e manter atualizada a movimentação destes nos respectivos Livros de Registro de Classe, observando o disposto nas instruções normativas e orientações elaboradas pela Secretaria do Estado de Educação e do Esporte; c) oportunizar a elaboração das redações durante as aulas de Língua Portuguesa. III - implementar na instituição de ensino o Programa Aluno Monitor, tendo como base as normativas da SEED específicas para o Programa, para que, por meio de grupos de estudos, os estudantes, orientados pelo(s) aluno(s) monitor(es) e supervisionados pelo professor, envolvamos colegas na produção dos textos na plataforma Redação Paraná (Paraná, 2021, s/p).

Por mais que a resolução da SEED nº 2.857 (único documento que menciona a plataforma Redação Paraná) atribua todas essas estratégias supracitadas ao diretor, nossa experiência nos possibilita afirmar que recai ao professor a missão de fazer com que o aluno redija seus textos na plataforma. Por isso, nos dispomos ao difícil desafio de escrever esta dissertação.

Num segundo momento, ainda no sentido de discorrer sobre a plataforma em análise, recorreremos à notícia publicada no site Dia a Dia Educação⁴ do governo do estado, que explica o sistema da seguinte maneira:

⁴ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Redacao-Parana-ajuda-alunos-na-preparacao-para-o-Enem#:~:text=Assim%2C%20ele%20j%C3%A1%20tem%20uma,de%202020%20na%20fase%20piloto/> / Acesso em 29 de janeiro de 2023.

O programa consiste em um sistema dotado de inteligência artificial, baseado em mais de 2,5 mil regras de linguagem, que faz análise de texto e sinaliza em tempo real os erros de gramática, ortografia, pontuação, contração, redundância, semântica e sintaxe (SEED/ PR, 2021, s/p).

Além disso, a SEED/PR considera que a proposta do sistema é auxiliar os alunos para que treinem e melhorem a escrita, para alcançarem melhores resultados em avaliações internas e em externas. Na mesma notícia, salienta-se que a ferramenta traz explicações sobre os erros cometidos, pontuação prévia para os textos e um mecanismo que evita o plágio, impedindo as opções copiar/colar. Dessa forma, ainda, conforme a mesma notícia, os professores poderão focar na argumentação e nas ideias do texto, devido à pré-correção rápida e otimizada feita pela ferramenta.

Concordamos que o cenário, especialmente aquele, no qual a plataforma foi implementada, é favorável para o uso de novas estratégias de ensino e das TDIC, com vistas aos multiletramentos e não temos a ingenuidade de propagar que a plataforma é um recurso que contempla todas as necessidades do professor, ou do aluno. Ao trabalhar com o ensino de produção textual, tampouco é nossa intenção destacar apenas os aspectos negativos, o que nos interessa é apresentar uma contribuição para além dos limites da plataforma Redação Paraná.

3.1 UM NOVO CENÁRIO SE INSTAURA

Na presente seção desta pesquisa objetivamos contextualizar o leitor em relação à conjuntura em que essa pesquisa foi desenvolvida.

Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, do segundo ciclo, no momento da distribuição de aulas se depararam com um cenário completamente novo e desconhecido, pois o governo do estado do Paraná impôs o desmembramento do componente curricular de Língua Portuguesa, ou seja, no ano de 2023, as então cinco aulas de Língua Portuguesa, tornaram-se duas “unidades curriculares”, sendo três de Língua Portuguesa e duas de Redação e Leitura.

Cabe ressaltar que tal cenário criou entre os professores uma compreensível preocupação, sendo que a maioria interpreta essa mudança, como uma tentativa por parte da SEED/PR de “impor” o uso da plataforma, isso porque, as orientações no dia

da distribuição eram de que os professores que não “gostavam” de usar a plataforma, assumissem as três aulas de Língua Portuguesa e deixassem a unidade curricular, composta por duas aulas semanais, para aqueles que, de fato, fizessem uso da referida ferramenta. Outro fator, que é motivo de preocupação, está diretamente relacionado ao ensino de língua. Grande parte dos professores considera que o desmembramento é prejudicial, visto que na maioria das vezes, os professores de Redação e Leitura e os de Língua Portuguesa, nem se quer se conhecem, ou seja, dificilmente estabelecerão um diálogo e um trabalho colaborativo,

Uma vez que realizamos a apresentação do cenário inaugurado em 2023, passamos para a apresentação da Plataforma em estudo.

3.2 “REDAÇÃO PARANÁ” - PRODUÇÃO TEXTUAL - LOGIN PROFESSORA

Nesta seção, pretendemos apresentar as principais telas da plataforma “Redação Paraná”, conforme o acesso permitido a partir do *login* feito por essa professora pesquisadora. As capturas de tela foram realizadas, nos meses de fevereiro e março de 2023. Aproveitamos para tecer algumas considerações, no sentido de apontar alguns limites da plataforma.

Cabe mencionar que a plataforma conta com um conteúdo extenso e abrangente, contemplando todas as etapas do Ensino Fundamental II e as três séries do Ensino Médio. O *site* está disponível no *link*: <https://redacao.pr.gov.br/login> e para ter acesso às propostas é necessário estar em um dispositivo conectado à *internet*.

Em primeiro lugar, existem duas chaves de acesso: uma chave do professor, e outra do aluno, sendo que ambas são compostas por *e-mail* institucional e senha.

Figura 10 – Tela Inicial da Plataforma

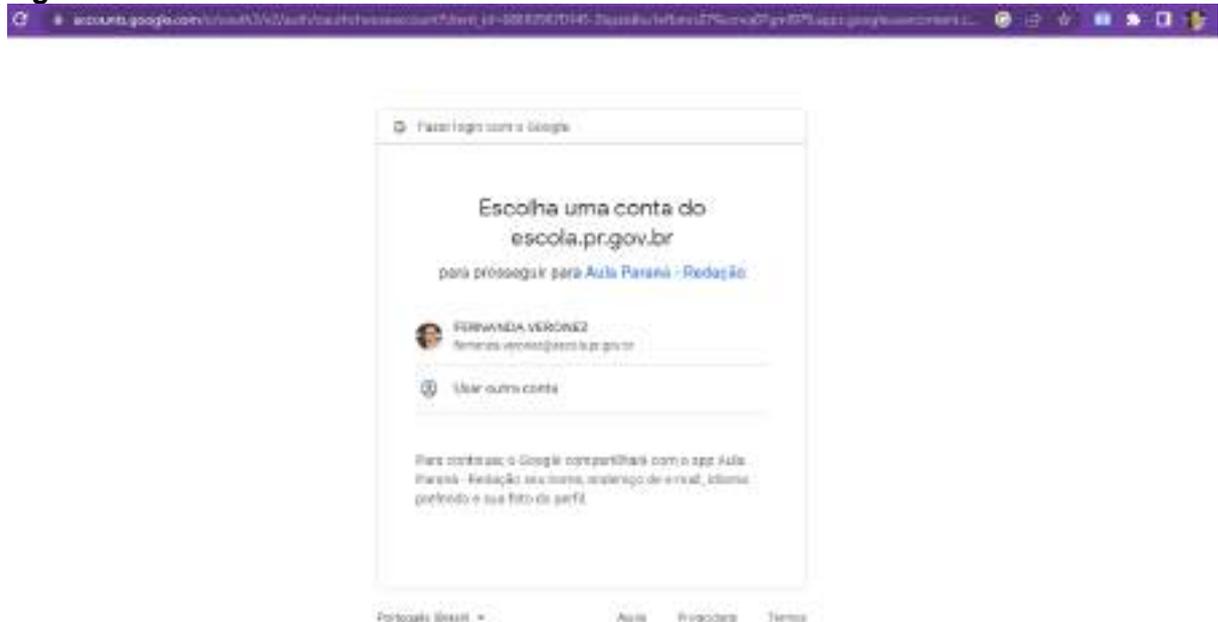


Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

A figura Tela Inicial da Plataforma “Redação Paraná” ilustra a interface inicial de acesso à plataforma, nela observamos a disponibilidade de campos para inserção de credenciais de login e senha e a instrução de acesso exclusivos para os usuários com o e-mail institucional.

Em segundo lugar, destacamos o Painel de Acesso ao Sistema

Figura 11 – Painel de Acesso ao Sistema

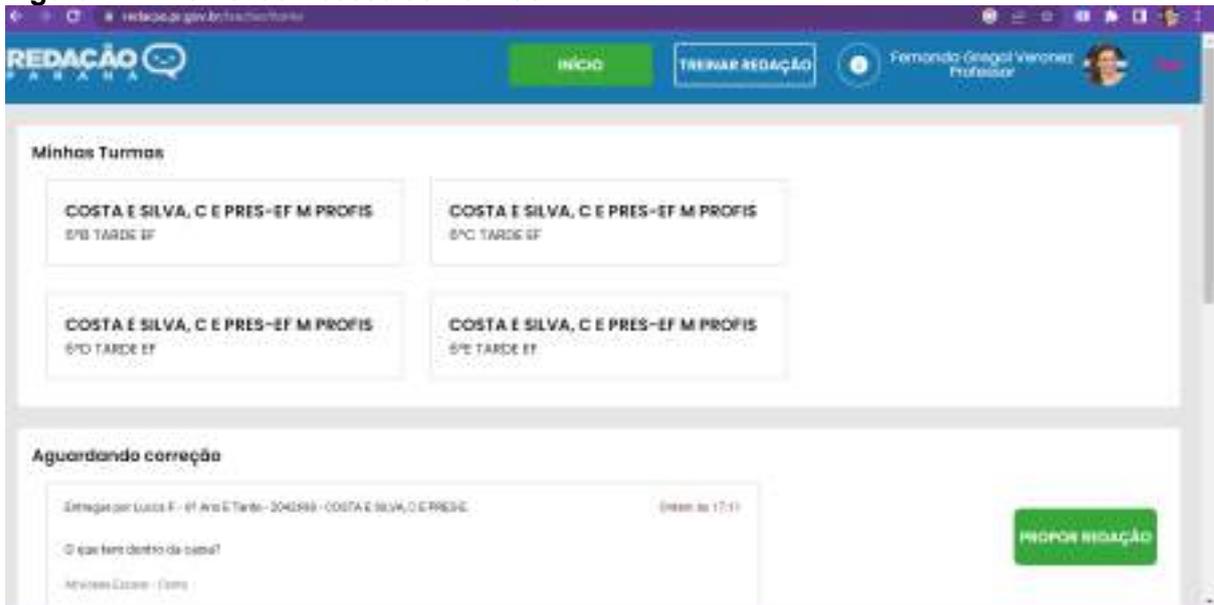


Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Em segundo lugar, o painel de acesso ao sistema direciona o usuário com comandos de lembretes de que o login deve ser feito por meio do “@escola”, ou seja, o e-mail institucional.

Após o *login* ser feito, o usuário é direcionado a página principal do sistema, que difere dependendo do perfil (professor ou aluno). Veremos primeiro a configuração a partir do *login* do professor.

Figura 12 – Painel de Acesso às Turmas

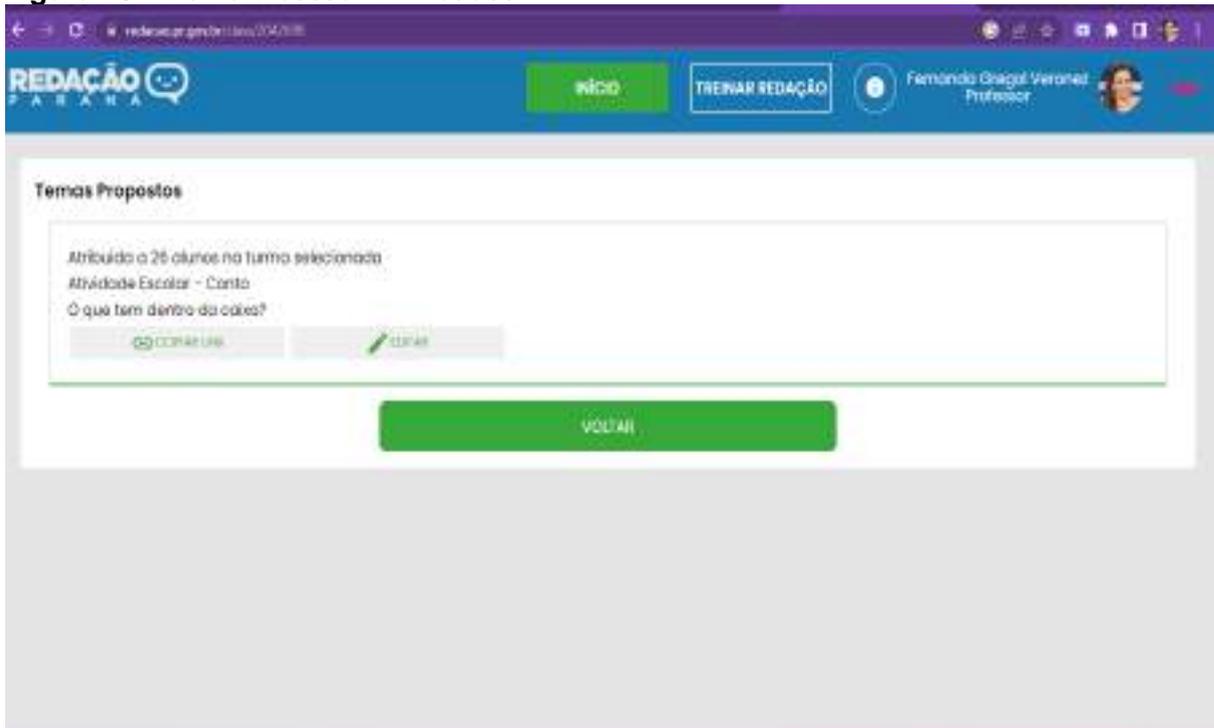


Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Na tela inicial, o professor possui acesso restrito às turmas nas quais leciona. Logo abaixo das turmas, são exibidas as mais recentes produções enviadas pelos alunos, aguardando correção. No caso de ausência de produções para correção, a mensagem exibida é "Nenhuma redação pendente de correção encontrada".

Ao selecionar uma turma específica o professor tem acesso às atividades atribuídas àquela turma.

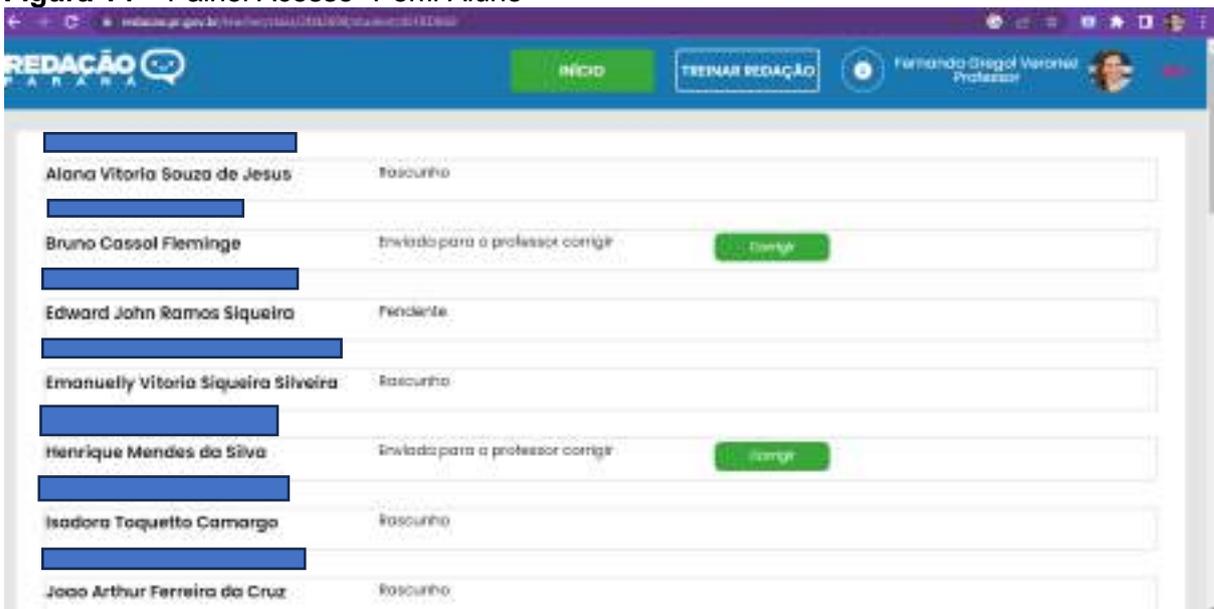
Figura 13 – Painel Acesso - Atividades

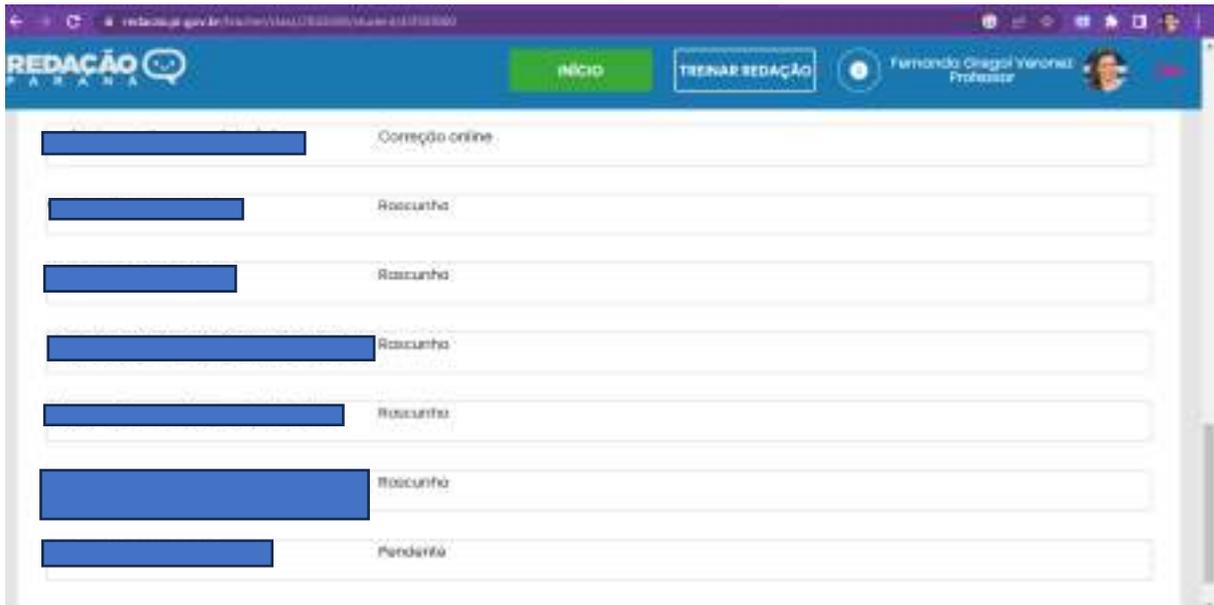


Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Essa funcionalidade possibilita ao professor acessar a turma, modificar a proposta e gerar o *link* para compartilhamento com os alunos, facilitando, desse modo, o acesso às atividades atribuídas. Se o professor pretende acessar uma das turmas, basta clicar uma vez sobre a atividade atribuída para ter acesso ao perfil dos alunos.

Figura 14 – Painel Acesso- Perfil Aluno





Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

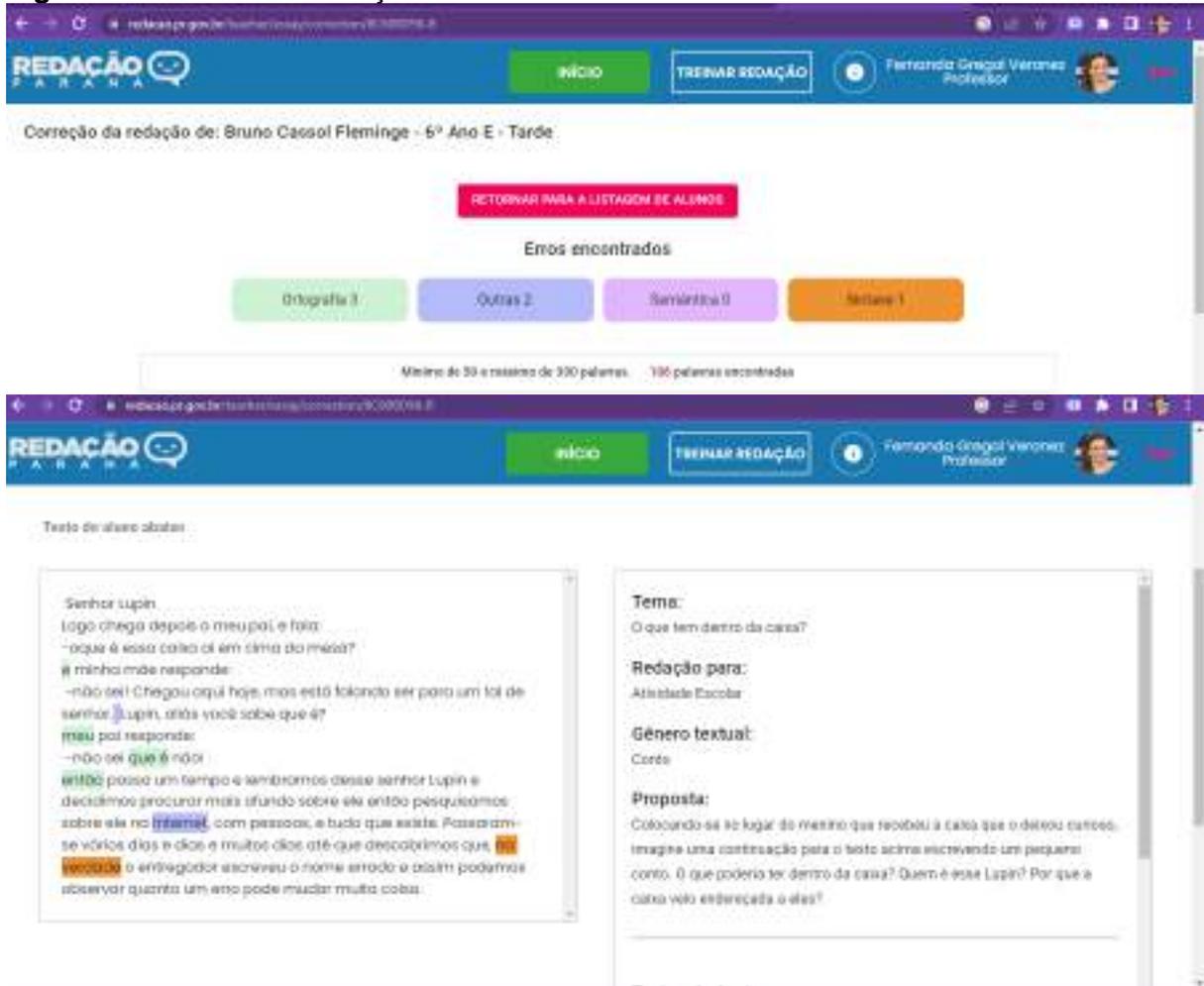
Ao acessar a turma, o professor consegue verificar as produções. Se ao lado do nome do aluno aparecer “Rascunho”, significa que o texto está em fase de produção, se aparecer “Enviada para o professor corrigir”, o aluno já marcou como concluída e enviou para o professor corrigir. Dessa forma, aparecerá a opção em verde “corrigir”. O professor ao clicar neste ícone, tem acesso ao texto para correção.

Também é possível encontrar a opção "Pendente", a qual indica que o aluno ainda não iniciou sua produção. Se a opção "Correção Online" estiver disponível, isso significa que o texto está em processo de correção, que pode ser realizado durante a escrita, ou seja, não necessariamente, após concluí-la.

Cabe atentar que o sistema permite apenas o acesso do professor à produção textual já enviada para correção. Ou seja, somente neste caso aparece a opção verde "corrigir" ao lado da mensagem "enviada para o professor corrigir", junto ao nome do aluno.

Para ter acesso ao texto produzido, o professor clica no ícone verde “corrigir” e o sistema direciona-o para o painel de correção.

Figura 15 – Painel de Correção



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Nesta figura destacamos que na parte superior da tela, encontram-se a identificação e alguns dados sobre o texto, como: erros encontrados, classificados em: ortografia, outras, semântica, sintaxe e número de palavras. Para prosseguir a correção é necessário deslizar a tela.

O sistema identifica os erros a partir da legenda, como é possível verificar na figura acima. Do lado esquerdo da tela encontra-se o texto do aluno e do lado direito a proposta. Na continuidade destacamos os ícones disponíveis para correção:

Figura 16 – Ícones de Correção



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Ao deslizar a tela, o professor poderá selecionar a opção, “solicitar reescrita”, caso avalie que o aluno pode melhorar seu texto, “atribuir nota”, ou “retornar para listagem”. Na próxima figura destacamos as opções, caso o professor selecione a opção “atribuir nota”.

Figura 17 – Painel das Rubricas

Adequação ao gênero - Adequação linguística
A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor?
Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem etc.) contribuem para a construção do tom visado (írnico, crítico, reflexivo etc.)?
O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de conto e são usados adequadamente?
0 a 15 Nota

Marcas de autoria - O autor se posiciona como alguém que quer surpreender a público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre o narrativo?
As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar empatidade com o leitor?
Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?
O título do conto motiva a leitura?
0 a 10 Nota

Convenções de escrita - O conto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor construído no texto?
O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?
0 a 10 Nota

Nota do professor: 0/60
Nota da plataforma: 30/40
Nota Final: 30

Observações

Comentários

CANCELAR ENVIAR E CONCLUIR

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Ao selecionar a opção "atribuir nota", a plataforma disponibiliza uma série de critérios para que o professor atribua uma pontuação de até 60 pontos para a

produção escrita do aluno. É relevante observar que a plataforma automaticamente atribui até 40 pontos, considerando aspectos como sintaxe, ortografia e semântica. No entanto, essa pontuação é passível de modificação pelo professor.

Ao final do painel das rubricas, há também um espaço destinado para que o professor registre sua avaliação. Após a conclusão da correção, o professor deve clicar no ícone vermelho "enviar e concluir". A partir desse momento, o aluno terá acesso à nota e à avaliação realizada.

Figura 18 – Painel - Perfil do Aluno



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

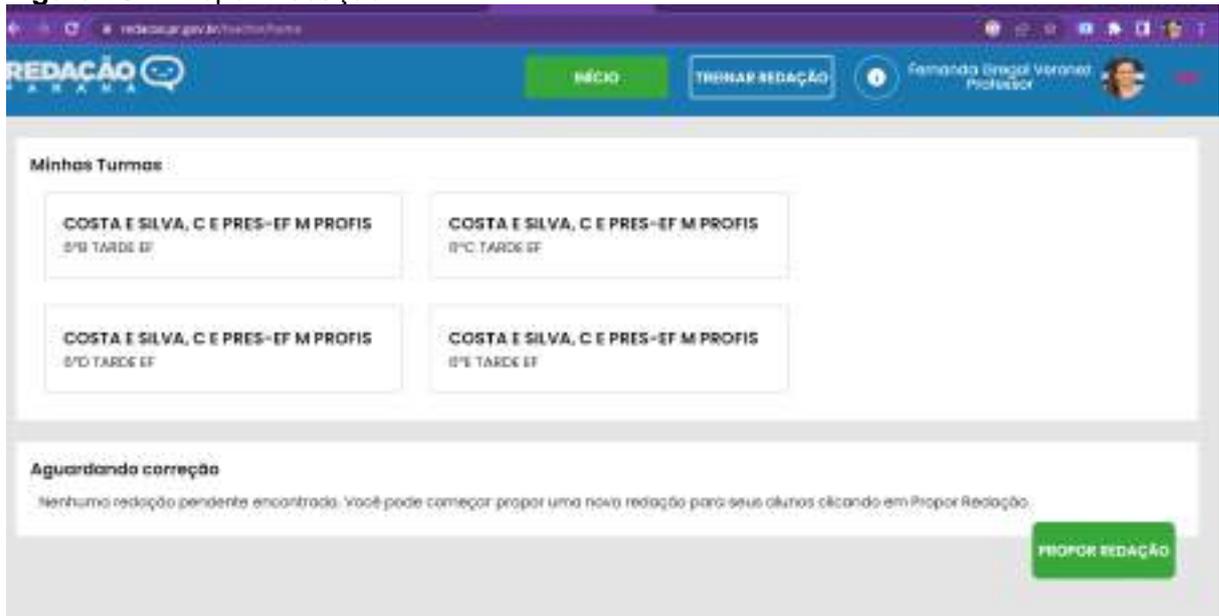
Ao voltar para o painel de acesso ao perfil do aluno, pode-se perceber que aparece ao lado do nome do aluno, cujo texto foi corrigido, a palavra "concluída", a nota e a opção em verde "visualizar", para o caso de o professor querer voltar ao texto.

Após a apresentação da tela inicial da plataforma "Redação Paraná", com as funções disponíveis ao professor, onde além de mostrarmos como acessar as turmas, as atividades e as produções dos alunos, também apresentamos o painel de correção e o de rubricas. Apresentaremos as duas possibilidades de atribuição escrita.

3.2.1 Redação Paraná - Proposta utilizando temáticas da plataforma

Para o professor propor uma produção textual, ele precisa voltar à tela inicial e clicar no ícone verde, localizado no canto inferior direito "propor redação".

Figura 19 – Propor Redação



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Como se pode verificar na imagem acima, o professor será direcionado para a tela, “Propor redação”, e poderá selecionar uma das quatro opções que estão localizadas na parte superior”. Após escolher a turma, o sistema abrirá a tela “Propor Novo Tema”.

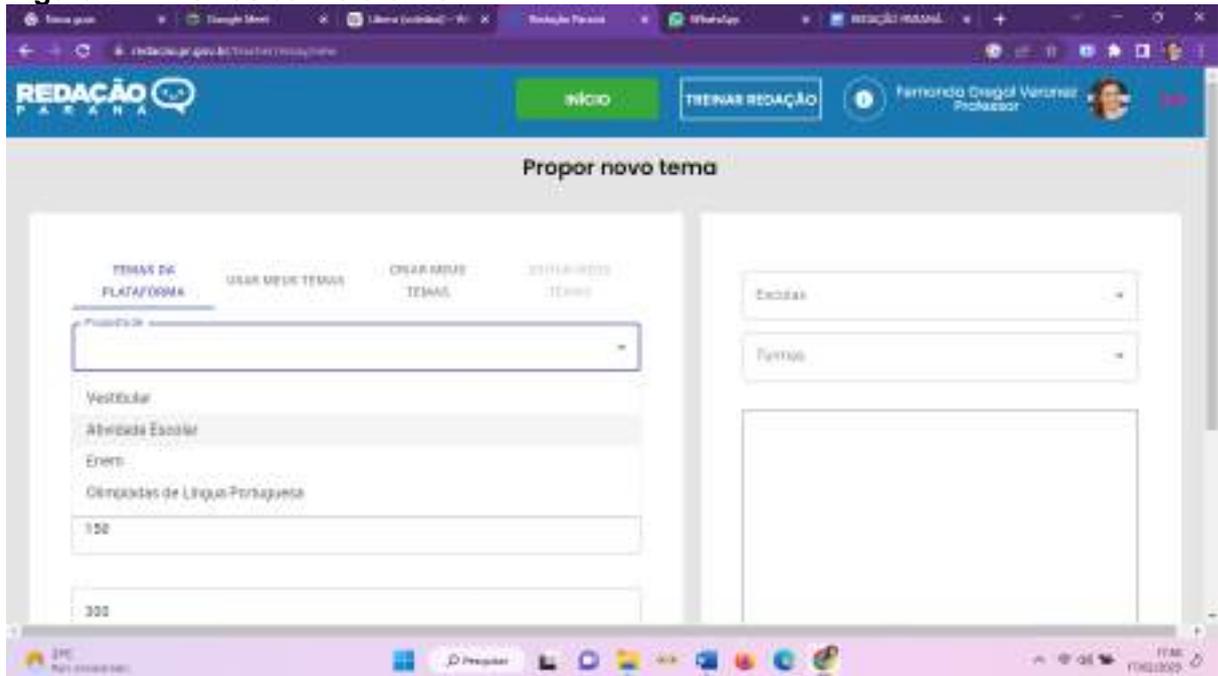
Figura 20 - Propor Novo Tema

The image displays two screenshots of the 'Propor novo tema' (Propose new topic) form in the 'REDAÇÃO PARANÁ' system. The top screenshot shows the 'TEMAS DA PLATAFORMA' (Platform Topics) tab selected. It includes a dropdown for 'Proposta de' (Proposal of), a dropdown for 'Número de palavras' (Number of words) with options 150 and 300, and two dropdowns for 'Épocas' (Eras) and 'Tema' (Topic). The bottom screenshot shows the 'LIBRAR PESSOAS' (Release people) tab selected. It includes the same 'Número de palavras' dropdown, a date field for 'Data de início' (Start date) set to 17/02/2023, a date field for 'Data de término' (End date) set to 03/03/2023, and a green 'Enviar' (Send) button. The system header shows the user 'Fernando Gregol Veronesi, Professor'.

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

É possível notar que, se o professor clicar em “temas da plataforma”, outras quatro opções aparecerão, “Vestibular”, “Atividade escolar”, “Enem” e “Olimpíadas da Língua”. Em cada uma dessas opções, diversas outras aparecerão. Para o ensino fundamental, geralmente utilizamos a opção “Atividade escolar” e os temas da plataforma.

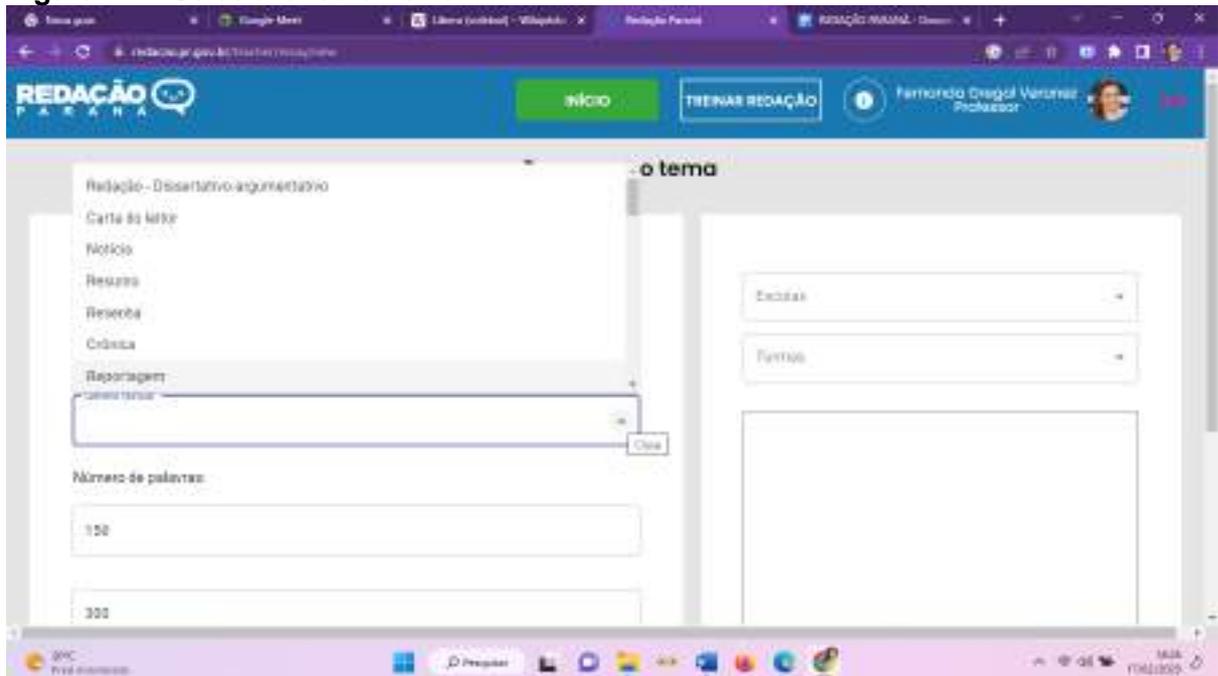
Figura 21 – Temas da Plataforma



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

No ícone “atividade escolar”, está disponível ao professor os seguintes gêneros discursivos: “Redação-Dissertativo-argumentativo”, “Carta do Leitor”, “Notícia”, “Resumo”, “Resenha”, “Crônica”, “Reportagem”, “Conto”, “Artigo de opinião”, “Editorial”, “Carta aberta”, “Carta pessoal”, “Carta de solicitação”, “Relato”, “Carta argumentativa”, “Fábula”, “Dissertação escolar”, “Roteiro”, “Síntese”, “Relatório”, “Comentário e redes sociais”, “Manifesto”, “Verbete”, “Texto publicitário”, “Lenda”, “Bilhete”, “Poemas”, “Conto fantástico”, “Mito”, “Roteiro- Entrevista Oral”, “Roteiro-Júri- Simulado”, “Roteiro para debate”, “Memórias literárias”, “Boletim informativo”, “Guia turístico”, “Texto dramático”, “Sinopse” e “Leis e projetos de lei”. Após a seleção do gênero, a próxima etapa consiste, na seleção da temática

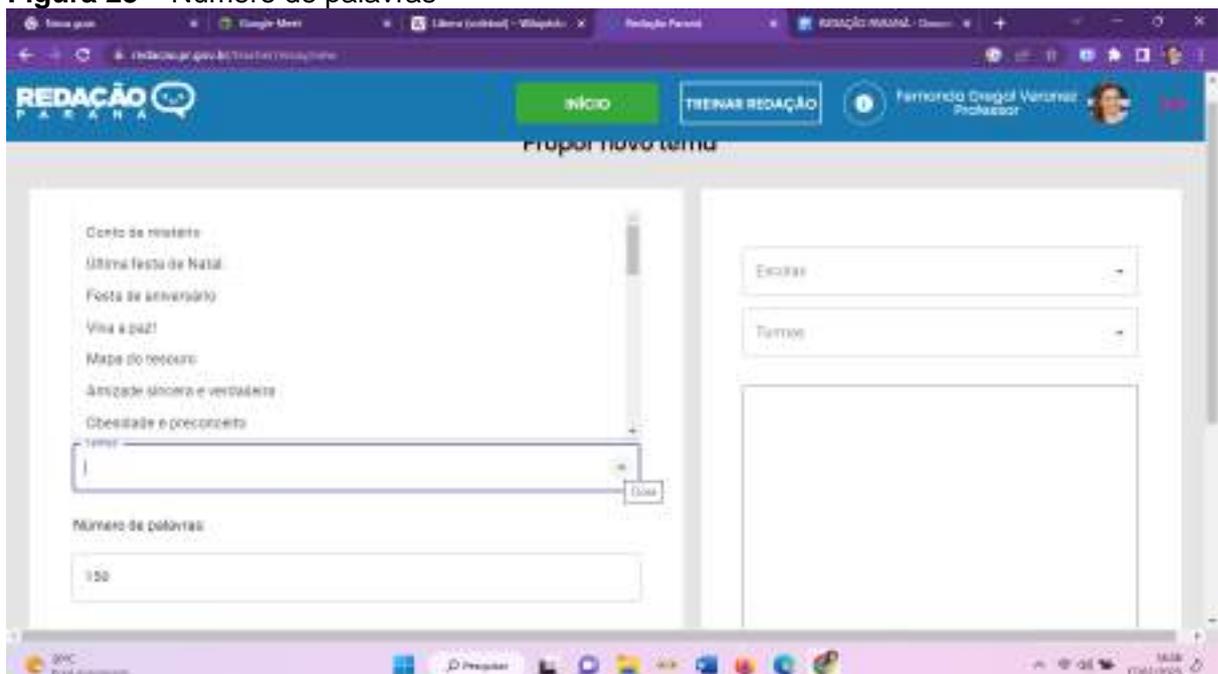
Figura 22 – Selecionando o Tema



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Para cada gênero discursivo disponível, são disponibilizadas diversas temáticas para a escolha do professor. Além disso, há a possibilidade de o professor criar uma temática. A escolha do número de palavras mínimo e máximo é outra possibilidade que deve ser selecionada.

Figura 23 – Número de palavras

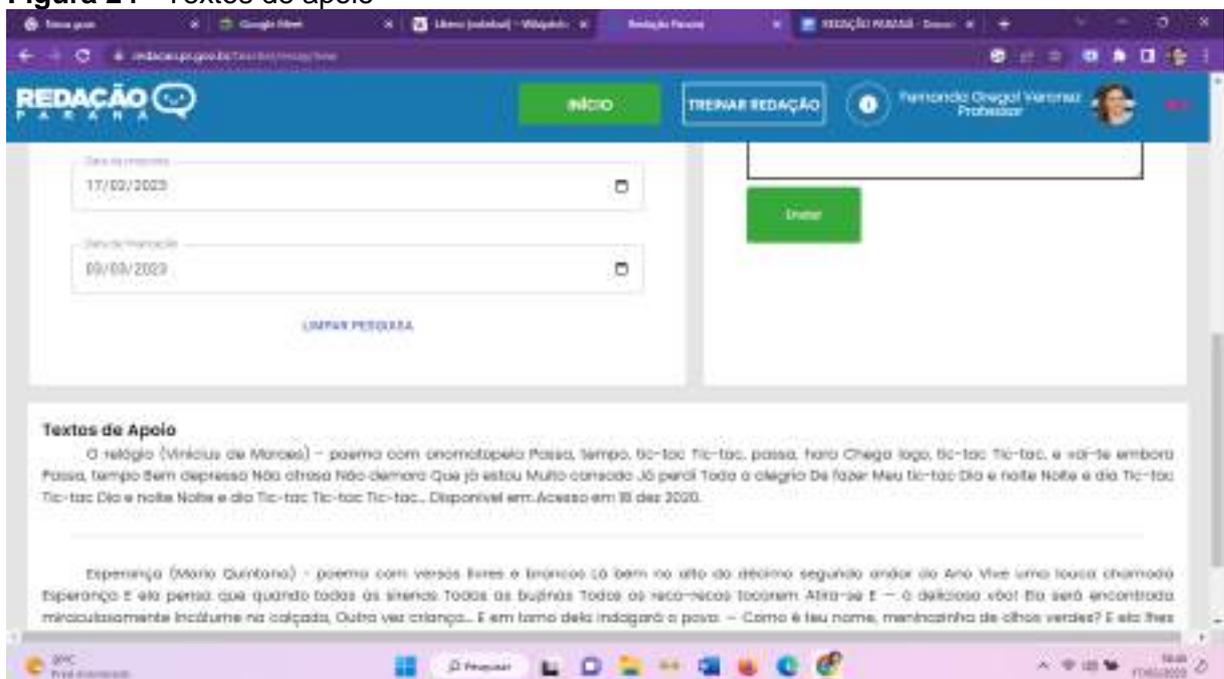


Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Assim que o professor escolher uma das temáticas disponíveis, o próximo passo é delimitar o número de palavras. É possível também observar que é nesta tela que aparecem as escolas e turmas para serem selecionadas. O comando da proposta no lado direito da tela pode ser personalizado.

Ao deslizar a tela é possível selecionar a data de entrega e visualizar os textos de apoio, disponibilizados na plataforma.

Figura 24 - Textos de apoio

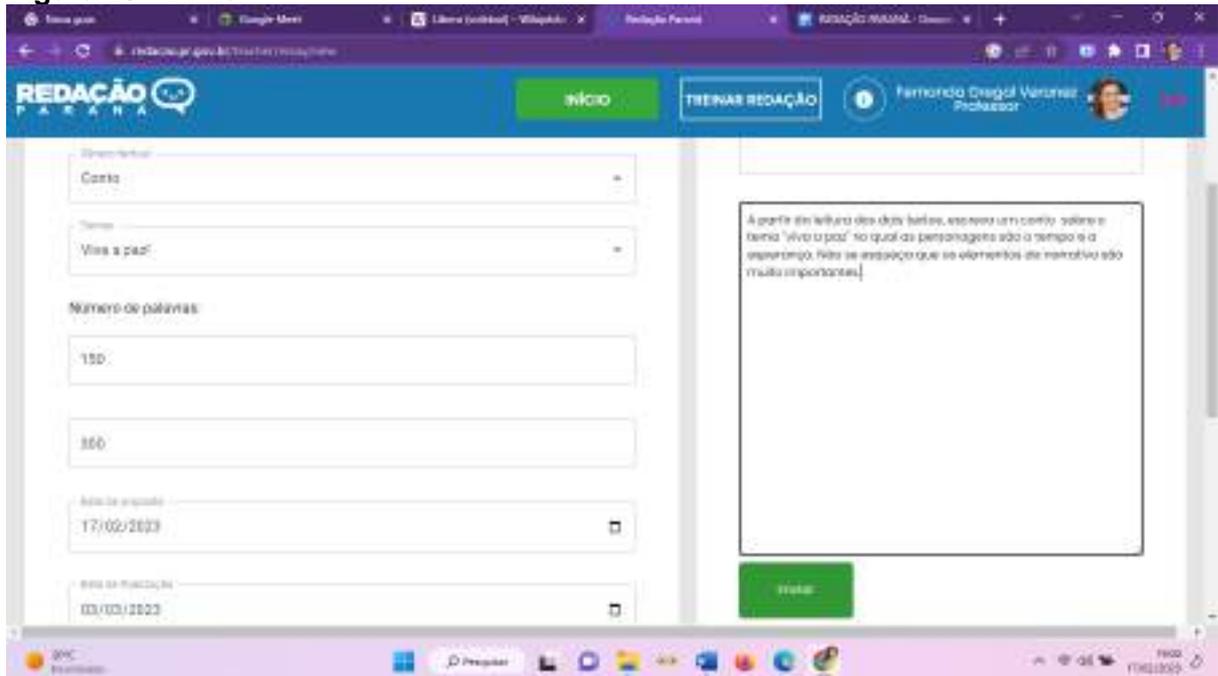


Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Os textos de apoio estão disponíveis nas temáticas da plataforma. Também é possível incluir outros textos de apoio, como veremos na seção 3.2.2.

Em seguida, o professor desliza a tela e, logo abaixo do comando, encontra-se o ícone “enviar”.

Figura 25 - Envio



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Para que a produção textual esteja disponível aos alunos, é suficiente acionar o ícone identificado pela cor verde, denominado "Enviar".

3.2.2 Redação Paraná - Proposta criada pelo professor

Para criar a própria proposta, o professor deve acessar a tela “Propor Novo tema” e selecionar o ícone “Criar meus temas”. Assim, a plataforma disponibilizará a tela de “Cadastro de novos temas”, como detalhamos a seguir:

Figura 26 - Propor Novo Tema

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

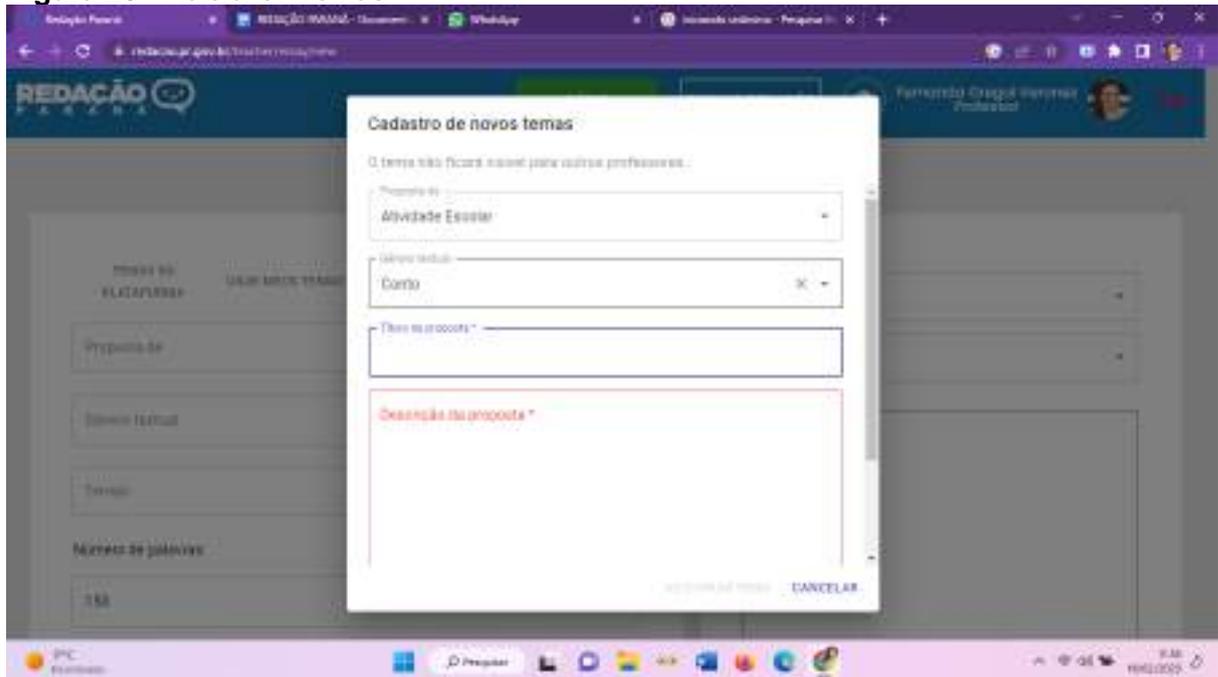
Ao utilizar a funcionalidade "Criar meus temas", o professor registra uma proposta de cunho autoral. É relevante destacar que a escolha da proposta e do gênero deve restringir-se às opções disponibilizadas na plataforma. O professor, além de escolher a temática, pode também, incluir textos de apoio.

Figura 27 - Cadastro- Novos temas

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

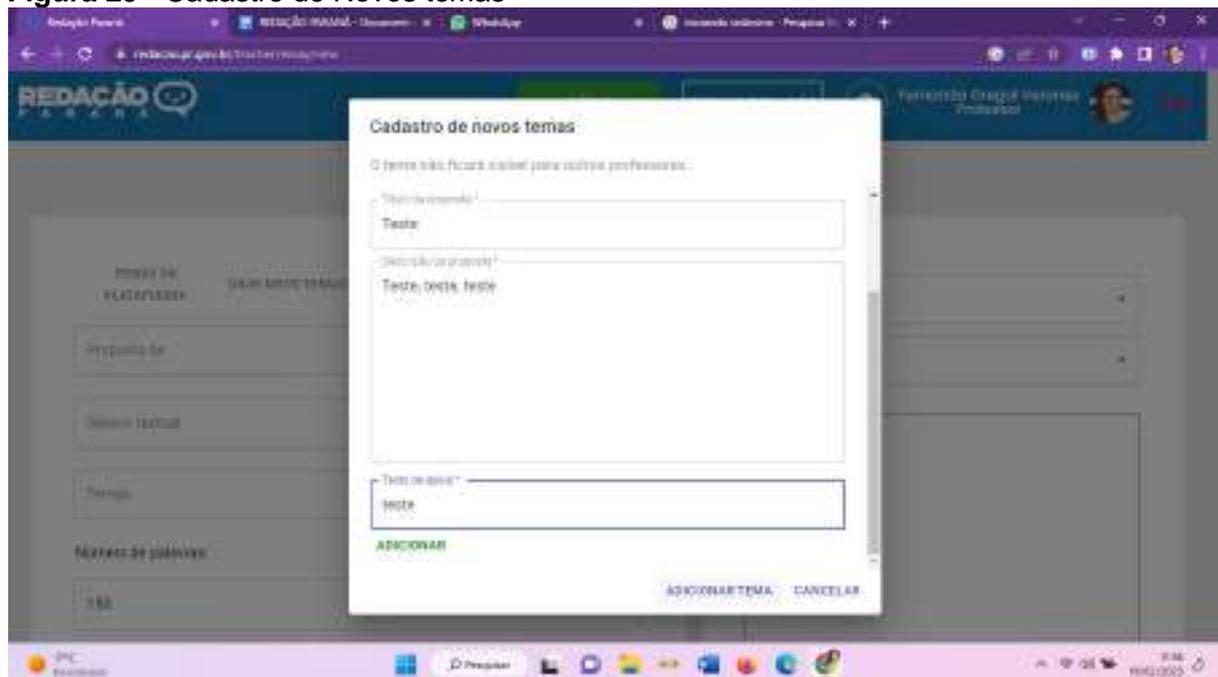
Dentre as opções disponíveis, tomamos como exemplo, para esta demonstração “Atividade Escolar”. Ao selecionarmos essa opção, a plataforma disponibilizará os gêneros cadastrados, dentre os quais, o professor deverá optar. Neste caso, escolhemos “Conto”.

Figura 28 - Adicionar Temas



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Figura 29 - Cadastro de Novos temas



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Como podemos verificar, nas duas figuras anteriores, a partir desse momento o professor pode personalizar a proposta, registrando o “Título”, a “Descrição da proposta”, e incluir, ou não, textos de apoio. Em seguida é preciso clicar em “Adicionar tema”, para que então o tema criado esteja disponível, e possa ser utilizado, apenas pelo seu autor, ou seja, apenas o professor que criou o tema, poderá visualizá-lo.

Para o professor enviar a proposta, o caminho é o mesmo utilizado para as propostas da plataforma, ou seja, clicar em propor redação na tela inicial para ter acesso à tela “Propor novo tema”. Como se pode verificar, ao lado de “Temas da plataforma”, encontra-se a opção “Usar meus temas”.

Figura 30 – Propor Novo Tema

A imagem mostra a interface de usuário para propor um novo tema no sistema de redação. O formulário é dividido em duas colunas. A coluna da esquerda contém os seguintes campos: 'Proposta de' (menu suspenso), 'Gênero textual' (menu suspenso), 'Número de palavras' (campos de entrada com opções 100 e 300) e um campo de texto para a descrição. A coluna da direita contém os campos 'Escola' e 'Turmas' (ambos menus suspensos) e um campo de texto para a descrição. No topo da interface, há uma barra de navegação com o logotipo 'REDAÇÃO PARANÁ', botões 'INÍCIO' e 'TREINAR REDAÇÃO', e o nome do usuário logado, Fernando Gregol Venunier, Professor.

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

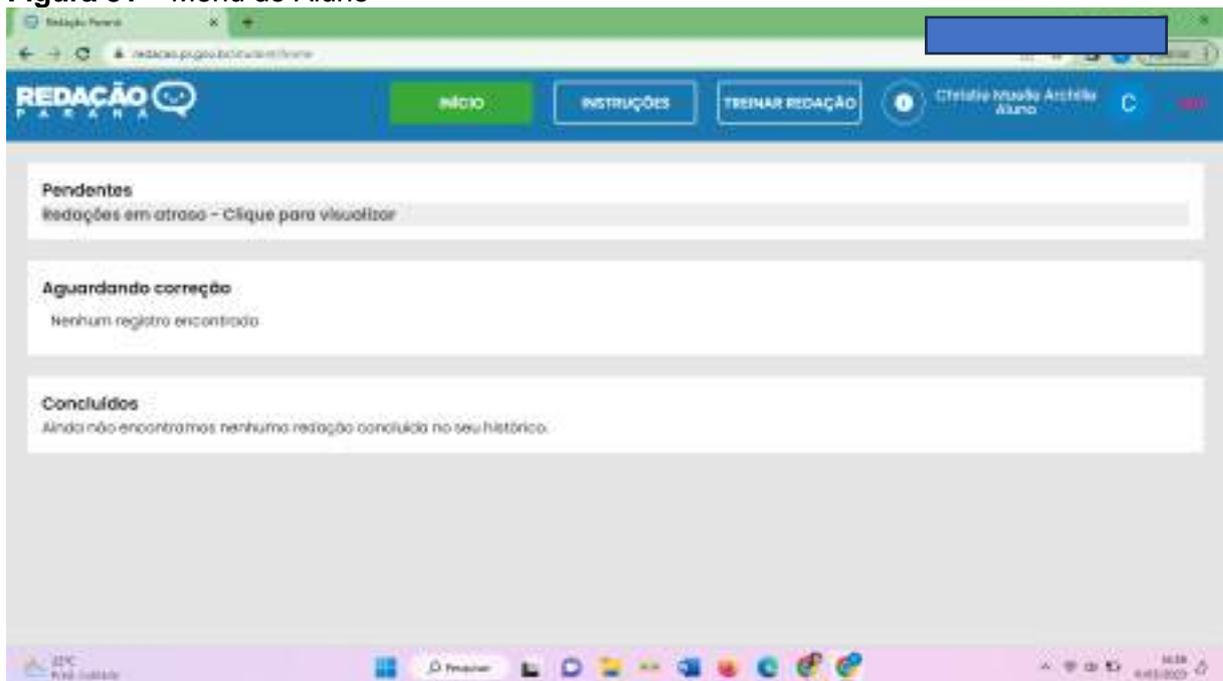
Cabe atentar que o professor deve selecionar as opções normalmente, conforme a proposta e o gênero discursivo, escolher o número de palavras, data de entrega, escola, turmas e enviar.

3.3 “REDAÇÃO PARANÁ” - PRODUÇÃO TEXTUAL - LOGIN ALUNO

Nesta seção, pretendemos apresentar as principais telas da plataforma “Redação Paraná”, conforme o acesso permitido a partir do *login* de um aluno, no mês de março de 2023.

Assim como o acesso feito pelo login da professora, na tela inicial contém a identificação da plataforma, comando de acesso, com lembrete de que a identificação deve ser realizada com o “@escola”, ou seja, o *e-mail* institucional. Na parte inferior, da tela, aparece a identificação do governo do estado do Paraná. Dessa forma, basta a identificação ser realizada, para o aluno ter acesso a plataforma e visualizar as propostas do professor.

Figura 31 – Menu do Aluno



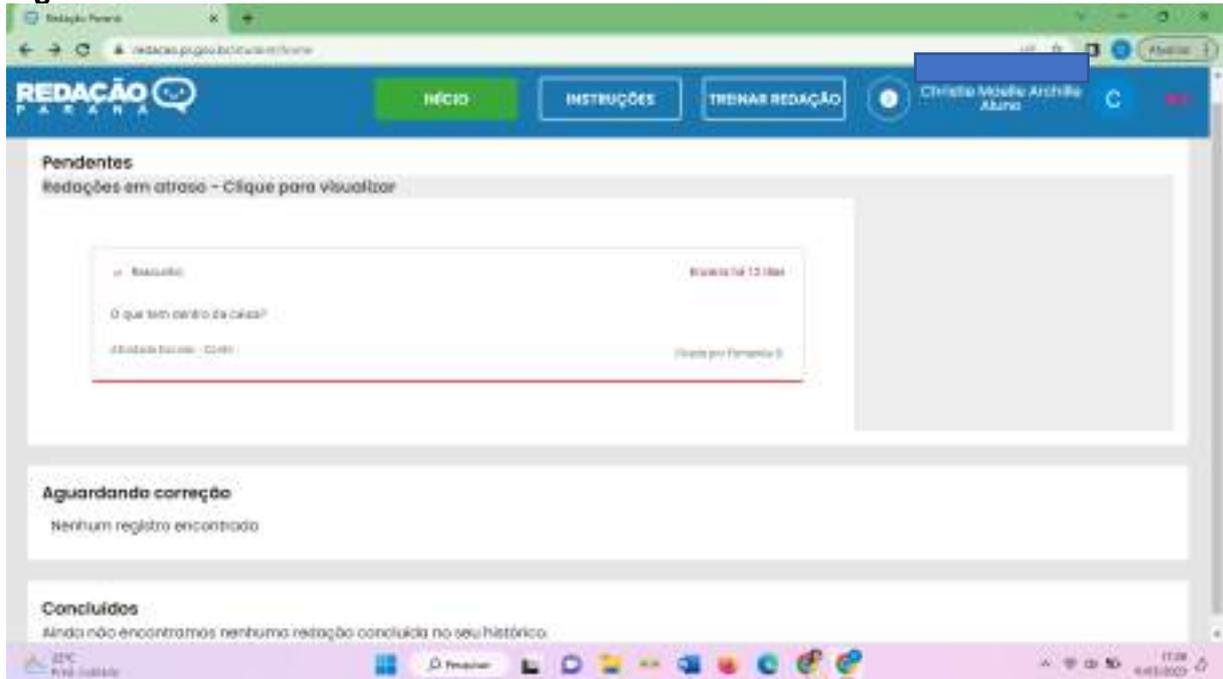
Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Na figura, é possível observar que existem basicamente três ícones principais que merecem atenção. O primeiro é “Pendentes” e é nesse que o aluno encontrará as propostas que ainda não foram realizadas. O segundo é “Aguardando correção” e, nesse, estarão listadas as propostas enviadas, mas que o professor ainda não procedeu a correção. Já no terceiro, “Concluídos”, constam as produções corrigidas e devolvidas pelo professor. Em ambos os casos, basta o aluno arrastar o *mouse*, sobre

o ícone que pretende acessar e clicar uma vez, para ter acesso aos detalhes das produções.

Caso o aluno queira localizar as propostas enviadas pelo professor, basta, como já mencionamos, clicar em “Redações em atraso”, no menu pendentes. Ao realizar essa ação aparecerá a lista de produções pendentes.

Figura 32 - Pendentes

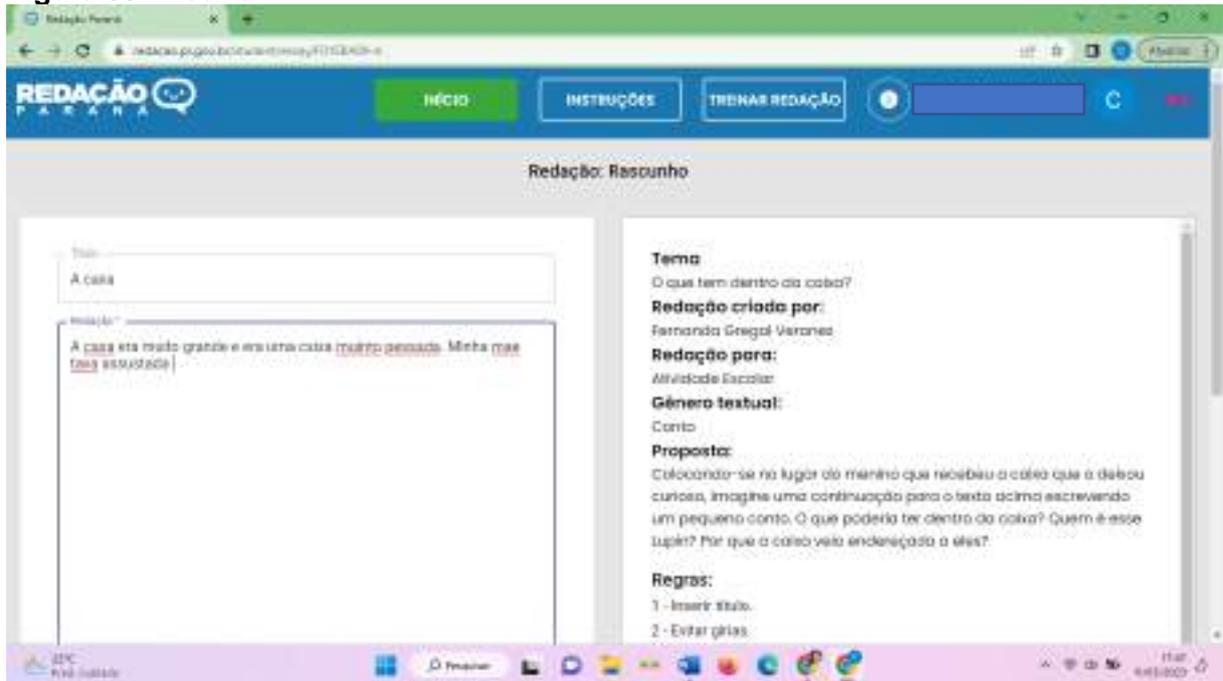


Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Observamos na figura “Pendentes” que o aluno tem uma redação em atraso, cujo *status* é rascunho, isso significa que a escrita já foi iniciada.

Na sequência, se o aluno clicar em cima das informações da proposta, abrirá a tela “Escrita”.

Figura 33 - Escrita



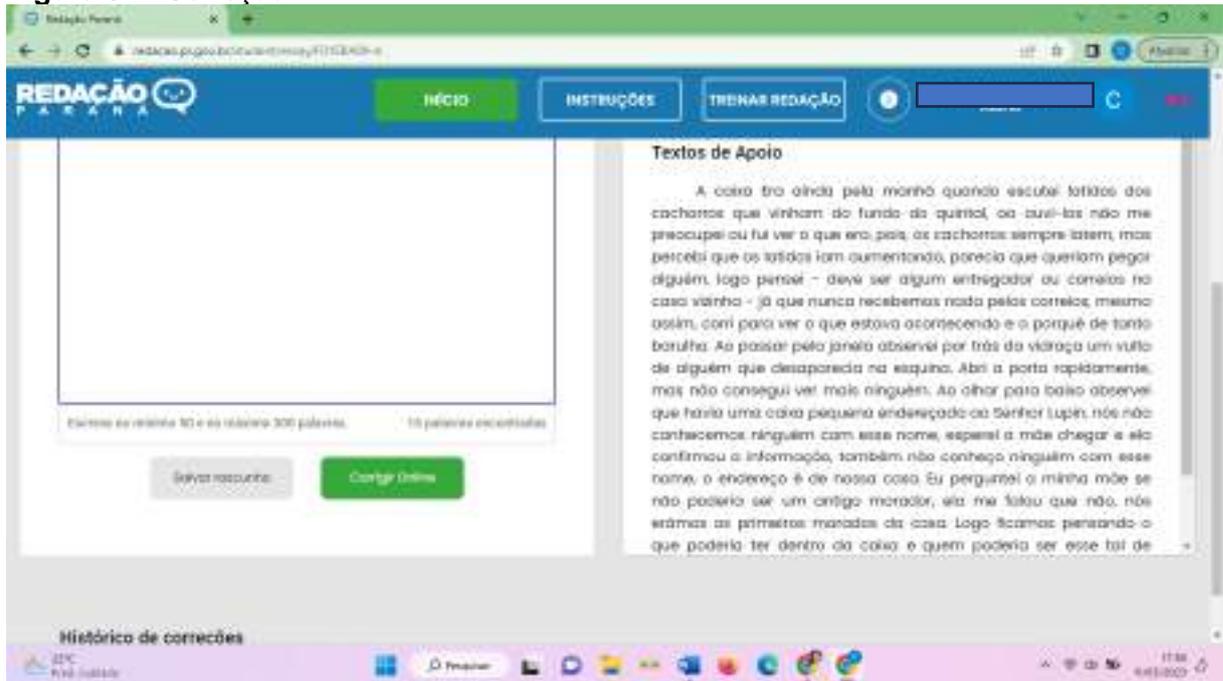
Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Ao lado esquerdo dessa tela, encontra-se o espaço destinado para registro do texto. Já no lado direito, aparecerá as instruções da proposta.

Ao rolarmos a tela, é possível observar que, no lado esquerdo, na parte inferior do espaço de produção do aluno, aparece, também, a quantidade mínima e a máxima de palavras solicitadas para aquela produção, bem como o número de palavras já registradas. A plataforma não permite a entrega, sem que tais limites sejam obedecidos. Já no lado direito da tela, encontra-se o texto de apoio.

É possível, observar também, que há dois ícones abaixo do espaço do registro. O primeiro, “Salvar rascunho”, sempre que o aluno utiliza essa ferramenta, seu texto está salvo, assim, se houver instabilidade na internet, queda de energia, ou qualquer outro percalço, o texto estará disponível para que possa ser editado em outro momento. Já o segundo ícone abre a possibilidade correção.

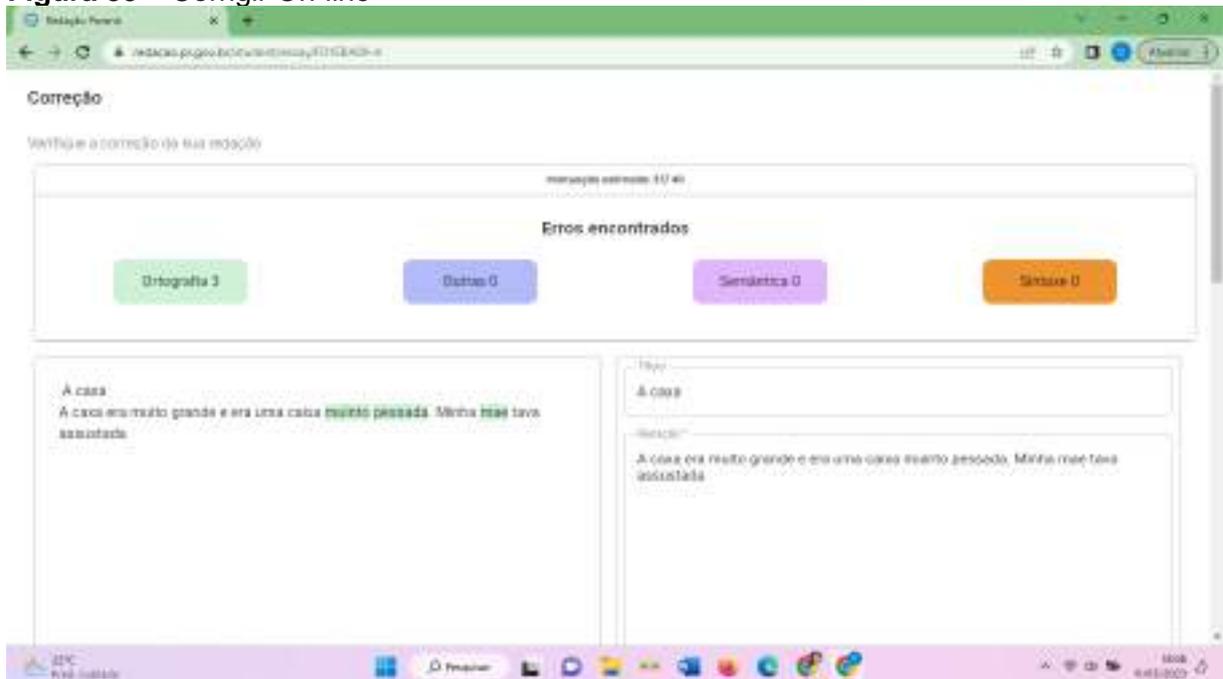
Figura 34 - Correção



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Voltemos nossa atenção agora para a ferramenta “Corrigir Online”. Ao clicar sobre esse ícone, uma nova tela abrirá e, assim, é permitido ao aluno, proceder as correções indicativas, referentes a ortografia, semântica e sintaxe.

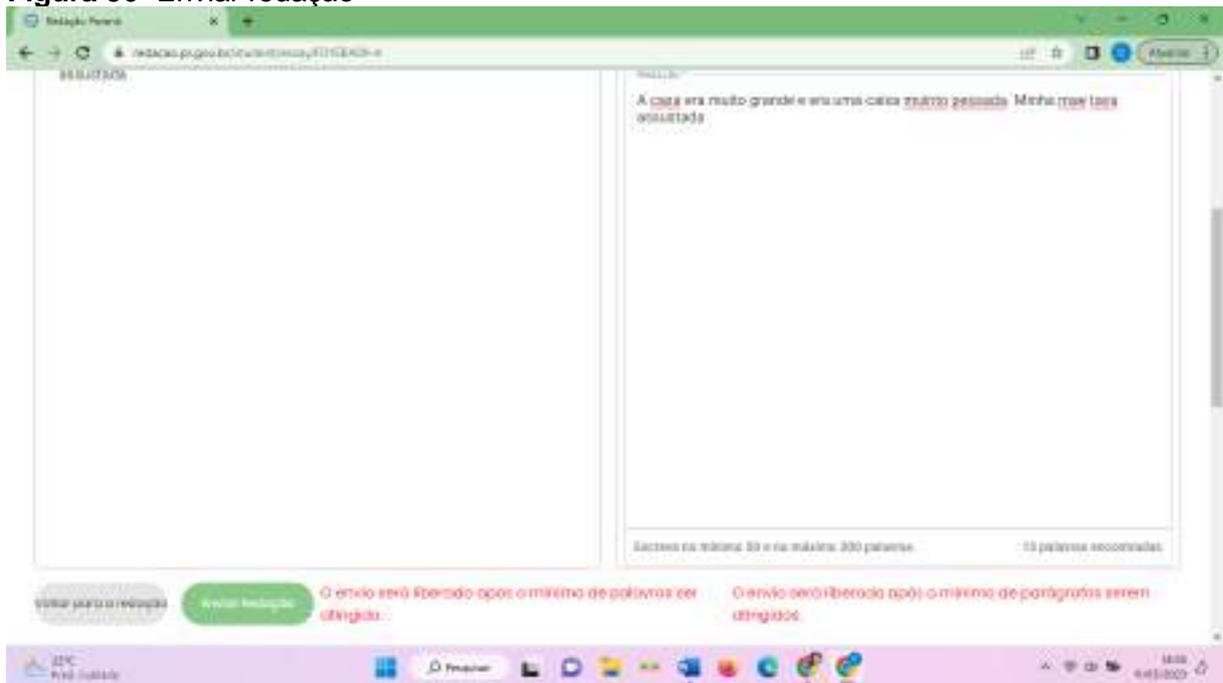
Figura 35 – Corrigir On-line



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Destacamos que, no lado esquerdo da tela, está disponível o texto do aluno com marcações a partir de uma legenda de cores. Já o lado direito é o espaço das edições, ou seja, é naquele espaço que o aluno deverá, corrigir o texto. Importante mencionar, também, que ao clicar em cima da marcação, o sistema abrirá uma caixa de possibilidades, que auxiliam na revisão e correção do texto a serem realizadas, antes de enviar para o professor.

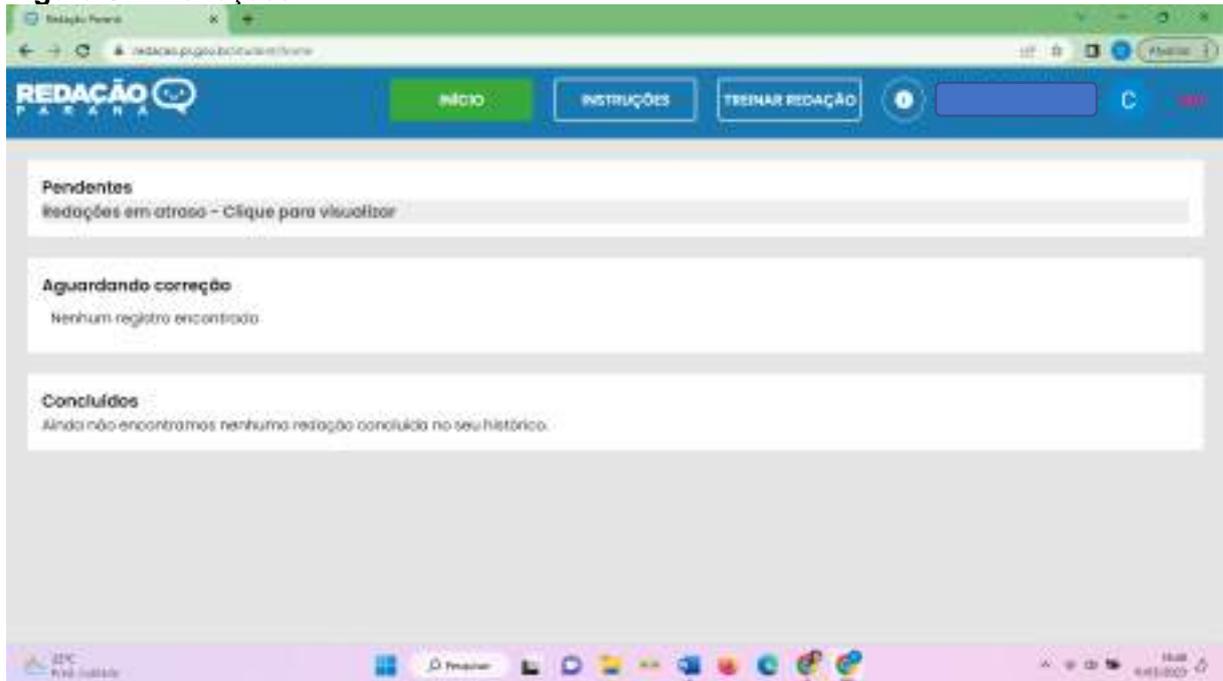
Figura 36- Enviar redação



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Após a revisão realizada com os recursos da plataforma, o aluno poderá dar continuidade à sua produção, selecionando a opção "Voltar para a redação" ou submetê-la, rolando a tela e selecionando a opção "Enviar Redação". É relevante ressaltar que o sistema permitirá o envio apenas se o texto atender ao número mínimo de palavras pré-estabelecido pelo professor e, adicionalmente, solicitará a confirmação de envio por meio de uma mensagem na tela. Na ilustração, pode-se observar um alerta referente a seis erros, por exemplo.

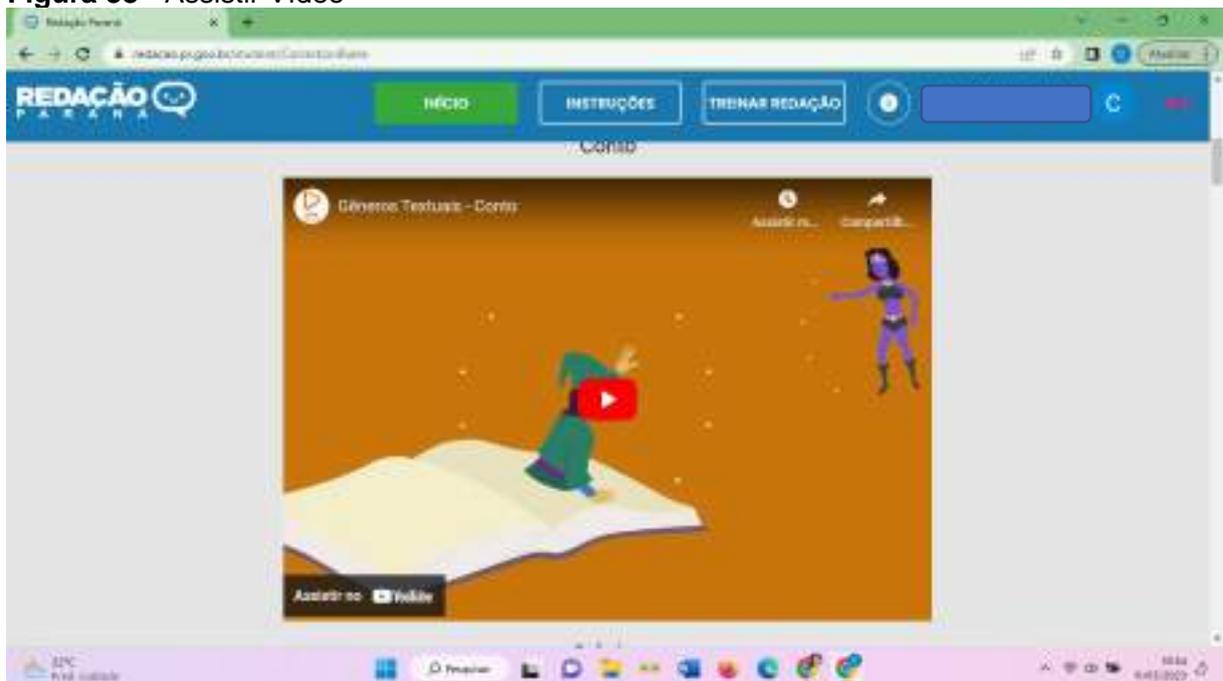
Figura 37- Instruções



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

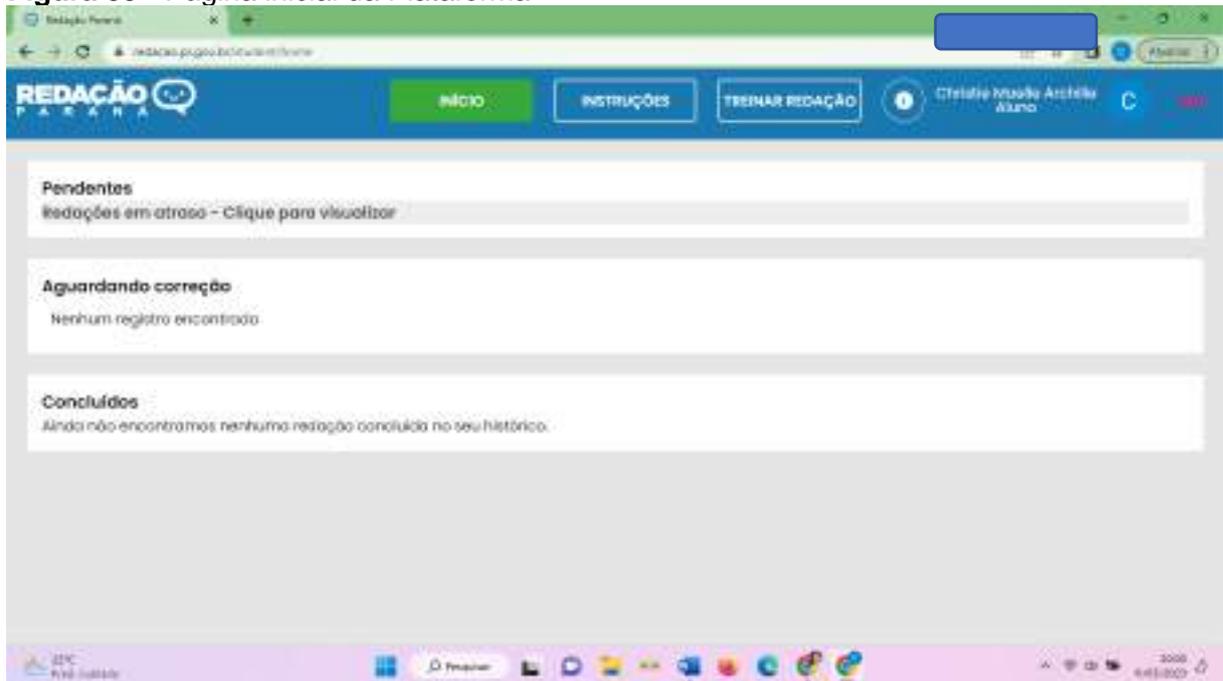
No *login* do aluno, há também o ícone “instruções”, que está localizado na parte superior da tela ao lado de “Início”. Trata-se de uma lista de vídeos curtos que tratam dos gêneros disponíveis na plataforma.

Figura 38 - Assistir Vídeo



Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Para assistir, basta clicar sobre o vídeo.

Figura 39 - Página inicial da Plataforma

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

A plataforma disponibiliza também um ícone para “Treinar Redação”, que está disponível para acesso tanto no login realizado pelo aluno, como também, pelo professor. Essa é uma opção de treino, como o próprio nome sugere. Assim, aluno e professor podem utilizá-la. Nesse caso, o texto pode ser visualizado somente pelo usuário. O ícone de acesso encontra-se na parte superior da tela.

Considerando a apresentação aqui exposta e estabelecendo um contraponto com o questionário aplicado aos professores, quando solicitamos sobre o manuseio da plataforma, as respostas podem ser observadas no gráfico a seguir:

Figura 40 - Manuseio da Plataforma

10) Sobre o manuseio da plataforma Redação Paraná:

31 respostas



Fonte: Dados obtidos pelo questionário.

Podemos verificar que a plataforma é intuitiva e, portanto, fácil de manusear, pois 26 professores (83%) marcaram a opção, “sei utilizar muito bem todos os recursos oferecidos”, cinco professores (16,1%) se enquadraram na opção, “sei utilizar pouco os recursos oferecidos”, e nenhum marcou a opção, “não sei utilizar”.

No decorrer desta pesquisa, foram implementadas diversas atualizações na plataforma em questão. Informações sobre as atualizações podem ser encontradas no menu inicial na opção “Sobre a Plataforma”.

Figura 41 – Sobre a Plataforma

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br/login>

Dentre as principais modificações, destacamos os ajustes de responsividade para dispositivos móveis, uma reformulação completa no *layout* e na coloração da plataforma, resultando na padronização dos elementos visuais. Adicionalmente, foi introduzido um novo cabeçalho com menu em formato cascata, bem como a inclusão de um rodapé para facilitar a navegação.

No que tange aos professores, foram adicionadas a aba "Temas Inativos" e a possibilidade de inativar um tema, juntamente com melhorias na visualização dos critérios de avaliação de texto e dos alunos dentro das turmas. Já para os alunos, foram realizados aprimoramentos na forma como acessam as instruções de escrita dos gêneros.

As atualizações implementadas na plataforma Redação Paraná não descaracterizam a análise por nós realizada, pois os aspectos abordados e mencionados no questionário aplicado não sofreram mudanças significativas. Embora haja ajustes na interface ou na funcionalidade da plataforma, os critérios de avaliação e os itens abordados no questionário permanecem consistentes. Dessa forma, a integridade da análise se mantém preservada, garantindo a continuidade e confiabilidade dos resultados obtidos a partir do estudo conduzido.

Após a apresentação da plataforma "Redação Paraná", o próximo passo constitui a sua análise. Para tanto, utilizaremos as respostas registradas pelos professores, no questionário disponibilizado.

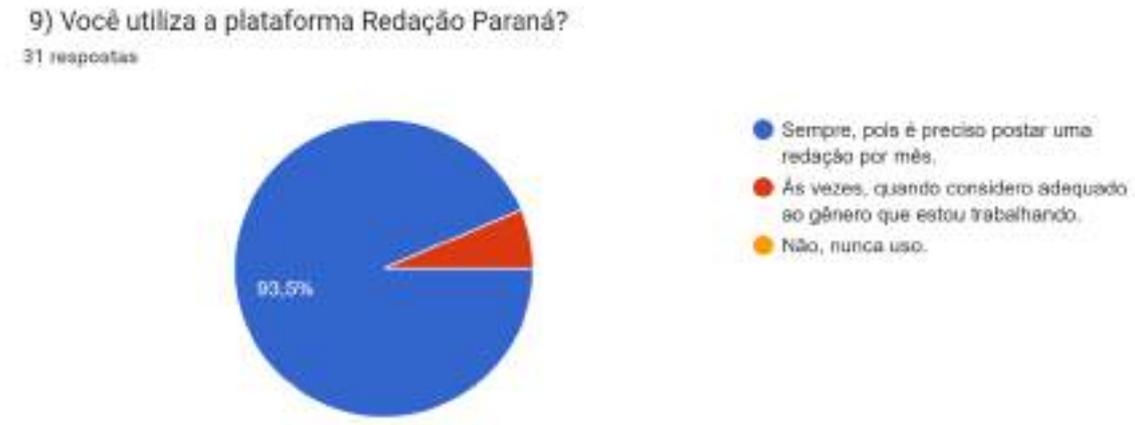
3.4 ANÁLISE DA PLATAFORMA

Inicialmente, é importante reconhecer a identificação de diversos limites na plataforma "Redação Paraná". Além disso, a exigência do governo estadual de utilizar a plataforma para, no mínimo, uma produção mensal, configura-se como um fator fundamental. Em diferentes partes do formulário aplicado, essa imposição foi apontada como um elemento que dificulta o ensino de produção textual, especialmente no que tange às produções multissemióticas.

Para Rojo (2013), a necessidade de um diálogo constante entre as linguagens tecnológicas inovadoras e as práticas de ensino-aprendizagem pressupõe uma compreensão da linguagem como múltipla, plural e culturalmente diversa. Nesse sentido, identificamos um limite significativo na plataforma, pois as práticas de escrita

disponíveis não abrangem produções multissemióticas. Em outras palavras, as propostas não permitem a inserção de ferramentas variadas e interativas, nem o trabalho com gêneros digitais. Assim, a plataforma não possibilita a produção de textos verbo-visuais.

Figura 42 – Utilização da Plataforma



Fonte: Dados obtidos pelo questionário.

A pergunta que introduz o questionário aplicado aos professores trata do uso da plataforma. Observamos que a grande maioria, ou seja, 29 professores (93,5%), escolheu a opção "sempre, pois preciso postar uma redação mensal". Apenas dois professores utilizam a plataforma quando consideram que é adequado ao gênero que estão trabalhando, conforme demonstra o gráfico.

Recentemente sob a organização de Ferragini, Silva e Dias a Unespar/ Campo Mourão lançou o livro: Letramentos Digitais na escola: reflexões e possibilidades. Nele encontramos artigos específicos sobre a plataforma "Redação Paraná".

Lima, Iagallo e Carneiro (2022) destacam que a plataforma deixa de contemplar os gêneros "pertencentes à realidade do século XXI", ou seja "aqueles presentes em mídias digitais, assim como a interpretação e produção de textos compostos por diversos modos semióticos, denominados 'multimodais' ou 'multissemióticos'" (Lima, Iagallo, Carneiro, 2022, p. 43). Considerando a apresentação da plataforma que realizamos anteriormente, não nos resta outra opção a não ser a de concordar com os autores que a plataforma não possibilita a produção, nem inclusão de textos multimodais e multissemióticos. Ao admitirmos esse fato estamos afirmando que o

trabalho de produção com textos multimodais e com outras tecnologias é diretamente prejudicado pela imposição ao uso da plataforma Redação Paraná.

De fato, a maioria dos professores, que respondeu ao questionário, afirma utilizar a plataforma para uma produção mensal e, quando indagados sobre como a utilizam, por meio da questão número 19 do questionário, que permitiu respostas descritivas, percebemos que, embora tenham utilizado diferentes palavras, grande parte das respostas evidenciam que o uso da plataforma se dá, na maioria das vezes, para cumprir a obrigação imposta e assim, “alimentar a plataforma”, como podemos verificar nas respostas selecionadas a seguir⁵.

Nome: Maria

Infelizmente apenas para cumprir um cronograma’, ‘Para que os alunos digitem os textos já produzidos em sala’, ‘Proponho três redações por trimestre porque é o que está sendo cobrado pela escola, embora discordo, pois uma boa produção leva tempo como: planejamento, revisão etc.’, ‘Digitação de redações’, ‘Da maneira mais tradicional possível, levo os alunos no laboratório com as redações já iniciadas no caderno e alimentamos a plataforma com os textos, além de orientá-los a fazer o mesmo em casa através de seus aparelhos eletrônicos’, ‘As produções dos alunos são feitas em sala de aulas e corrigidas no caderno. A plataforma é utilizada somente para digitação dos textos. Como em minha escola consigo utilizar a plataforma somente a cada 15 dias, o tempo maior de acesso dos alunos é em casa’, ‘Utilizo como atividade avaliativa a cada mês, de acordo com o gênero que está sendo trabalhado. Inicialmente meus alunos começam no caderno e depois passam para a plataforma. Porém, alguns já reclamam e querem escrever direto. Contudo, explico a necessidade da escrita e não digitada e da necessidade desta prática para melhora da caligrafia’, ‘Primeiro, faço os textos e corrijo com os alunos, depois, eles digitam’, ‘De acordo com a orientação da Seed’, ‘Trabalho em sala primeiramente com gênero textual, depois a produção desse gênero. Corrijo em sala, eles refazem e ajustam os textos, depois é passado para a plataforma’. ‘Faço o trabalho com o gênero Textual em sala de aula. Os alunos produzem os textos no caderno. No dia em que eles têm horário disponível no laboratório, eles a transpõem para a plataforma. Infelizmente, o laboratório é muito concorrido’, ‘Uma vez por mês, produz o gênero no caderno e depois passa para a plataforma’, ‘Para digitar os textos que produzimos em sala’, ‘Duas redações por trimestre’, ‘Sim, pois precisamos propor uma redação mensal’, ‘Uma aula por mês para digitar os textos e quando os alunos não conseguem terminar, é usada a aula de leitura para concluírem’, ‘O texto é produzido em sala, registrado no caderno e feito a primeira correção em sala para depois ser digitado na plataforma.

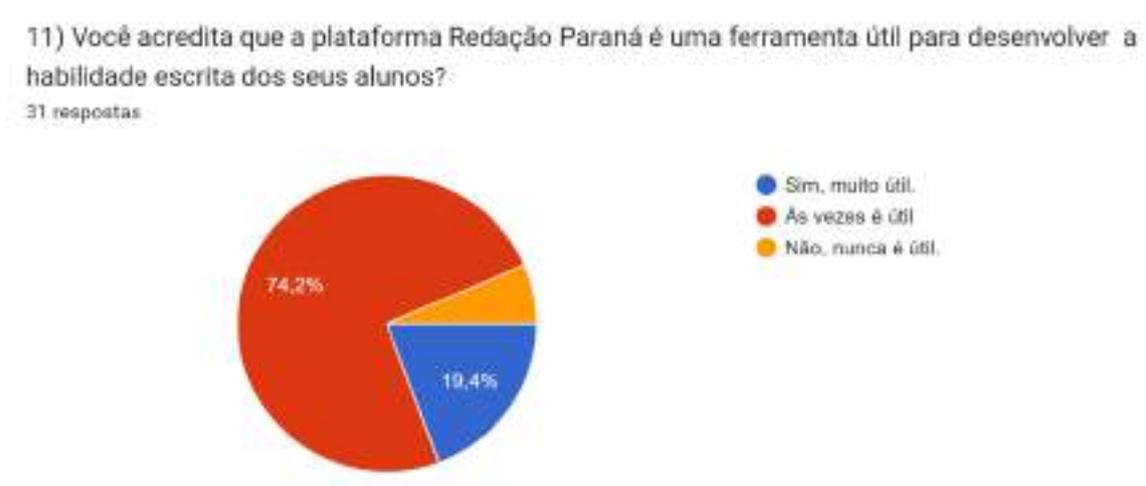
Fonte: Questionário aplicado.

⁵ Os nomes dados aos professores são fictícios.

Podemos inferir a partir das respostas apresentadas que a abordagem convencional para produção textual ainda é predominante nas escolas, já que a plataforma é considerada apenas uma ferramenta para os alunos registrarem os textos previamente elaborados.

Destacamos que a unidade curricular de Redação e Leitura dispõe de apenas duas aulas semanais. Além disso, a maioria das instituições de ensino, incluindo a nossa, possui apenas um laboratório de informática, que deve ser compartilhado para o uso de outras plataformas relacionadas a diversos componentes curriculares. Diante disso, concluímos que a utilização da plataforma possibilita apenas o trabalho com textos verbais. Por essa razão, questionamos os professores sobre a utilidade da plataforma no desenvolvimento da habilidade da escrita.

Figura 43 – Desenvolvimento da Escrita



Fonte: Dados obtidos pelo questionário.

Apesar da constatação de que a plataforma é utilizada, na maioria das vezes, para redigir textos, anteriormente produzidos, por vezes até corrigidos, e muitas vezes, para cumprir uma determinação do governo. Voltemos nossa atenção, agora, para as respostas obtidas na questão 11 do questionário aplicado. Verificamos que 23 professores (74,2%) responderam, às vezes, quando indagados sobre a utilidade da plataforma no desenvolvimento das habilidades escritas, seis professores (19,4%) e apenas dois, não vislumbram utilidade.

É possível verificar que a maior parte dos professores vislumbra alguma utilidade na plataforma. A própria BNCC não desconsidera a produção de textos tradicionais, mas destaca a necessidade de se trabalhar com textos contemporâneos,

o que resulta em maior indicação de práticas letradas. Nas palavras de Lima, Iagallo e Carneiro (2022)

Isso não significa que o documento oficial de ensino deixe de mencionar a relevância dos gêneros tradicionalmente presentes na escola, porém destaca a importância e a necessidade de reforçar o trabalho com textos contemporâneos em sala de aula, havendo uma maior quantidade de indicações de práticas letradas em torno dos campos de atuação na vida pública, midiáticos e jornalísticos, bem como das práticas de estudo e pesquisa (Lima, Iagallo, Carneiro, 2022, p. 43).

Embora a BNCC (Brasil 2017) dê ênfase às habilidades relacionadas às tecnologias digitais, como a produção textual de gêneros contemporâneos, ela reconhece a importância dos gêneros tradicionais na educação escolar.

Nesse sentido, elaboramos a questão número 12, objetivando averiguar a opinião dos professores referente à qualidade dos textos de apoio que a plataforma disponibiliza. A maioria, ou seja, 25 professores (80,6%) escolheu a opção, “às vezes”, para alguns gêneros discursivos, um professor marcou a opção, “não”, para nenhum gênero discursivo e cinco marcaram que os textos disponibilizados pela plataforma são de qualidade. Essa constatação leva-nos a concluir que o professor, mesmo utilizando as propostas prontas da plataforma, que já dispõem de textos de apoio precisam, muitas vezes, buscar outros materiais complementares.

Sobre os textos de apoio, encontramos uma resposta relacionada, na questão número 20 que permitia aos participantes apontarem críticas sobre a plataforma. Nas palavras da professora: “Textos de apoio nem sempre com qualidade”. Já quando possibilitamos aos professores registrarem sugestões, por meio da questão número 21, uma resposta sugeriu que textos de apoio de gêneros específicos são disponibilizados desestruturados: “Quando se trabalha poemas, os textos de apoio saem desestruturados, saem em prosas, não em versos e estrofes, o que dificulta no auxílio para os alunos do ensino fundamental”.

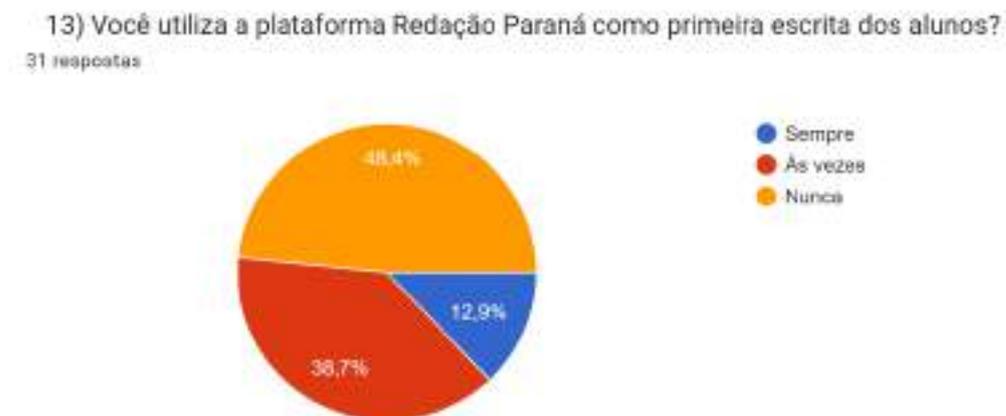
Ainda, no que se refere aos gêneros discursivos disponibilizados na plataforma Redação Paraná, de acordo com levantamento realizados por Lima, Iagallo e Carneiro (2022), em março de 2022 apenas o gênero “comentário em redes sociais” era considerado pertencente à realidade do século XXI. Além disso, os autores chamam a atenção para o fato de que o aluno, ao produzir um texto publicitário na plataforma,

não dispõe de recursos semióticos diversificados. Dessa forma, fica a produção textual realizada apenas na plataforma, limitada ao texto verbal.

Realizamos um novo levantamento em maio de 2023 e constatamos que, apesar de a plataforma ter passado por três atualizações em 06 de julho de 2022, 11 de julho de 2022 e 12 de maio de 2023, nenhuma delas incluiu a disponibilização de novos gêneros discursivos ou ferramentas adicionais para permitir a produção de textos com recursos semióticos diversificados.

Nesse seguimento, no que tange aos gêneros discursivos tradicionalmente trabalhados na escola, vislumbramos possibilidade de utilização da plataforma para produção da primeira escrita. Por isso, perguntamos aos professores, se utilizam a plataforma Redação Paraná para a primeira escrita.

Figura 44 - Primeira Escrita



Fonte: Dados obtidos pelo questionário.

Os dados obtidos foram os seguintes: 15 professores (48,4%), marcaram a opção “nunca”, 12 (38,7) marcaram “às vezes” e quatro professores (12,9%) marcaram a opção “sempre”.

A elevada proporção de participantes da pesquisa que não utiliza a plataforma para a primeira escrita de um texto pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a exclusiva utilização da ferramenta para redigir textos prontos. Além disso, as respostas da questão número 20 indicaram que as críticas pontuais feitas pelos professores estavam relacionadas à infraestrutura das instituições estaduais, à dificuldade de acesso à *Internet* e à falta de disponibilidade de laboratórios. Outros fatores relevantes incluem a falta de instrução e capacitação dos alunos, bem como

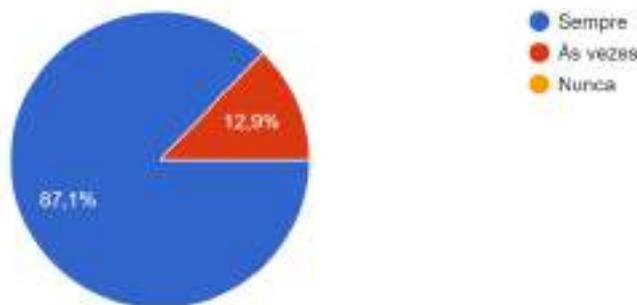
dificuldades com as habilidades necessárias de leitura, escrita e digitação. Um dos entrevistados enfatizou que os alunos do 6º ano, frequentemente, enfrentam problemas como a necessidade constante de troca de senhas, fator esse que demanda tempo.

Outra possibilidade que cogitamos é a de aproveitar a ferramenta de correção da plataforma, portanto consideramos pertinente averiguarmos a frequência com que os professores orientam a utilização dessa ferramenta.

Figura 45 - Ferramenta de Correção

14) Com que frequência você orienta seus alunos a utilizarem a ferramenta de correção da plataforma Redação Paraná?

31 respostas



Fonte: Dados obtidos pelo questionário.

Os dados obtidos foram os seguintes: 27 professores (87,1%) sempre orientam, enquanto quatro professores (12,9%) nunca orientam.

Ao consultarmos as respostas das questões abertas, número 20 e 21, observamos que, tanto em relação ao apontamento de críticas, como também, no quesito sugestão de melhoria, apareceram contribuições, no que se refere à correção ortográfica. A seguir estão os apontamentos de críticas:

Nome: Alessandra

Correção da plataforma deixa a desejar, ajuda muito pouco. A ferramenta de plágio, tão necessária, não existe...’, ‘A correção pela inteligência artificial, o fato de os comentários que faço não virem junto ao texto para que o aluno saiba onde está o erro...’, ‘Sim, Muitos erros de coesão que a plataforma não reconhece, além das palavras estrangeiras que a plataforma sinaliza como erros’, ‘ Os critérios de avaliação, utilizados nas rubricas não estão relacionadas aos conceitos dos documentos oficiais’, ‘ Quanto as correções online, a mesma não reconhece alguns nomes próprios, gírias,

estrangeirismos...’, ‘Correção é péssima, não detecta plágio e constantemente problemas de acessos’, ‘Não reconhece plágio, bem como a correção não é eficiente’, ‘A correção da plataforma as vezes é incoerente’, ‘Algumas correções equivocadas em coerência.

Fonte: Questionário

As transcrições apontam diversas falhas na correção da plataforma, incluindo ausência de ferramenta de plágio, inadequação da inteligência artificial para detectar erros específicos, critérios de avaliação desvinculados dos documentos oficiais e dificuldade em reconhecer nomes próprios, gírias e estrangeirismos. Além disso, os professores mencionam a falta da possibilidade de o professor fazer comentário junto ao texto do aluno.

A seguir é possível verificar as sugestões apontadas pelos professores, no que se refere a ferramenta de correção:

Nome: Luciana

Voltar a ferramenta de plágio, porém melhorada para ampliar o reconhecimento. Melhorar para aluno ver a devolutiva.’, ‘Melhorar as ferramentas de correção. A plataforma deixa passar muita coisa. Nem sempre os alunos compreendem e concordam com as sugestões da plataforma. E a ferramenta de plágio: seria de muita valia’, ‘Que o professore tenha mais autonomia principalmente na correção dos textos. É uma dificuldade enorme depender da plataforma para correção’, ‘Correção manual do professor. Com caixa de correção em cada parágrafo’, ‘Melhorar a correção online e as rubrica’, ‘Rever a correção da plataforma.

Fonte: Questionário

As melhorias sugeridas pelos professores, no que diz respeito à correção realizada pela plataforma, inclui uma ferramenta de plágio, aponta para a necessidade de melhoria nas ferramentas de correção e para a importância de conceder mais autonomia aos professores na correção dos textos, possibilitando uma correção manual com caixa de correção em cada parágrafo e melhoria das rubricas.

Apesar dos apontamentos de crítica e de sugestão, no que se refere ao quesito correção ortográfica, acreditamos que a utilização da plataforma é consideravelmente propícia, se o objetivo do professor for o trabalho com a produção escrita, que não envolva a inserção de ferramentas variadas e interativas, ou, quando usada como primeira escrita, por exemplo, pois a ferramenta que possibilita ao aluno, proceder a correção ortográfica antes de enviar o texto para a apreciação do professor, favorece

o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmaram, sobre a correção ortográfica, não obscurecer, dimensões importantes da produção.

Nesse caso, cabe ao professor realizar uma orientação específica e clara, capaz de favorecer o uso da ferramenta de correção da plataforma pelo aluno para que, assim, ele não perca de vista o sentido da produção e, aos poucos, seja capaz de internalizar que a correção ortográfica será realizada na sequência; neste momento, o importante é a produção.

Outro benefício é o do professor, que não precisa realizar o desbravamento do texto, tanto em relação a decifrar a letra, como também, em corrigir a ortografia, podendo, assim, dedicar-se aos aspectos essenciais destacados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como “incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadequação à situação de comunicação, etc.” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004 p. 99).

O uso da ferramenta de correção pode, também, favorecer a releitura do texto, que para a maioria dos alunos é considerada uma tarefa árdua, mas é incontestavelmente essencial.

Nesse sentido, cabe ao professor propor diferentes encaminhamentos para essa prática. O uso da ferramenta de correção da plataforma pode ser uma das formas de realizar a releitura, procedendo a correção indicativa do texto, uma vez que a plataforma indica os erros, possibilitando correções referentes à ortografia, semântica e sintaxe. Para que isso ocorra, insistimos em uma orientação clara por parte do professor, no sentido de contribuir para que os alunos compreendam e utilizem eficazmente a ferramenta, inclusive levando em consideração que as indicações da plataforma são limitadas e convidativas à reflexão.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que a revisão dos textos, do ponto de vista da ortografia, é propícia ao trabalho colaborativo. Nesse sentido, é possível também pensar em parcerias, mesmo utilizando a plataforma. Os autores citam ações como a troca de textos entre os alunos, podendo ser aproveitada a contribuição dos colegas com mais facilidade, o que não anula a orientação constante do professor. No laboratório de informática é possível propor essas dinâmicas. Nesse caso, após realizado o *login* e acesso ao texto a ser revisado, os alunos trocam de computador, para proceder a revisão do colega, conforme a orientação e organização prévia realizada pelo professor. Pode-se também propor que os colegas que

trabalharão em pares, procedam a revisão, intercalando os textos, onde os dois revisam os dois textos, juntos.

Passamos agora para a análise das questões 15 e 16 do questionário, cujo objetivo foi identificar as principais limitações que os professores observam na utilização da plataforma Redação Paraná. Assim, possibilitamos, por meio da questão 15, a marcação de mais de uma opção entre seis disponíveis, que incluíam a impossibilidade de trabalho com os gêneros multimodais, pouca disponibilidade de uso do laboratório de informática, falta de acesso à *Internet* de qualidade, correções dos textos realizadas pela plataforma, a impossibilidade de realizar a produção colaborativa e de inserir outras ferramentas digitais, bem como as rubricas disponibilizadas para correção. Além disso, disponibilizamos a opção “outras”, que estava atrelada à próxima questão, onde os professores podiam detalhar, outras limitações.

Figura 46 - Limites da Plataforma



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

Os resultados da questão 15 mostraram que a maioria dos professores apontou como principal limitação na utilização da plataforma Redação Paraná a pouca disponibilidade de uso da *Internet* (74,2%). Em segundo lugar, ficou a baixa qualidade da conexão à *internet* (67,7%), seguida pelas correções dos textos realizadas pela plataforma (61,3%), impossibilidade de produção colaborativa (35,5%), a impossibilidade de trabalho com os gêneros multimodais (32,37%), a impossibilidade

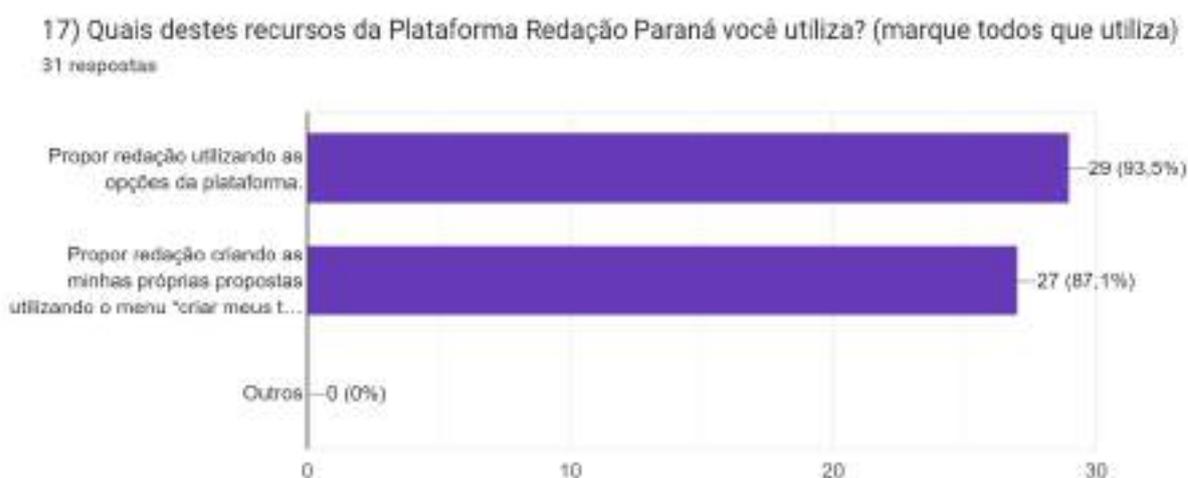
de inserir outras ferramentas digitais (25, 8%), e em relação às rubricas disponibilizadas pelos professores (19,4%).

Na questão complementar realizada, foram obtidas nove respostas, das quais podemos verificar que os problemas mais comuns mencionados pelos professores estão relacionados à dificuldade de digitação e manuseio do teclado para a inserção de acentuação, bem como a ausência da ferramenta de plágio, problemas com senhas e a demora para recuperação. Além disso, foi apontada a falta de interesse dos alunos em corrigir seus erros antes de enviar ao professor. Houve também uma menção em relação à perda do traçado das letras.

Outro ponto mencionado, também neste espaço, foi a limitação das sugestões de correção e o tempo restrito para trabalhar o gênero proposto. Por fim, foi relatada a dificuldade de o professor apontar pontos de atenção diretamente no texto produzido pelo aluno.

Como vimos na apresentação inicial, os recursos de utilização da plataforma, com *login* realizado pelo professor, limitam-se a propor redação valendo-se das opções, ou criar as próprias propostas, por meio de ícone específico, o qual também é limitado. Com o intuito de averiguar sobre a utilização desses recursos, propomos a questão número 17, onde incluímos a opção, outras com o objetivo de averiguar se algum professor mencionaria outro recurso, mas isso não aconteceu.

Figura 47- Recursos da Plataforma



Fonte: Dados obtidos pelo questionário

Portanto observamos que um número bastante expressivo de professores, faz uso dos dois recursos disponíveis. Conforme o gráfico, 29 professores (93,5%) afirmam utilizar os temas da plataforma, e 27 (ou 87,1%) criam as próprias propostas, por meio do menu “Meus temas”.

Para Ferragini e Silva (2022), os limites da plataforma começam pela incoerência em relação à concepção de linguagem presente nos Documentos Oficiais para a prática da escrita, resultando em um retrocesso na concepção de escrita, uma vez que é tratada como ato monológico, que não prevê a circulação efetiva do texto produzido. A plataforma funciona como um repositório dos textos escritos pelos alunos, permitindo acesso apenas ao professor, o que limita a escrita a um único interlocutor.

Outro aspecto mencionado pelos autores refere-se à desconsideração, por parte da plataforma, das produções pertencentes ao campo digital, bem como dos textos multimodais. Ao considerar essa constatação, as respostas obtidas no formulário aplicado e os estudos e análises da plataforma, concluímos que a utilização de outras ferramentas digitais disponibilizadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) é essencial para o trabalho com a produção de textos, de modo a garantir que o texto tenha efetivamente uma função interlocutiva, ou seja, que se dirija a outros interlocutores.

CAPÍTULO 4

PROTÓTIPO DIDÁTICO: RESENHAS QUE SALTAM DA PÁGINA

Após realizarmos uma pesquisa abrangente sobre práticas de escrita, reescrita e correção textual, bem como explorarmos os fundamentos pedagógicos dos multiletramentos e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e analisarmos a Plataforma Redação Paraná, apresentamos a proposta pedagógica intitulada "Resenhas que Saltam da Página". Esta proposta inclui atividades de reescrita textual com o objetivo de promover um ensino de produção textual que considere as situações reais de uso da língua e o papel ativo dos sujeitos na produção e circulação dos enunciados, refletindo as necessidades expressas pelos professores paranaenses, conforme registrado no formulário disponibilizado.

Nesse contexto, adotamos a metodologia do protótipo didático, conforme abordada por Rojo (2017), com o objetivo de apresentar uma proposta multiletrada que se inicia com a leitura do gênero discursivo resenha. Esta abordagem promove, inicialmente, a produção textual na Plataforma Redação Paraná e, em seguida, estimula a escrita colaborativa utilizando o *Google Docs*. De acordo com Coscarelli (2016), esta metodologia permite que o aluno assuma um papel central em seu processo de aprendizagem, configurando-se como um processo emancipador com um propósito claro e contextualizado. Recomendamos a prática da escrita colaborativa, com o intuito de substituir o ato individual e solitário de escrever por uma ação compartilhada.

Nesse processo, múltiplas mentes e mãos colaboram para pensar, organizar, redigir e revisar o texto sob a mediação do professor, até que esteja pronto para divulgação. Em consonância com Lopes-Rossi (2012), enfatizamos a importância de garantir que tanto autores quanto leitores se tornem agentes ativos no processo de produção textual. Para isso, é essencial que as propostas pedagógicas considerem as características dos gêneros discursivos e o contexto sócio-histórico que influenciam suas propriedades sociocomunicativas. Lopes-Rossi também sublinha a relevância da multimodalidade nos textos contemporâneos, especialmente em ambientes digitais, em conjunto com o estudo dos gêneros discursivos. Dessa forma, nossa proposta integra essas abordagens teóricas, assegurando uma prática alinhada com as demandas contemporâneas e as especificidades dos gêneros discursivos no contexto atual.

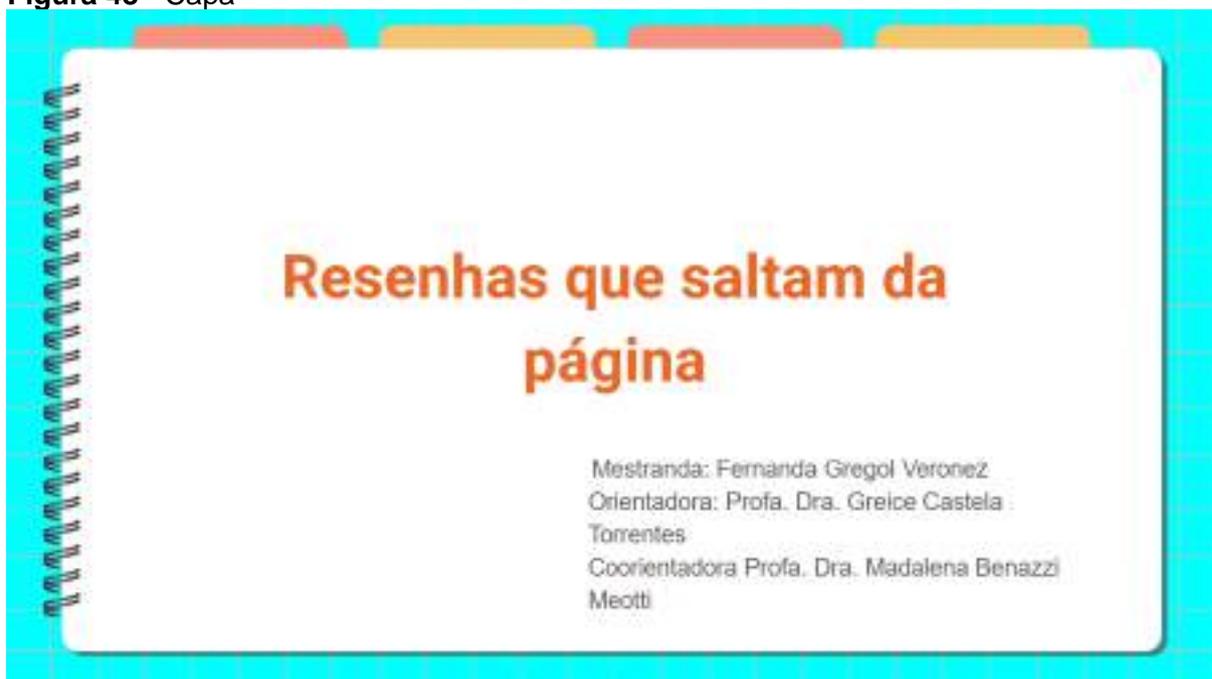
Ao garantirmos a integração dessas abordagens teóricas e práticas no desenvolvimento do protótipo didático, propomos uma prática pedagógica que não apenas alinha aspectos linguísticos, contextuais e tecnológicos, mas também promove uma compreensão mais profunda da dimensão extralinguística dos discursos. Assim, a proposta "Resenhas que Saltam da Página" incorpora as diretrizes teóricas discutidas, garantindo uma abordagem educacional que responde tanto às necessidades contemporâneas quanto às recomendações teóricas relevantes.

A escolha do *Google* Apresentações para o desenvolvimento do protótipo foi estratégica, pois transcende o contexto paranaense. Sua interface intuitiva, ampla acessibilidade e a familiaridade dos professores com a ferramenta facilita a utilização em diferentes realidades educacionais. Essa escolha visa facilitar a adaptação do material às necessidades específicas de cada professor e promover a integração harmoniosa com as práticas pedagógicas existentes, seja no Paraná ou em outras regiões.

Para elaborar uma abordagem pedagógica inovadora, recorreremos aos estudos do Grupo de Nova Londres (1996) que orienta os professores a enfatizarem quatro elementos essenciais: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. Estes elementos visam proporcionar uma educação que leve em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, a explanação clara dos conceitos, a análise crítica e a capacidade de transformar a prática educativa de forma significativa.

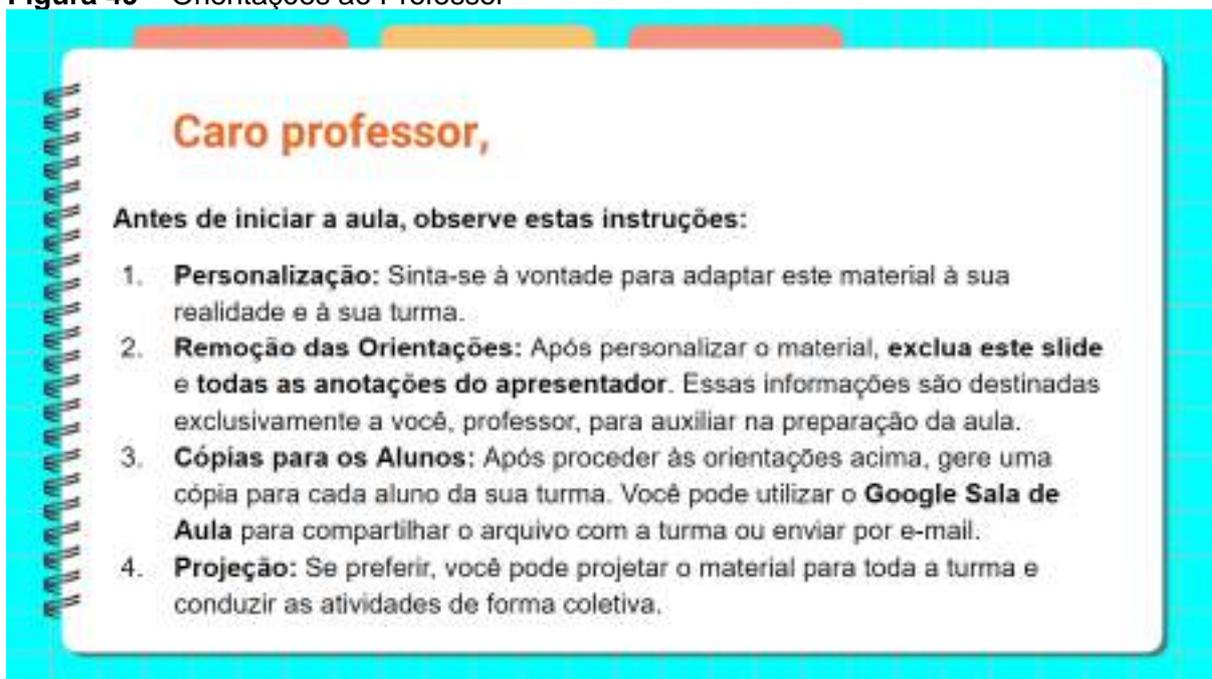
A proposta pedagógica que delineamos foi originalmente pensada para a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, com duração de 11 aulas de 50 minutos. O enfoque é a promoção dos multiletramentos e, por se tratar de um protótipo didático, pode ser adaptada para outras turmas. Por meio da integração de diferentes linguagens, como texto escrito, imagens e vídeo, buscamos desenvolver a capacidade dos alunos de compreender e produzir resenhas, gerar *links* e *QR Code* para divulgação das produções, ampliando suas habilidades comunicativas em diferentes contextos.

Assim, para melhor compreensão da proposta, optamos, neste capítulo, por descrevê-la e explicá-la. A primeira tela é a capa do protótipo.

Figura 48 - Capa

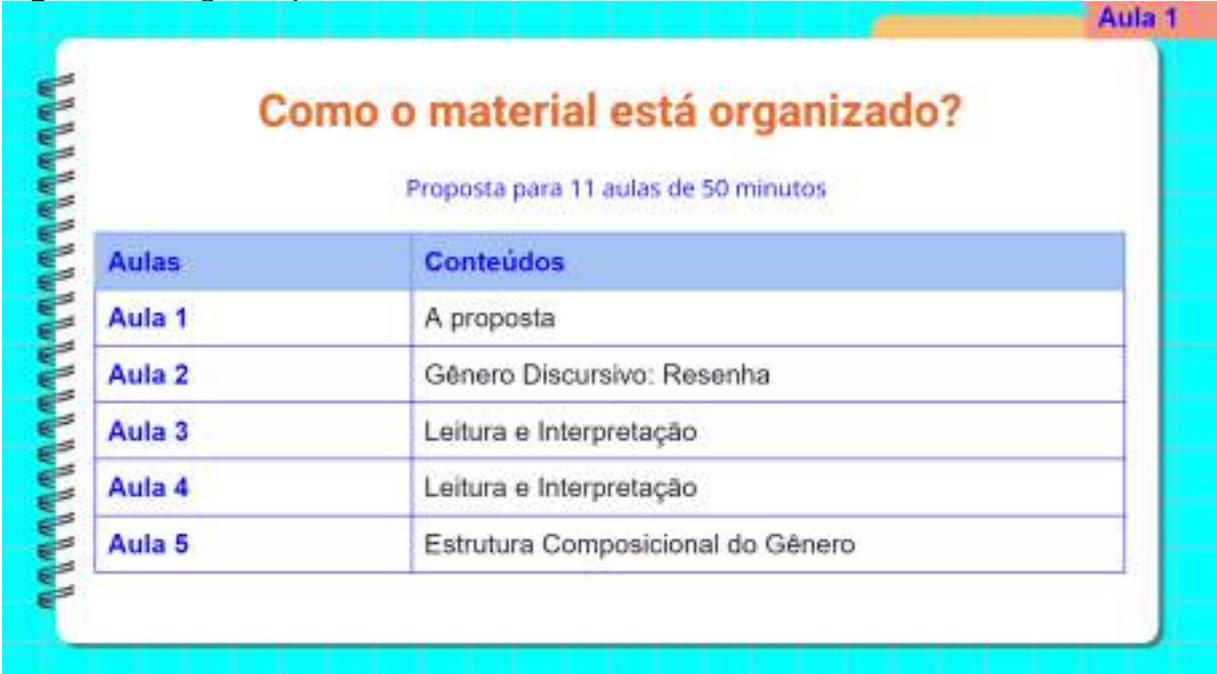
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura 48 ilustra a capa do protótipo, com o título da proposta “Resenhas que saltam da página” e a identificação das autoras. A ideia inicial é que cada profissional, após editar o material, providencie uma cópia para cada um dos alunos. Por isso, na sequência, apresentamos a próxima tela com orientações específicas para o professor.

Figura 49 – Orientações ao Professor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na figura "Orientações ao Professor", apresentamos instruções importantes para a condução da aula. A primeira sugestão é referente à personalização do material, de acordo com as necessidades e características da turma. Após essa personalização, orientamos que o professor exclua o slide contendo as instruções e todas as anotações do apresentador, uma vez que estas são destinadas exclusivamente a ele, como apoio para o planejamento da aula. Após esses ajustes, recomendamos a disponibilização de uma cópia do material para cada aluno por meio das ferramentas Google Sala de Aula ou e-mail, ou ainda, o professor pode optar por projetar o conteúdo para toda a turma, conduzindo as atividades de forma coletiva. Após essas orientações iniciais, as próximas duas figuras ilustram a organização do material.

Figura 50 – Organização das Aulas- Parte 1

Como o material está organizado?

Proposta para 11 aulas de 50 minutos

Aulas	Conteúdos
Aula 1	A proposta
Aula 2	Gênero Discursivo: Resenha
Aula 3	Leitura e Interpretação
Aula 4	Leitura e Interpretação
Aula 5	Estrutura Composicional do Gênero

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na figura “Organização das Aulas – Parte 1”, é possível observar que a proposta pedagógica intitulada "Resenha que saltam da página", foi pensada para 11 aulas de 50 minutos cada. As cinco primeiras aulas estão organizadas da seguinte forma: a aula 1 é dedicada à apresentação da proposta; a aula 2 enfoca o estudo do gênero discursivo, especificamente a resenha; as aulas 3 e 4 são voltadas para leitura e interpretação; a aula 5 aborda a estrutura composicional do gênero.

Figura 51 – Organização das Aulas – Parte 2

Aula 1	
Aula 6	Planejamento
Aula 7	Plataforma Redação Paraná/ Primeira Escrita
Aula 8	Plataforma- Revisão- Correção Indicativa e Envio
Aula 9	Google Documentos- Correção Interativa e Reescrita
Aula 10	Google Documentos- Reescrita e Adequações
Aula 11	QR Code e Divulgação

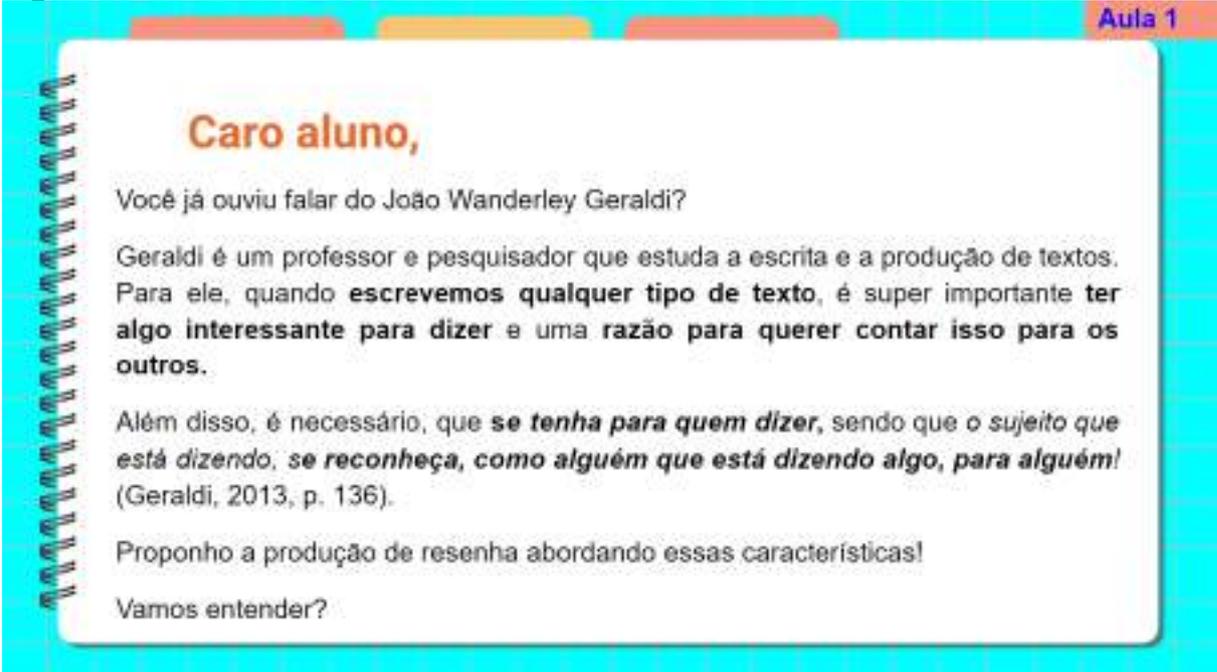
Observou? A previsão inicial é de onze aulas. Isso porque a escrita é um processo dinâmico e interativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na sequência do planejamento da escrita na aula 6, os alunos evoluem para a produção da primeira versão na Plataforma Redação Paraná. Sequencialmente aprofundam o trabalho com revisão e reescrita no Google Documentos, até alcançarem a versão final, pronta para divulgação.

Concluída a contextualização inicial, apresentamos a citação de Geraldi com o intuito de trazer uma voz de autoridade ao discurso, de apoio ao professor, de modo a reforçar a importância da motivação e participação ativa dos alunos desde o início do processo.

Figura 52 – Caro Aluno – Parte 1



Caro aluno,

Você já ouviu falar do João Wanderley Geraldi?

Geraldi é um professor e pesquisador que estuda a escrita e a produção de textos. Para ele, quando **escrevemos qualquer tipo de texto**, é super importante **ter algo interessante para dizer e uma razão para querer contar isso para os outros**.

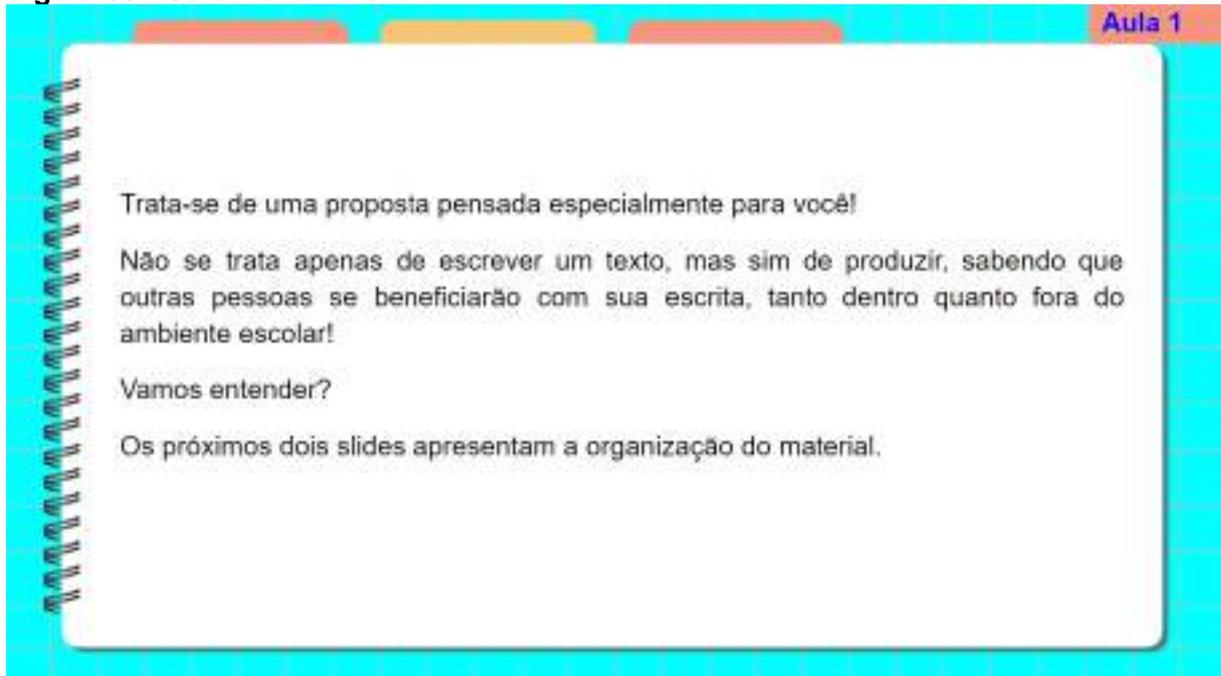
Além disso, é necessário, que **se tenha para quem dizer**, sendo que *o sujeito que está dizendo, se reconheça, como alguém que está dizendo algo, para alguém!* (Geraldi, 2013, p. 136).

Proponho a produção de resenha abordando essas características!

Vamos entender?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao trazer à tona as ideias de Geraldi, ressaltamos que é essencial possuir um conteúdo interessante e uma motivação clara para compartilhá-lo com os outros. Além disso, é crucial ter um público-alvo definido e que o autor se perceba como um comunicador, transmitindo algo significativo a esse público específico (Geraldi, 2013, p. 136). Com isso, pretendemos incentivar os professores a refletirem sobre o conteúdo a ser abordado, de modo a proporcionar aos alunos um ambiente participativo e engajador.

Figura 53 - Caro Aluno – Parte 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura acima dá continuidade à anterior e destaca que a proposta foi desenvolvida especificamente para o aluno. Esta não se limita à simples redação de um texto, mas envolve a produção de conteúdo com a compreensão de que a escrita beneficiará outras pessoas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A pergunta "Vamos entender?" anuncia que a próxima etapa consiste em conhecer todas as fases que compõem esta proposta, ao mesmo tempo que desperta a curiosidade dos envolvidos.

Conforme Galdi (2013) destaca, a intervenção ativa do professor no processo de produção textual é fundamental para estimular o interesse pela prática da escrita. Nesta abordagem, o professor assume o papel de mediador, orientando os alunos ao longo de todas as etapas do processo. Por meio de questionamentos e sugestões, o professor contribui para o desenvolvimento de habilidades de escrita de maneira significativa, favorecendo a construção de conhecimento crítico e reflexivo. Para tanto a próxima tela apresenta a organização do material.

Figura 54 - Etapas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao apresentar as etapas da proposta, destacamos que a escrita é concebida como um processo que exige esforço e dedicação, sendo encarada como uma jornada de aprendizado das práticas de reescrita. Após a exposição do número de aulas, a figura "Etapas" ilustra as fases a serem percorridas, desde a apresentação da proposta e estudo do gênero resenha, passando para a produção e reescrita até sua divulgação.

A escrita é um processo contínuo e a revisão é uma etapa indispensável. Como aponta Rocha (2003), a reescrita é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita, pois permite aos alunos experimentarem diferentes formas de expressão e aprimorar a qualidade textual. Enquanto na primeira versão os alunos se concentram no conteúdo, a reescrita possibilita o refinamento e a melhoria contínua do texto, como demonstramos na próxima tela.

Figura 55 – O que é importante lembrar?

The slide is titled "O que é importante lembrar?" and is labeled "Aula 1" in the top right corner. It features an image of a student writing at a desk surrounded by various icons like a house, a target, and a lightbulb. To the right of the image are three blue rounded rectangular boxes containing the following text:

- Escrever é uma jornada.
- Revisar é aprender.
- Revisar e reescrever enriquecem seu texto.

At the bottom of the slide, a purple rounded rectangular box contains the text: "No próximo slide, serão expostos os dois objetivos desta proposta! Vamos conhecer?"

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura "O que é importante lembrar?" enfatiza a relevância da reescrita para o aprimoramento das habilidades de escrita. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), ao introduzirmos a prática da reescrita, incentivamos uma análise crítica dos elementos textuais, orientando os alunos em um processo estruturado que desenvolve competências como revisão, edição e reestruturação textual. Essa abordagem explora a interconexão entre teoria e prática na produção textual. Assim, preparamos os alunos para se tornarem autores mais autônomos e reflexivos.

Neste sentido, a revisão é um componente fundamental do processo de escrita, pois permite que o autor refine suas ideias e explore novas possibilidades linguísticas. Como apontam Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), a análise comparativa entre as diferentes versões de um texto revela a natureza dinâmica da linguagem e a importância da revisão constante para o aprimoramento da escrita.

Ainda, com o objetivo de situar o aluno, propomos a apresentação dos principais objetivos da proposta, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 56 – Conhecer para compreender

Aula 1

Conhecer para compreender

Conhecer previamente todas as partes deste material aumenta as chances de sucesso, favorecendo o aprendizado contínuo e o desenvolvimento pessoal. Por isso, saiba que os objetivos principais são:



- Produzir resenhas ✓
- e
- Divulgar resenhas ✓

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com Sousa Silva (2022), é importante desenvolver contextos de ensino-aprendizagem que integrem às experiências pessoais dos alunos. Assim, é essencial apresentar claramente os objetivos da proposta, para garantir que os alunos entendam que ela busca proporcionar experiências significativas, considerando suas vivências individuais. Essa prática, fundamentada no enquadramento crítico, favorece a percepção das conexões entre o conhecimento teórico e suas próprias experiências, tornando a aprendizagem significativa.

Após essa primeira parte, que compreende a contextualização da proposta, passamos à próxima, que constitui a formação de grupos de trabalho e o planejamento da escrita.

Figura: 57 – Histórias favoritas

É hoje que tudo começa! Definiremos os grupos de trabalho e as obras para as resenhas que iniciaremos na aula 6.

Na escolha das obras, considerem:

- Respeito aos direitos autorais.
- Diversidade cultural.
- Qualidade estética.
- Relevância temática.
- Conteúdos violentos.
- Conteúdos pornográficos.
- Conteúdos discriminatórios (raciais, de gênero, etc.).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A diversidade de repertórios culturais dos alunos, aliada à mediação do professor, enriquece a experiência de formação de grupos colaborativos, e a escolha do objeto cultural a ser resenhado, tornando-se significativa. Sugerimos a criação de grupos com até três integrantes, que trabalharão de forma colaborativa ao longo das 11 aulas propostas. Nesse contexto, a Figura "Histórias Favoritas" apresenta critérios a ser considerado para a escolha da obra a ser resenhada.

Ao possibilitar que os alunos selecionem autonomamente o objeto cultural para resenha, promovemos uma prática pedagógica alinhada aos princípios da aprendizagem significativa, defendidas pelo grupo londrino, pois, ao estabelecer uma conexão entre os conhecimentos prévios dos alunos e o objeto escolhido, a nova informação adquire um significado relevante, favorecendo uma compreensão profunda e duradoura. Essa abordagem, além de estimular o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, contribui para a formação de indivíduos mais engajados com o mundo contemporâneo.

A escrita colaborativa, que ora propomos, envolve a participação conjunta dos alunos, orientados pelo professor, no processo de planejamento, escrita, reescrita, revisão e divulgação da resenha. Este método enriquece o conteúdo com diversas perspectivas e habilidades e promove o desenvolvimento das competências de

colaboração e comunicação entre os alunos. O resultado é um texto refinado, preparado para divulgação, após o trabalho conjunto e a orientação adequada.

Após a formação dos grupos, nas próximas duas figuras, sugerimos um estudo sobre o gênero resenha.

Figura 58 – Questionamentos

Aula 1

**Você concorda que para escrever uma resenha,
precisa entender bem como ela funciona?**

Você já leu alguma resenha?

Apreendeu sobre o que faz uma resenha ser uma resenha de verdade?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 59 – O Gênero Resenha

Aula 2



O Gênero Resenha

- Conhecer o gênero;
- Ler e interpretar resenhas;
- Planejar a produção junto ao o grupo em trabalho.

Descubra como as resenhas podem transformar a sua forma de ler e analisar!
Acesse os links e as atividades propostas para aprofundar seus conhecimentos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes de iniciar as atividades de produção de resenhas, é fundamental que os alunos compreendam as características do gênero. Para tanto, sugerimos inicialmente que o professor faça os seguintes questionamentos: 'Vocês já tiveram contato com resenhas em algum momento? Onde?'; 'O que vocês lembram sobre essas resenhas?'; e 'O que, para vocês, diferencia uma resenha de outros tipos de texto?'. A partir das respostas dos alunos, o professor poderá avaliar seus conhecimentos prévios e adaptar suas atividades, de acordo com as necessidades da turma.

Após a avaliação inicial, conforme demonstrado na figura 'O Gênero Resenha', damos continuidade à instrução explícita, apresentando aos alunos os objetivos da próxima etapa: familiarização com o gênero, leitura crítica e produção colaborativa. Para contextualizar essa prática, introduzimos os alunos ao universo das resenhas *online*s, disponibilizando dois sites especializados como ponto de partida, como ilustra a tela a seguir.

Figura 60 - Desvendando o Caminho

The image shows a slide from a presentation. At the top right, it says 'Aula 2'. The main title is 'Desvendando o Caminho: O Conhecimento como Base para a Ação'. Below the title, there is a paragraph: 'Confira os sites a seguir e observe que nas resenhas são inseridas imagens, resumos e links interativos, tornando o conteúdo muito mais interessante.' A large purple arrow points from the text 'Clique nas imagens e em seguida nos links!' towards the right. On the right side, there are two logos: 'ADOROCINEMA' in red and 'LITERATURA PRESENTE' in grey.

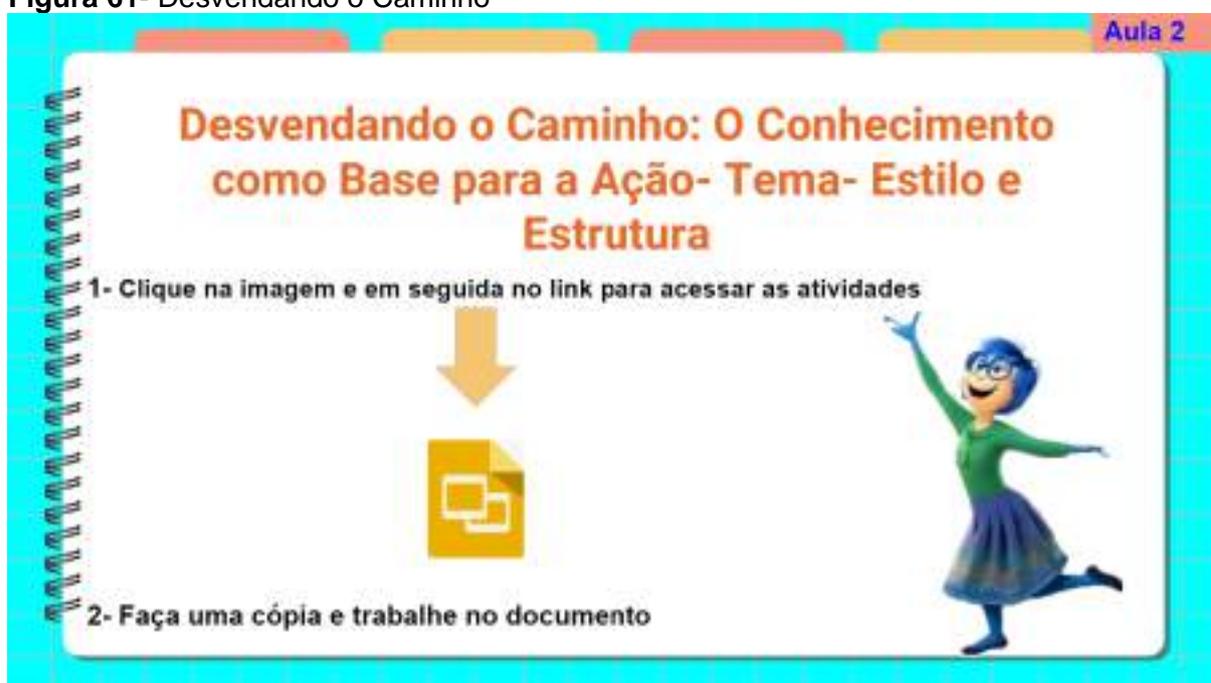
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com base na pedagogia dos multiletramentos, que valoriza a multiplicidade de linguagens, iniciamos com a fase exploratória. A figura “Desvendando o Caminho” representa essa etapa, na qual os alunos são convidados a navegar pelos sites de

resenhas “AdoroCinema” e “Literatura Presente”⁶. Essa imersão inicial tem como objetivo evidenciar a diversidade de recursos multimodais presentes nas resenhas, além da linguagem escrita.

Ao explorar diferentes plataformas, os alunos perceberão como imagens, vídeos e outros elementos visuais contribuem para a construção de sentidos nos textos. Após essa etapa exploratória, aprofundaremos o estudo das características do gênero resenha, realizando uma análise detalhada de um texto exemplar, como podemos perceber na próxima tela.

Figura 61- Desvendando o Caminho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A atividade 'Desvendando o Caminho 2' propõe uma experiência de aprendizagem significativa, alinhada aos princípios dos multiletramentos, pois os alunos são instigados a analisar criticamente uma resenha sobre o filme 'Divertidamente', com o objetivo de desenvolver competências essenciais como interpretação, argumentação, e trabalho colaborativo. Ademais, a integração de teoria e prática, aliada ao uso de recursos digitais editáveis como o Google Apresentações e Documentos, permite que os professores personalizem a atividade e a adaptem às

⁶ Disponível em <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/criticas-adorocinema/>
Disponível em: <https://literaturapresente.com/> - Acesso em 24/10/2024

diferentes realidades de suas turmas. A possibilidade de acesso on-line e trabalho colaborativo fomenta a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades digitais, preparando os alunos para os desafios do século XXI. Além disso, o formato no Google Documentos, disponível na nota do apresentador, favorece a impressão, para realidades em que o uso do laboratório, ou acesso à internet seja limitado. A seguir disponibilizamos a atividade na versão para imprimir.

1- Leia a resenha “**Divertida Mente - Alegria e Tristeza**” escrita por Francisco Russo.

Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/criticas-adorocinema/>⁷

1- Após a leitura reúna-se com seu grupo de trabalho e complete a terceira coluna do quadro considerando a estrutura da resenha “**Divertida Mente - Alegria e Tristeza**” escrita por Francisco Russo.

2- Compartilhe suas ideias com os demais colegas da turma.

Parte da Resenha	O que contém	Exemplo
Título	Nome da resenha (que deve chamar a atenção do leitor e indicar o tema).	
Introdução	Apresentação da obra (título, autor/diretor, gênero), contexto e objetivo da resenha.	

⁷ Texto disponibilizado no protótipo.

Resumo	Síntese da história principal, sem revelar o final.	
Análise	Opinião sobre a obra, considerando aspectos como: personagens, enredo, mensagem, efeitos especiais, trilha sonora, cenografia.	
Conclusão	Reforço da opinião geral sobre a obra, considerando seus pontos fortes e fracos/ indicação da obra	

Análise do gênero resenha- TEMA

Em grupos, discutam o seguinte sobre a resenha:

- a. Qual o foco da resenha? Sobre o que o autor está mais interessado em falar? É sobre o filme em si, sobre a mensagem que ele passa, ou sobre alguma outra coisa?
- b. O que está sendo analisado? O autor está falando de um filme, um livro, um jogo ou de outro tipo de obra?
- c. Qual a ideia principal do filme, segundo o autor? Qual é a mensagem mais importante que o filme quer passar? O que o autor acha que o diretor quis dizer com essa história?

Sugestão de Atividade

3- Produza um mapa mental - **Emoções e Tema Central de *Divertida Mente***

Após relembrar as características do gênero, crie um mapa mental que destaque o tema central do filme *Divertida Mente*, segundo a resenha crítica, relacionando as emoções principais e como elas afetam o enredo e a personagem, Riley. Para isso considere:

1- Tema central: "Divertida Mente - Emoções e Tema Central".

2- Ramos principais: Criar cinco ramos, um para cada emoção (Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho).

3- Sub-ramos: Descrever como cada emoção é retratada na resenha e seu impacto no enredo.

OBSERVAÇÃO: Adicione ícones, desenhos, cores e emojis para representar visualmente cada emoção.

RECURSOS: Caderno, cartolina, ou ferramentas digitais como Canva ou MindMeister).

Análise do gênero resenha - ESTILO:

Em grupos, discutam o estilo do gênero com base na resenha em estudo e por meio das seguintes perguntas:

- a. Qual o tom do autor? Ele conversa com a gente como se fosse um amigo, ou mantém um tom mais formal e sério? Como isso influencia a forma como entendemos a resenha?
- b. Que tipo de linguagem o autor usa? Ele prefere palavras mais sofisticadas ou uma linguagem mais simples e direta? Como a escolha das palavras influencia a forma como percebemos o filme?
- c. O autor se revela nas entrelinhas? Além de contar sobre o filme, o autor mostra um pouco de si mesmo? Como suas opiniões e experiências pessoais influenciam a resenha?
- d. Como o autor pinta o cenário com palavras? Ele consegue nos fazer sentir as emoções dos personagens? Como ele descreve as cenas mais importantes do filme?
- e. Observe as imagens que o autor insere no texto. Além de imagens que outros elementos multimodais poderiam ser inseridos na resenha?

f. O autor é direto ou prefere dar rodeios? A opinião dele sobre o filme é clara e objetiva, ou ele deixa a gente adivinhar o que ele realmente pensa?

Sugestão de Atividade:

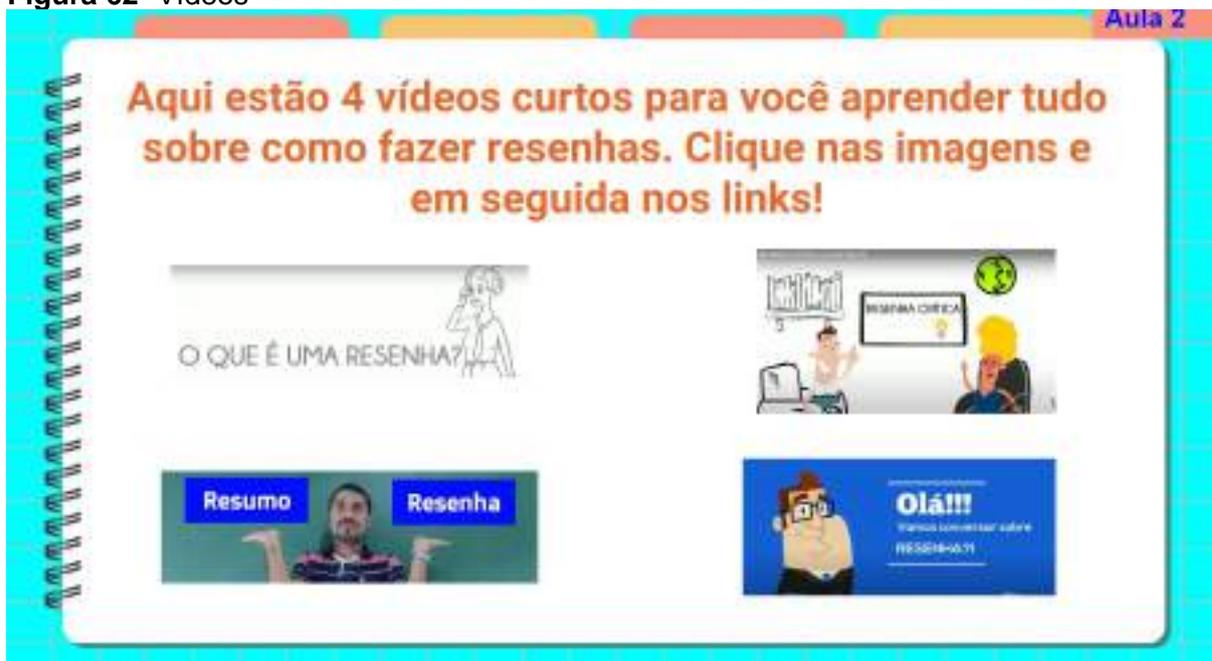
Releia o parágrafo e realize a análise do estilo utilizado pelo autor:

“No mais, é só aproveitar as diversas situações que levam àquelas gargalhadas gostosas, não apenas pela piada bem feita, mas também pela surpresa que traz e a inteligência com a qual foi concebida. Aqui vão alguns destaques: preste atenção nas capas de jornal que a Raiva volta e meia segura, elas sempre têm a ver com o momento de vida de Riley no melhor estilo de ser do personagem; a sequência de abertura, com o nascimento de Riley, não apenas dimensiona toda a estrutura das emoções como, conceitualmente, remete ao início de [Up - Altas Aventuras](#) (não por acaso, também dirigido por Pete Docter); repare nos detalhes das ilhas existentes, cada uma delas traz vários símbolos interessantes; se possível, veja em 3D: não propriamente devido ao uso da terceira dimensão, mas por uma brincadeira muito bem inserida relacionada às animações de antigamente; e aproveite as breves esquetes que surgem durante os créditos finais, simplesmente maravilhosas”

- a. Escreva um parágrafo explicando o estilo adotado pelo autor, mencionando o tom, a linguagem utilizada e a opinião dele revelada nas entrelinhas.
- b. Reescreva esse parágrafo utilizando a linguagem formal.

Após a conclusão da primeira atividade, os alunos são incentivados a assistirem a quatro vídeos curtos, preparando-se assim para as próximas etapas do estudo sobre o gênero discursivo resenha.

Figura 62- Vídeos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A Figura "Vídeos" ilustra a disponibilização antecipada de quatro vídeos sobre resenhas, destinados aos alunos para visualização até a próxima aula. Essa proposta fundamenta-se na premissa de que, conforme argumentam Sousa e Silva (2022), esse recurso estimula a proatividade dos estudantes, aprofundando o aprendizado iniciado na atividade "Resenha em Foco". Ao disponibilizarmos os materiais com antecedência, buscamos promover uma postura mais autônoma, permitindo que os alunos expandam seus conhecimentos e formulem interpretações próprias. Dessa maneira, a proatividade, aliada à análise crítica de resenhas, constitui um elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando a confrontação de diferentes perspectivas e análises, as quais servirão como base para as atividades das aulas subsequentes.

Figura 63- O que é resenha?

Aula 3

Assista ao vídeo sobre o que é resenha. Clique na imagem e em seguida no link!


 O QUE É UMA RESENHA?

Em seguida responda às seguintes perguntas:

- Com suas próprias palavras, explique o que você entende por resenha.
- Cite 5 exemplos de objetos culturais possíveis de resenhar e explique por quê. Pense em livros, filmes, músicas, jogos, séries, obras de arte, etc.
- Quais são as diferenças entre Resenha Descritiva e Resenha Crítica?
- As resenhas podem ser descritivas ou críticas. Qual a diferença entre elas?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A atividade inicial da aula 3, ilustrada na Figura 'O que é Resenha?', visa desenvolver a compreensão do gênero Resenha, estimulando a interação e o pensamento crítico dos alunos.

Posteriormente à exibição do vídeo introdutório (3:03 min), propomos a organização da turma em grupos para responder as questões que exploram a definição de resenha, a identificação de diferentes objetos culturais e a distinção entre as modalidades de resenha. Essa atividade, alinhada aos princípios dos multiletramentos, pode ser realizada nos cadernos ou no documento digital, conforme o contexto ou a preferência do professor.

Dando continuidade ao aprofundamento conceitual, a próxima atividade tem como objetivo principal diferenciar os gêneros resumo e resenha, favorecendo a identificação das características específicas de cada um.

Figura 64- Resumo x Resenha

**Você sabe a diferença entre resumir e resenhar?
Muitas pessoas confundem esses dois conceitos,
mas hoje vamos acabar com essa dúvida de vez!**

Clique na imagem e em seguida no link!

Resumo **Resenha**

Após a visualização do vídeo, elabore um parágrafo explicando a diferença entre resumo e resenha.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A próxima etapa da aula 3 envolve a exibição de um vídeo (3:01 min) que compara resumo e resenha. Este vídeo, conforme ilustra a Figura "Resumo x Resenha", servirá como ponto de partida para a atividade. Após a visualização, os alunos, em grupos, produzirão um parágrafo que sintetize as principais diferenças entre esses dois gêneros.

Logo após, para consolidar o aprendizado sobre as diferenças entre resumo e resenha, propomos uma atividade prática de análise textual.

Figura 65- Análise textual

Aula 3

Lembre-se: Resumo é uma das partes de uma resenha.
Na resenha do filme "*Divertida Mente - Uma lição sobre mudanças*", qual parte conta a história do filme de forma resumida?

Converse com seus colegas e professora para ver se todos encontraram a parte do texto que conta a história do filme (o resumo) e se entenderam a diferença entre contar a história e dar a opinião sobre ela.

ACCESSE

Clique na imagem e em seguida no link!

HOSPÍCIO NERD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A atividade proposta, representada na Figura "Análise Textual", tem como objetivo identificar a parte da resenha destinada ao resumo da obra. Ao executar essa atividade, os alunos aplicam, de forma prática, os conhecimentos teóricos adquiridos sobre resenha e resumo, desenvolvendo a habilidade de análise crítica de textos. **A resenha 1- "Divertida Mente: Uma lição sobre mudanças"** se encontra no link disponível no protótipo e também pode ser lida no link: <https://hospicionerd.com.br/resenha-divertidamente-uma-licao-sobre-mudancas/>.

Essa prática está em consonância com os princípios dos multiletramentos, referente a importância da integração entre teoria e prática no processo de aprendizagem.

Em continuação à leitura da resenha para identificar o resumo como uma das partes desse gênero, os alunos, na etapa seguinte, terão a oportunidade de interagir com diferentes textos e analisar resenhas sobre o mesmo filme, disponibilizadas em duas plataformas distintas. Essa atividade possibilitará uma comparação mais aprofundada, ampliando as perspectivas e o entendimento das variadas abordagens críticas presentes em cada resenha.

Figura 66- Análise textual 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na segunda etapa da análise textual, na aula 4, os alunos acessarão as plataformas "Hospício Nerd" e "Pipoca na Madrugada" para realizar a leitura e a comparação entre resenhas de diferentes autores sobre o mesmo filme. A atividade, disponível tanto no *Google Formulários* como no *Google Documentos*, guiará a análise de aspectos como título, função social, público-alvo, intenção do autor, apresentação dos personagens, posicionamento crítico, estrutura e demais características do gênero resenha.

Após retomar a leitura da resenha "Divertida Mente- Uma lição sobre mudanças", do site "Hospício Nerd", os alunos farão a leitura da resenha 2: "Divertida Mente", de Camila Savioli, disponível no protótipo e também no link: <https://pipocanamadrugada.com.br/site/resenha-divertidamente/>.

Em seguida, realizarão as atividades propostas no google documentos, inserido no protótipo, as quais apresentamos a seguir:

1- Marque a opção que representa a autoria do texto titulado: **Resenha: Divertida Mente**

() Pete Docter

() Camila Savioli

FUNÇÃO SOCIAL DA RESENHA

2- A função social da resenha é...

() Informar e orientar os leitores a respeito de uma obra, seja ela um livro, filme, peça teatral, série, jogos, etc...

() Apresentar aos leitores o resumo de uma obra, seja ela um livro, filme, peça teatral, série, jogos, etc...

3- Após a leitura da resenha *Divertida Mente – Uma lição sobre mudanças*, podemos afirmar que o público alvo do filme é:

() Principalmente o espectador acima de 10 anos, pois envolve a compreensão e reflexão das emoções humanas, muitas vezes complexas para crianças menores.

() Espectadores de todas as idades.

INTENÇÃO DO AUTOR

4- Lembre-se que o objetivo do autor da resenha “*Divertida Mente – Uma lição sobre mudanças*” é avaliar o filme *Divertida Mente*. Neste caso trata-se de uma avaliação positiva, ou seja, ele recomenda o filme para um público maior de 10 anos. Faça uma análise da escolha do título, ou seja, escreva com suas palavras a relação do título e das demais partes da resenha.

5- Camila Savioli escolhe o título: “Resenha: **Divertida Mente**”, já a resenha do blog Hospício Nerd titula a resenha “**Divertida Mente – Uma lição sobre mudanças**”. Qual dos dois títulos você considera mais cativante. **Justifique sua escolha**

APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS

LEIA: “Aqui, acompanhamos as principais emoções que movem o ser humano: Alegria, Tristeza, Raiva, Nojinho e Medo. Elas surgem no momento em que a pequena Riley nasce. Porém, aos 11 anos, a garota começa a enfrentar mudanças importantes em sua vida, quando seus pais decidem morar em São Francisco, Califórnia. ...”(Camila Savioli).

"Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que deve enfrentar mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, convivem várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza (*Blog Hospício Nerd*).

6- No que se refere a apresentação dos personagens, marque a alternativa correta:

- () Embora o texto seja escrito de forma diferente, ambas resenhas apresentam basicamente as mesmas informações.
- () Os textos apresentam informações completamente divergentes.

ANÁLISE

LEIA: "Divertida Mente é um filme adulto que fala sobre mudanças de como lidamos com as relações e ao mesmo tempo consegue ter um lado infantil posso estar sendo incoerente, mas o modo que ele explica isso com cores marcantes cada emoção que tem uma cor base principalmente em suas cenas e até elas passam por emoções diversas, para nós adultos tiraremos outras lições enquanto as crianças talvez fiquem no básico da cebola". (BLOG HOSPÍCIO NERD)

7- Após a leitura do trecho acima, é possível concluir que:

- () O trecho está bem escrito e a linguagem utilizada pelo autor é formal.
- () O trecho está mal escrito, falta pontuação e elementos coesivos. O autor utiliza uma linguagem informal.

POSICIONAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO

8- Identifique trechos em que aparecem posicionamentos críticos:

- () Desta vez nossos personagens principais não são "de carne e osso".
- () Todos nós precisamos ter um lado Nojinho
- () É a partir daí que a trama inicia, [...]as emoções precisam fazer de tudo para equilibrar as ações e reações de Riley. Mas, quem disse que a pré-adolescência é

fácil? Os contratempos apresentados no filme dão o desenrolar da trama, sem deixá-lo cansativo e monótono.

() O medo evita as piores roubadas, te acorda quando o pior pesadelo está acontecendo e ajuda a fugir dos momentos mais perigosos!

A ESTRUTURA TÍPICA DE UMA RESENHA É COMPOSTA POR INTRODUÇÃO, RESUMO, ANÁLISE CRÍTICA E CONCLUSÃO.

9- Relacione os trechos com o elemento correspondente:

(1)“Não dá para ser feliz o tempo todo. Às vezes, é preciso colocar a tristeza para fora para que a alegria nos cure e traga bons momentos novamente”. É com essa frase que dou início a resenha da animação Divertida Mente (*Inside Out*), dirigido por Pete Docter.

(2).[...]Mas, seja lá qual for a faixa etária, Divertida Mente é uma animação que vale muito a pena assistir.

(3) A animação nos apresenta a estrutura da mente de Riley. Parecendo uma espécie de parque de diversões, a cabeça é repleta de cores, um tanto quanto inusitada...

(4) A Tristeza tem os melhores diálogos, os momentos mais engraçados e, junto com a Alegria, nos traz a lição mais bonita de todas: é preciso colocar a tristeza pra fora.

() INTRODUÇÃO () RESUMO () ANÁLISE CRÍTICA () CONCLUSÃO

O objetivo dessa análise inicial é estabelecer critérios que auxiliem os alunos na produção de resenha. Nesse seguimento, para ampliar o repertório sobre o tema, na próxima etapa os alunos aprenderão sobre resenha crítica.

Figura 67- Resenha Crítica

Aula 5

**Assista ao vídeo sobre o que é Resenha Crítica.
Clique na imagem e em seguida no link!**



Quais as principais partes que compõem a Resenha Crítica de acordo com a apresentação feita no vídeo? Explique a função de cada uma delas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A aula 5 tem como ponto de partida a exibição do vídeo 'Resenha Crítica' (2,57 min.), que serve como base para a análise das partes constituintes de uma resenha e suas respectivas funções. A partir dessa análise inicial, os alunos ao responderem às perguntas propostas, aprofundam o estudo do gênero, desenvolvendo habilidades como leitura crítica, pensamento analítico e escrita reflexiva, essenciais para a produção de resenhas. Essa abordagem, alinhada aos princípios dos multiletramentos, prepara os alunos para os desafios de uma sociedade que exige cada vez mais a capacidade de analisar e produzir textos de forma crítica e autônoma. Como continuidade ao estudo sobre resenha, avançamos para a leitura de duas teorias sobre o gênero em estudo.

Figura 68 – Leitura

Aula 5

O que dizem os estudiosos sobre, resenha?

"A resenha crítica é um texto que avalia uma produção artística ou intelectual. Seu objetivo é orientar o leitor, alertando-o para as qualidades e os defeitos de um bem cultural, que pode ser um livro, filme, CD, exposição, peça de teatro, entre outros. A resenha se fundamenta no conhecimento especializado do crítico e na sua argumentação para convencer o leitor a conhecer ou não a obra." (Ramos, 2013, p. 360)

A resenha crítica é uma análise completa que ajuda o leitor a decidir se vale a pena conhecer a obra ou não.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 69 – Leitura 2

Aula 5

Em que consiste a produção de uma resenha?

"Produzir uma resenha sobre um texto, um filme, um CD ou qualquer outro produto cultural consiste em sintetizar o que lemos, vemos, ouvimos, dar nossa opinião e realizar um comentário crítico." (Amaral et al., 2016, p. 297)

A resenha é um texto no qual resumimos, analisamos e avaliamos obras como filme, série ou livro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As telas de "Leitura" servem como subsídios para a continuidade do estudo do gênero discursivo, apoiando-se em duas teorias. A primeira, conforme define Ramos (2013), caracteriza a resenha crítica como uma abordagem destinada a avaliar e

analisar obras artísticas ou intelectuais, como livros, filmes, CDs, exposições e peças de teatro.

O objetivo desta abordagem é orientar o leitor, destacando tanto as qualidades quanto os defeitos da obra, empregando conhecimento especializado e argumentos persuasivos para influenciar a opinião do leitor. Em síntese, a resenha crítica busca oferecer uma análise fundamentada que contribua para a formação da opinião do leitor.

A segunda teoria, conforme Amaral (2016), destaca que a produção de uma resenha sobre um texto, filme, CD ou qualquer outro produto cultural implica resumir o conteúdo lido, visto ou ouvido, expressar uma opinião e fornecer um comentário crítico sobre a obra. Em outras palavras, a resenha envolve a análise e a síntese da obra, juntamente com a expressão da opinião do resenhista.

Após a análise das teorias de Ramos (2013) e Amaral (2016) os alunos poderão com a mediação do professor, revisar suas conclusões iniciais sobre resenha crítica, e aperfeiçoar suas análises, demonstrando a importância de integrar teoria e prática. Dessa maneira, os alunos desenvolvem habilidades de análise crítica e aplicam os conhecimentos adquiridos. Para finalizar, disponibilizamos um vídeo sobre resenhas críticas e descritivas, que contribuirá para um aprendizado mais completo.

Figura 70 - Resenha Descritiva x Crítica



Aula 5

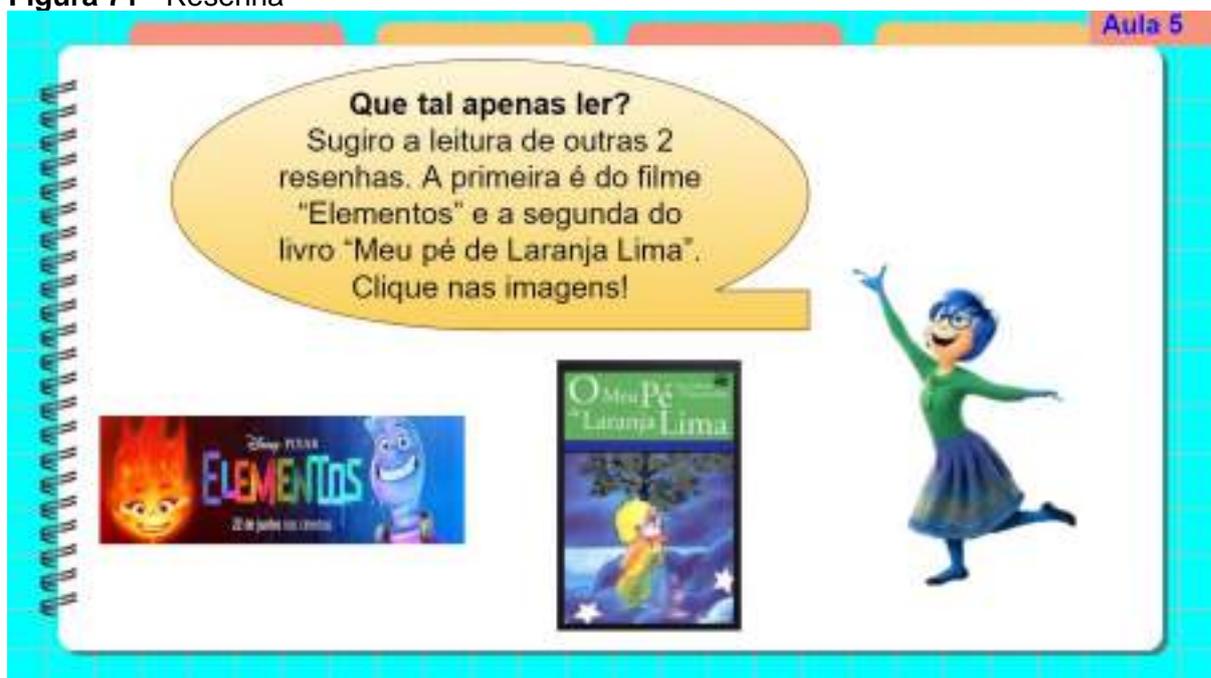
Clique na imagem e em seguida no link e assista esse vídeo para entender a diferença entre resenha Descritiva e Crítica.

Olá!!!
Vamos conversar sobre
RESENHA?!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A fim de ampliar o repertório sobre o gênero resenha, indicamos o vídeo "Resenha Descritiva e Crítica" (2:15 min), que, além de reforçar os conceitos teóricos, oferece dicas práticas para a produção de resenhas. Como complemento à atividade, sugerimos também a leitura de duas resenhas.

Figura 71 - Resenha



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme Medeiros (1999), uma resenha estruturalmente descreve as propriedades da obra, incluindo sua descrição física, relata as credenciais do autor, resume a obra, apresenta suas conclusões e metodologia empregada, além de expor um quadro de referências em que o autor se apoiou. Esses elementos podem ser considerados parte da narração. Por fim, a resenha oferece uma avaliação da obra e indica seu público-alvo.

As leituras e atividades realizadas até o momento objetivaram a familiarização dos alunos com os principais elementos constitutivos do gênero resenha. Com essa base consolidada, os alunos avançarão para as etapas de produção, revisão e reescrita, que serão orientadas pela Instrução Explícita. Essa metodologia, ao oferecer instruções claras e mediação constante, permitirá que os alunos aprimorem suas habilidades de escrita.

Destacamos a relevância de garantir que os alunos compreendam a estrutura da resenha e as etapas da escrita: planejamento, execução do texto, revisão, reescrita

e avaliação (Menegassi, 2010, p. 78-79). Essas etapas favorecem a atuação do professor como "coprodutor do texto", desde que sejam fornecidos elementos das condições de produção, tais como finalidade, interlocutor, gênero, suporte do texto, circulação social e posição do autor (Menegassi, 2010, p. 78- 79). Para orientar esse processo, avançamos para etapa.

4.1 – PLANEJAMENTO DA ESCRITA DA RESENHA

Com base na premissa de que a etapa do planejamento, segundo Antunes (2010), engloba a organização de ideias e informações que integrarão o texto, apresentamos a próxima tela com o propósito de auxiliar os alunos no planejamento de suas resenhas, ressaltando, desse modo, a relevância de não negligenciar essa fase.

Orientamos que, na aula 6, os alunos, em seus grupos de trabalho, retomem as anotações realizadas na aula 1 e iniciem o planejamento da resenha.

Figura 72 - Retomada

Aula 6

Nessa fase, você já sabe:

- O que é uma resenha; ✓
- As características da resenha crítica; ✓
- A estrutura da resenha em tempos de multiletramentos. ✓

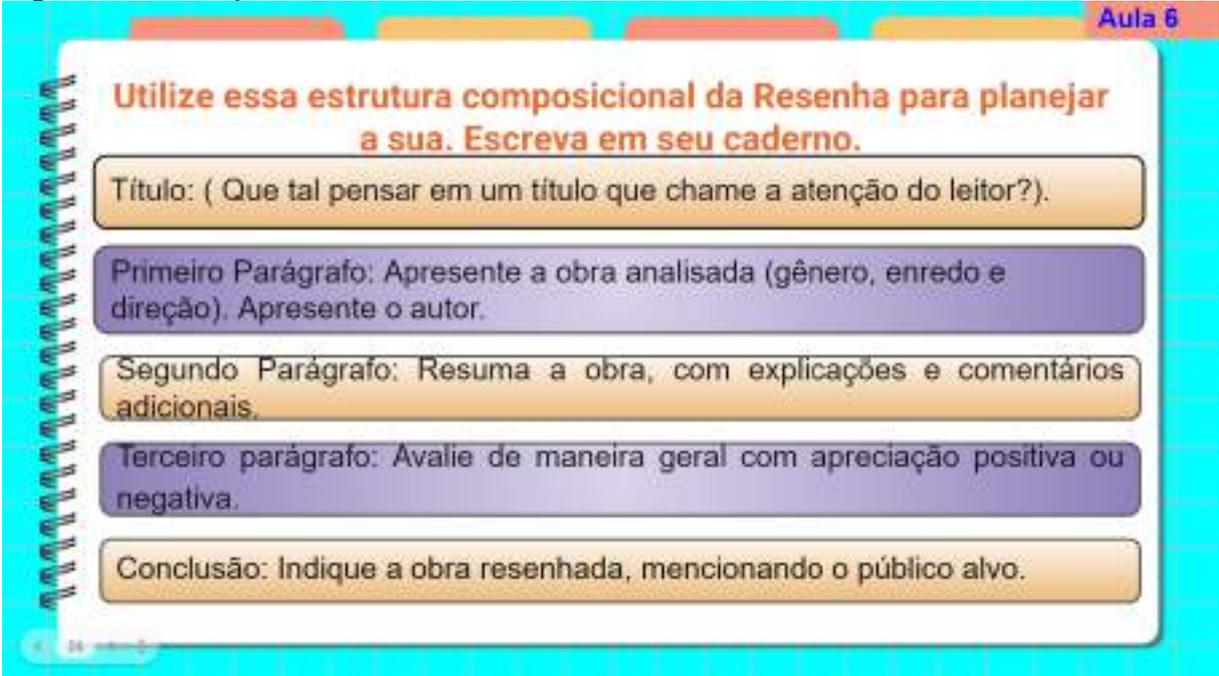
E sabe que resenha é diferente de resumo?
Se sim, clique [aqui](#) e **planeje sua escrita** ✓

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Considerando a orientação de Geraldi (2013) sobre o hábito de formular perguntas, que provocam reflexões sobre a individualidade e, assim, favorecem a argumentação, a explicação e a exposição dos detalhes que justificam a produção, a

figura, intitulada "Nessa fase", apresenta uma breve revisão e reflexão que conduz ao planejamento da resenha, previsto para iniciar na aula 6. Com o objetivo de auxiliar visualmente na fase da produção avançamos para o próximo slide.

Figura 73 - Planejamento



Aula 6

Utilize essa estrutura composicional da Resenha para planejar a sua. Escreva em seu caderno.

Título: (Que tal pensar em um título que chame a atenção do leitor?).

Primeiro Parágrafo: Apresente a obra analisada (gênero, enredo e direção). Apresente o autor.

Segundo Parágrafo: Resuma a obra, com explicações e comentários adicionais.

Terceiro parágrafo: Avalie de maneira geral com apreciação positiva ou negativa.

Conclusão: Indique a obra resenhada, mencionando o público alvo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Orientamos, portanto, que o professor conduza oralmente essa fase, revisando a teoria anteriormente estudada sobre as características e a estrutura da resenha em tempos de multiletramentos. Em seguida, recomendamos a utilização do guia, elaborado para esse momento, que pode ser utilizado tanto no formato impresso quanto digital, conforme ilustramos a seguir.

Figura 74 - Guia para Planejamento 1

GUIA DE PLANEJAMENTO DE RESENHA EM TEMPOS DE
MULTILETRAMENTOS

<p>- Escreva um título que chame a atenção do leitor</p>	
<p>Primeiro parágrafo: - Escreva o gênero da obra; - Cite o enredo e direção; - Mencione o autor e algumas características dele.</p>	
<p>Segundo parágrafo: - Escreva o resumo da obra sem dar spoiler; - Apresente explicações e comentários adicionais.</p>	
<p>Terceiro parágrafo: - Escreva a avaliação da obra e destaque os aspectos positivos ou negativos de maneira ética.</p>	
<p>Quarto parágrafo: - Indique ou não a obra de forma clara - Mencione o público alvo.</p>	

Que tal inserir elementos multimodais?

- Pesquise e insira figuras relacionadas a obra resenhada (personagens, ficha técnica, sinopse, etc...)
- Insira links de acesso ao trailer da obra.]

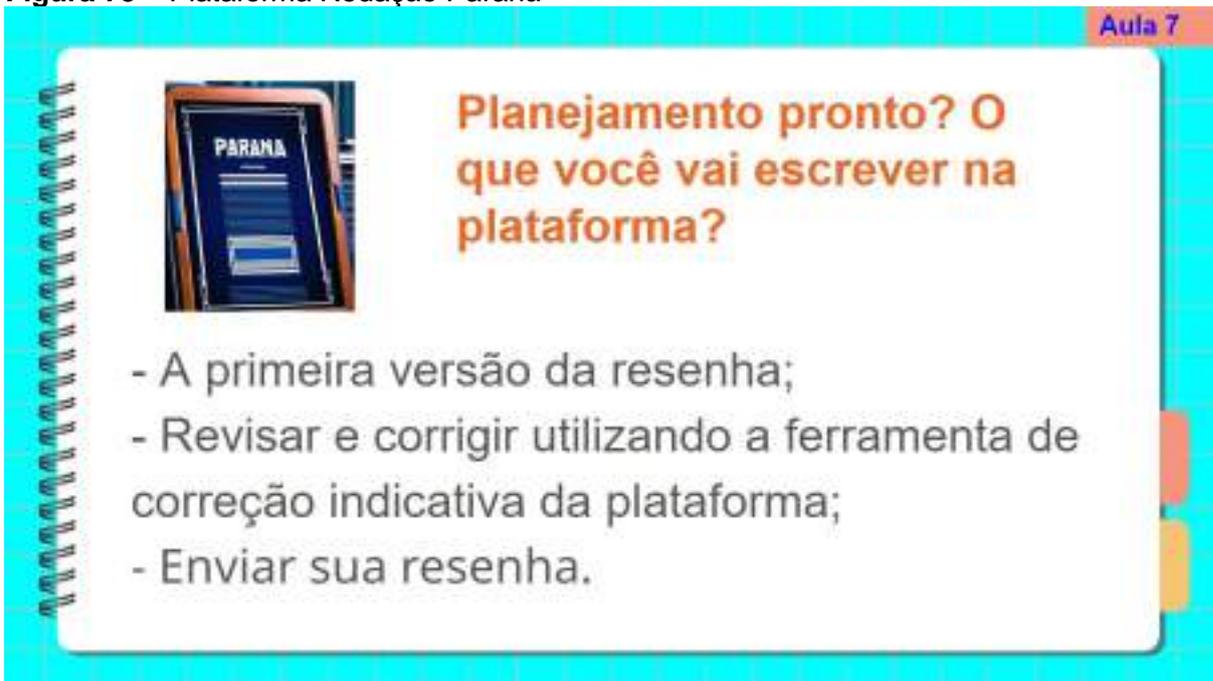
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O guia para o planejamento da resenha propõe uma estrutura completa, alinhada à perspectiva dos multiletramentos, visando orientar a elaboração de resenhas. Primeiramente, sugerimos a criação de um título que desperte a curiosidade do leitor. No parágrafo inicial, solicitamos a apresentação da obra, abordando o gênero, o enredo, a direção e características do autor. O segundo parágrafo deve conter um resumo conciso da trama, sem revelar *spoilers*, complementado por comentários que aprofundem a compreensão do leitor. No terceiro parágrafo, solicitamos uma avaliação crítica da obra, destacando aspectos positivos ou negativos de maneira ética e construtiva. O quarto parágrafo deve trazer a recomendação da obra, indicando o público-alvo mais adequado. Por fim, para ressignificar a resenha, sugerimos a inclusão de elementos multimodais, como imagens de personagens, ficha técnica, sinopse e *links* para o *trailer*, a fim de tornar a leitura mais dinâmica e visualmente atraente.

De acordo com Passarelli (2012), é comum que os alunos negligenciem a etapa de planejamento ao produzir um texto. Assim, acreditamos ser crucial que o professor atue como “co-produtor do texto”. Por isso, incluímos nesta proposta a fase de planejamento, a qual, conforme Antunes (2010), é essencial para que o aluno delimite o tema, defina seus objetivos, estabeleça o público-alvo e a finalidade do texto. Esta fase também é o momento de ordenar as ideias e informações que comporão o texto.

A tela “Planejamento” oferece suporte ao professor em sua importante responsabilidade de intervir ativamente, utilizando abordagens que promovam a interpretação e compreensão dos diversos modos de multiletramentos, enquanto orienta o aluno na construção de novos significados ao produzir novos textos. Além disso, disponibilizamos um *link* para os slides que fornecem acesso aos vídeos, como um recurso complementar para revisão, caso necessário.

Em continuidade, apresentamos a tela intitulada “Plataforma Redação Paraná”, que marca o início da próxima fase do processo de escrita.

Figura 75 – Plataforma Redação Paraná

Aula 7

Planejamento pronto? O que você vai escrever na plataforma?

- A primeira versão da resenha;
- Revisar e corrigir utilizando a ferramenta de correção indicativa da plataforma;
- Enviar sua resenha.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme podemos visualizar na figura 'Plataforma Redação Paraná', é importante deixar claro, antes da apresentação da proposta, quais serão as ações a serem realizadas na sequência. Ou seja, o planejamento da resenha, sua primeira versão, revisão, correção indicativa e envio para o professor deverão ser feitos por meio da plataforma.

4.2- ESCREVENDO O TEXTO NA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ

À luz das proposições de Geraldi (2013) a partir da corrente teórica bakhtiniana, na próxima tela apresentamos a proposta de produção textual a ser disponibilizada na plataforma Redação Paraná.

Figura 76– A Proposta

Aula 7

Escrevendo o texto na Plataforma Redação Paraná

LIVRO, FILME, SÉRIE- RESENHA

Escolha dentre os inúmeros filmes, livros e séries que já assistiu, ou leu, aquele que você mais gostou para escrever uma resenha. Por meio dos conhecimentos adquiridos nas aulas sobre o gênero, você deve produzir a sua resenha de maneira a recomendar o produto (série, livro ou filme).

Abuse dos adjetivos.

LEMBRE-SE:

- O **título** deve chamar a atenção do leitor.
- No **primeiro parágrafo**: Apresente a obra analisada (gênero, enredo e direção) e também o autor.
- No **segundo parágrafo**: Resuma a obra, com explicações e comentários adicionais.
- No **terceiro parágrafo**: Avalie de maneira geral com apreciação positiva ou negativa.
- No **quarto parágrafo**: Indique a obra resenhada, mencionando o público alvo.

Lembre-se de utilizar a norma culta!

Esforce-se ao máximo para que, quando terminar sua produção textual, possa compartilhá-la com todo mundo, divulgando-a nas redes sociais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com estratégias para uma comunicação bem-sucedida, na aula 7, evidenciamos os elementos que, segundo o autor, devem compor uma proposta de produção. Estes elementos incluem a clareza em relação ao conteúdo a ser comunicado, a razão para comunicar, o público-alvo da comunicação, além de conduzir o aluno a reconhecer-se como sujeito da comunicação. Esse é o momento de iniciar o registro da primeira versão da resenha, na plataforma Redação Paraná.

Embora a correção disponível na plataforma seja apenas indicativa, é importante que os alunos a executem após concluírem a escrita da resenha. Em nossa concepção, esse procedimento auxilia na revisão do texto e na realização dos primeiros ajustes.

4.3 O GOOGLE DOCUMENTOS COMO INSTRUMENTO DE REVISÃO E REESCRITA

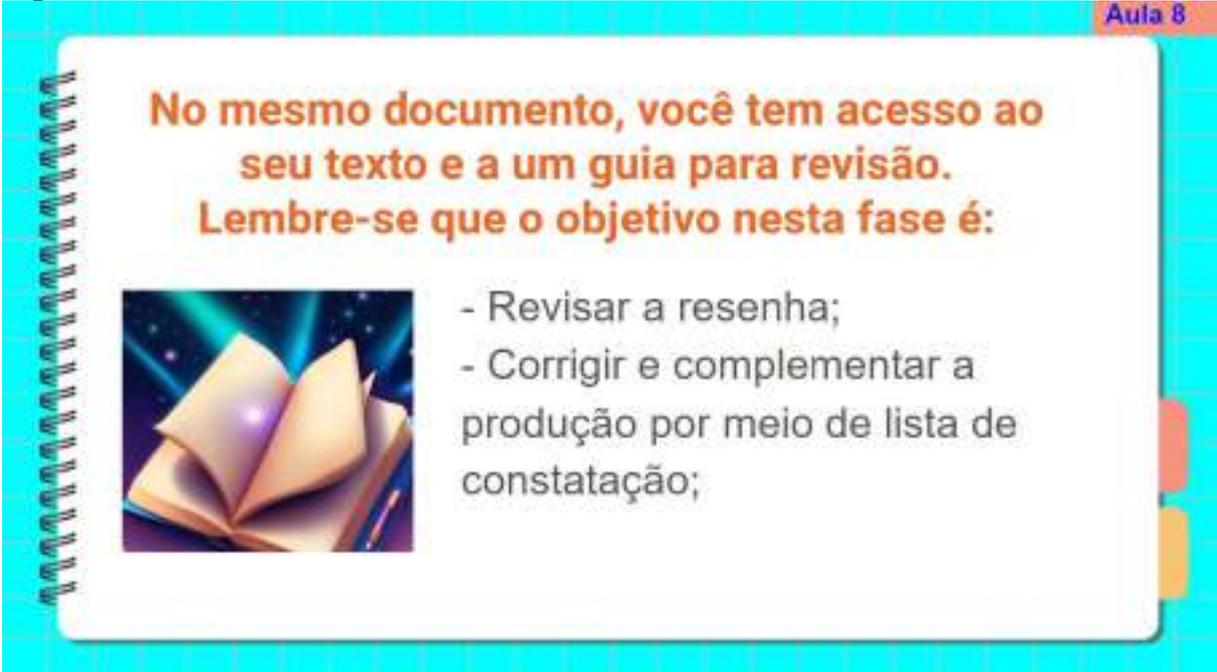
Conforme Menegassi (2010), após a etapa de produção do texto escrito, na qual o aluno desenvolve o tema com base na finalidade, no interlocutor identificado e no gênero discursivo escolhido, tendo em vista a organização composicional e o estilo de linguagem em sua produção textual, é necessário que o texto produzido passe pelo

processo de revisão. Sugerimos que, nesta fase, os alunos revisem as resenhas uns dos outros e, sob orientação do professor, registrem suas sugestões.

Com o propósito de realizar a correção textual-interativa, visando fomentar a participação ativa do aluno na elaboração das alterações a serem efetuadas na revisão e reescrita, propomos a transferência dos textos escritos para o *Google* Documentos.

Como já mencionamos anteriormente, Geraldi (2013) destaca que a contribuição do professor deve se dar durante o processo de produção, ou seja, o professor precisa atuar como um interlocutor que sugere, questiona e se coloca como coautor do texto e não mais apenas como receptor final. Por isso, optamos pela utilização do *Google* Documentos, nesta fase do processo. Nesse sentido, na próxima tela, o aluno tem acesso a orientações sobre a revisão.

Figura 77 - Revisão



Aula 8

No mesmo documento, você tem acesso ao seu texto e a um guia para revisão.

Lembre-se que o objetivo nesta fase é:

- Revisar a resenha;
- Corrigir e complementar a produção por meio de lista de constatação;

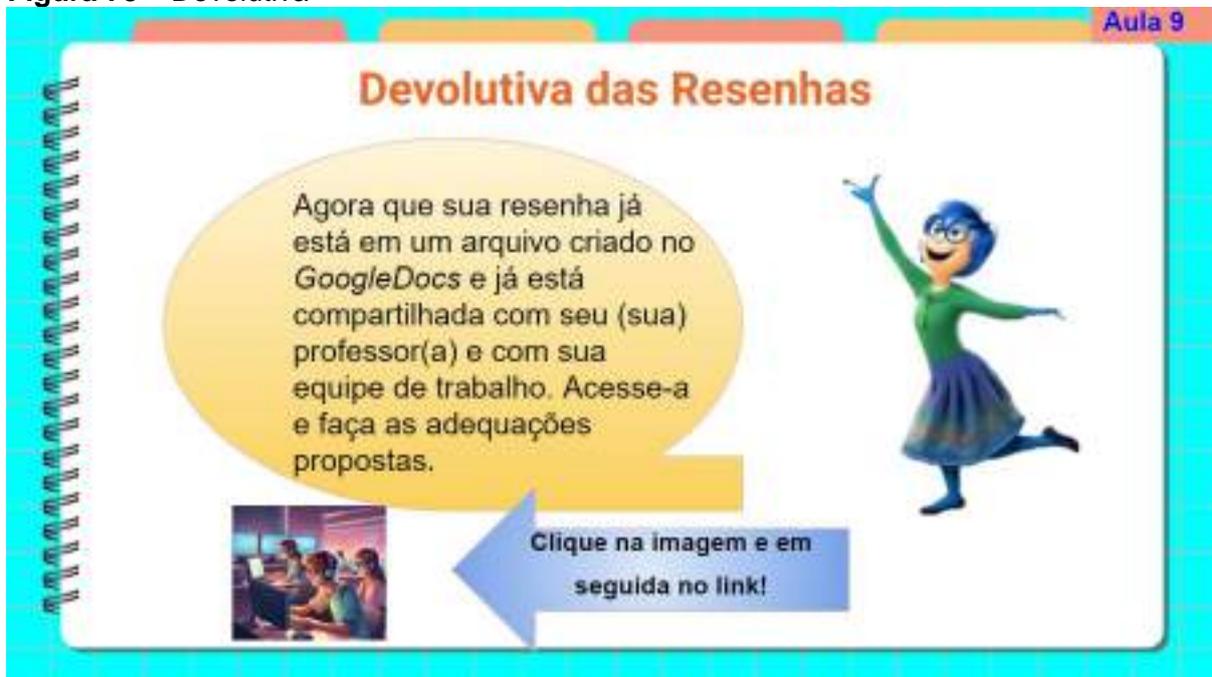
The slide features a blue background with a white central box containing text and an image of an open book with glowing pages.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na figura "Revisão", delineamos os objetivos propostos para as aulas 8 e 9, como meio de guiar para a próxima tela, onde estarão disponíveis as resenhas previamente transferidas pelo professor da plataforma Redação Paraná para o *Google* Documentos. Neste mesmo documento, orientamos a disponibilização de uma lista de

constatação, cujo modelo⁸, por nós elaborado, auxilia o processo de revisão e reescrita.

Figura 78 – Devolutiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como a proposta visa o trabalho em grupo, é importante disponibilizar as resenhas em um documento compartilhado para cada grupo de trabalho, incluindo a lista de constatações, conforme figura a seguir:

⁸ Modelo de lista de Constatações para Resenha. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/14CFNSOGBKHewoqa8u_aQc3NB5B8DLFS5ZanJL9DMTio/edit?usp=sharing / Acesso em 21/07/2024.

Figura 79 - Devolutiva 2

 LISTA DE CONSTATAÇÕES

<input checked="" type="checkbox"/> Escrevi um título que chama a atenção do leitor	PRECISO COMPLEMENTAR ▾
<p>Primeiro parágrafo:</p> <input checked="" type="checkbox"/> Escrevi o gênero da obra; <input type="checkbox"/> Citei o enredo; <input type="checkbox"/> Citei a direção; <input checked="" type="checkbox"/> Mencionei o autor e algumas características dele.	SIM ▾ PRECISO COMPLEMENTAR ▾ PRECISO REFAZER ▾ SIM ▾
<p>Segundo parágrafo:</p> <input type="checkbox"/> No resumo da obra apresentei explicações e comentários adicionais.	SIM ▾
<p>Terceiro parágrafo:</p> <input type="checkbox"/> Na avaliação da obra destaquei os aspectos positivos de maneira ética.	PRECISO COMPLEMENTAR ▾
<p>Quarto parágrafo:</p> <input type="checkbox"/> Na indicação da obra escrevi de forma clara e mencionei o público alvo.	PRECISO COMPLEMENTAR ▾

Lembre-se de inserir elementos multimodais!

- Pesquise e insira figuras relacionadas a obra resenhada (personagens, ficha técnica, sinopse, etc...)
- Insira links de acesso ao trailer da obra.

(Professor, clique aqui o texto que os alunos produziram na plataforma)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa etapa, conforme ilustram as figuras 'Devolutiva 1' e 'Devolutiva 2', os alunos terão acesso a esse documento e iniciarão a reescrita das resenhas em um processo colaborativo com o professor.

4.4 REESCRITA TEXTUAL

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a reescrita permite uma reflexão sobre os aspectos textuais que foram negligenciados anteriormente. Ao realizá-la por meio de etapas, o aluno poderá dedicar maior atenção e ser mais eficiente ao longo do processo.

Seguindo a proposta de Gonçalves (2010), a utilização de uma lista de constatações configura-se como uma estratégia eficaz, pois permite ao professor direcionar de forma mais precisa a reescrita textual. Por esse motivo elaboramos uma lista considerando os aspectos solicitados na proposta de produção do gênero "Resenha", com o objetivo de fornecer a alunos e professores um guia estruturado de auxílio no processo de revisão e reescrita. Dessa maneira, a estratégia não apenas fomenta o diálogo crítico entre alunos e professor, mas também possibilita que o processo de escrita seja mais significativo.

Complementarmente, Schneuwly (1993) ressalta que a lista de constatações atua como uma ferramenta que sintetiza os resultados da revisão, permitindo aos alunos um maior controle sobre seu processo de aprendizagem. Essa ferramenta possibilita a avaliação dos avanços alcançados ao longo do processo. A integração dessas abordagens contribui significativamente para o aprimoramento contínuo da produção textual dos alunos.

Além disso, na perspectiva dos multiletramentos, ocorre o "Enquadramento Crítico", uma vez que a reescrita contribui para a percepção de que a linguagem é um processo no qual tudo o que é comunicado é selecionado com intenção. Segundo Sousa Silva (2022), com o enquadramento crítico, os alunos passam a compreender como as escolhas linguísticas influenciam a forma como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Os alunos perceberão, por exemplo, que podem inserir hiperlinks e imagens no decorrer do texto, não apenas porque nas resenhas disponibilizadas para leitura havia esses elementos, mas porque os textos aos quais estão acostumados a ler se constituem dessa forma.

Dando sequência, ainda na etapa da revisão, recordamos os objetivos propostos para essa fase.

Figura 80 – Revisão e Reescrita



Aula 10

Revisão e Reescrita

- Revisar a resenha;
- Corrigir e complementar a produção considerando as sugestões da professora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim, após a revisão e as adequações realizadas na aula 10 com o suporte da lista de constatações, sugerimos a correção textual interativa, que, conforme descrito por Ruiz (2001), consiste em pequenos bilhetes que estabelecem uma interação textual com o aluno, indicando os problemas no texto que precisam ser corrigidos. Utilizando o *Google* Documentos, é possível empregar a ferramenta 'Comentários' para adicionar observações ao longo do texto ou escrever recados abaixo da resenha produzida, com apontamentos claros, a fim de contribuir para a melhoria da escrita. Nesse momento, no contexto dos multiletramentos, o professor pode, também, sugerir a inserção de *links* e imagens para compor a resenha, enriquecendo-a com recursos multimodais.

Concluídas as produções, chega o momento da divulgação.

Figura 81 - Divulgação

Aula 11

Divulgar a Resenha



- Salvar em PDF;
- Gerar link compartilhável e QR Code;
- Divulgar nas redes sociais da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a finalização das resenhas, a etapa subsequente consiste em salvá-las em formato PDF e gerar um *QR Code*, para posterior divulgação nas redes sociais da escola e em perfis pessoais.

Além disso, recomendamos a criação de um painel para a exposição das resenhas, permitindo que toda a comunidade escolar possa acessá-las por meio de dispositivos móveis, escaneando o *QR Code*.

Para facilitar esta etapa do processo, elaboramos a próxima tela.

Figura 82 – Circulação dos textos

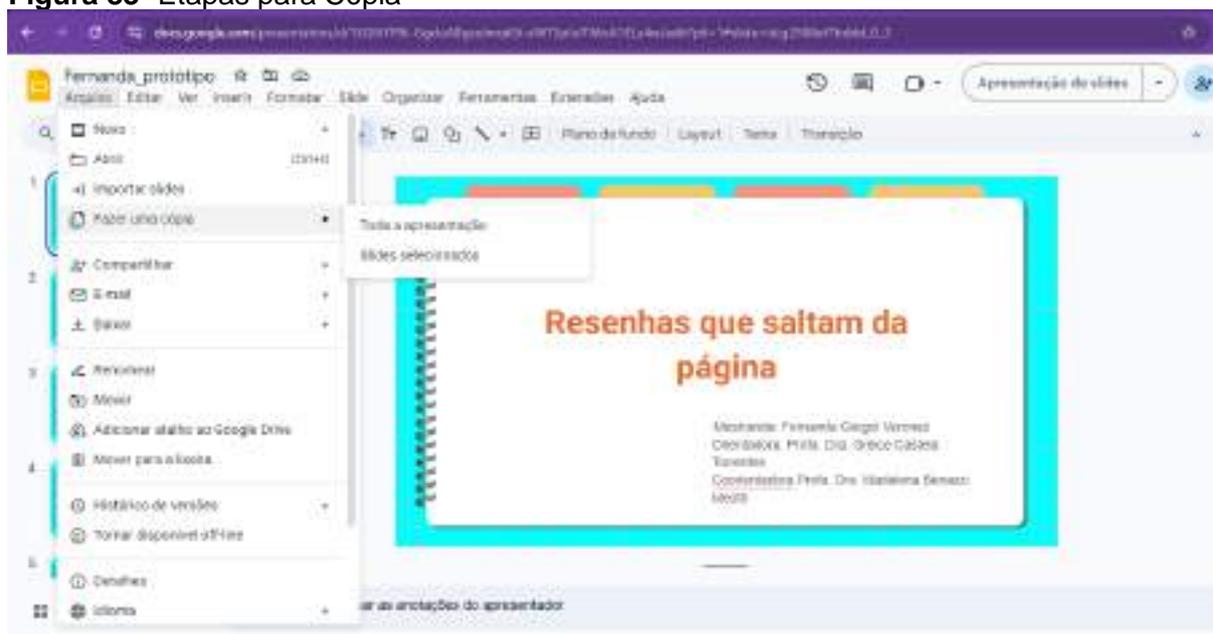


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A “Circulação de textos” apresenta um guia para a criação de *QR Codes* destinados à divulgação das resenhas produzidas. Inicialmente, o aluno acessa o texto no Google Documentos e, no menu "Arquivo", seleciona as opções "Fazer *download*" e "Documentos PDF" para salvar a resenha em formato PDF em uma pasta no computador. Em seguida, utilizando sua conta institucional, o aluno pesquisa por "QR LOGO" na barra de pesquisa, acessa a plataforma correspondente, seleciona a opção "Escolha o tipo" e insere o PDF da resenha. Após personalizar o *QR Code*, o aluno finaliza o processo, compartilha nas redes sociais e o imprime para exposição em mural.

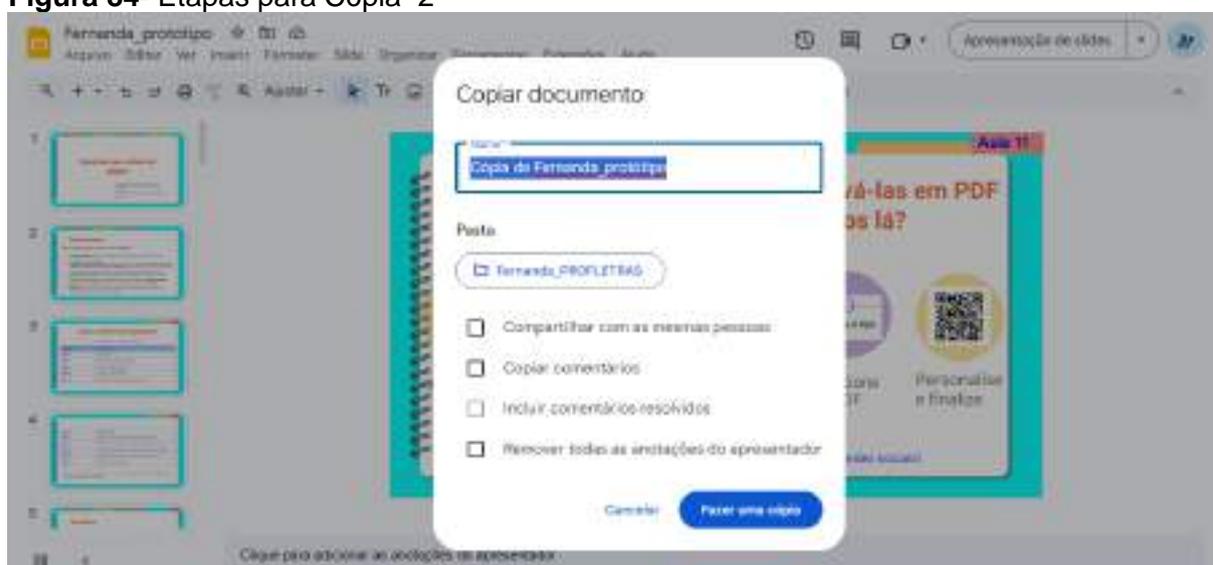
A seguir, disponibilizamos o documento original do protótipo "Resenhas que saltam da página", configurado para permitir a realização de cópias, conforme ilustração a seguir.

Figura 83- Etapas para Cópia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 84- Etapas para Cópia 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme ilustrado nas figuras intituladas "Etapas para cópia", a duplicação de um documento sem a alteração do original pode ser realizada por meio do acesso ao menu "Arquivo" e a seleção da opção "Fazer uma cópia". Em seguida, o professor é direcionado a uma janela onde atribuirá um novo nome ao arquivo duplicado e

escolherá o local de armazenamento. Essa funcionalidade possibilita a criação de múltiplas versões de uma mesma apresentação, facilitando a realização de diferentes adaptações sem comprometer o arquivo original.

Em síntese, o Google Slides oferece um ambiente colaborativo e personalizável, que se revela ideal para o desenvolvimento das atividades propostas nesta pesquisa. Para isso, disponibilizamos o acesso ao protótipo, que apresenta um formato editável após ser baixado como *PowerPoint*, tanto por meio do *QR Code* quanto do *link*:

Figura 85 – Protótipo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora na plataforma QR LOGO ⁹

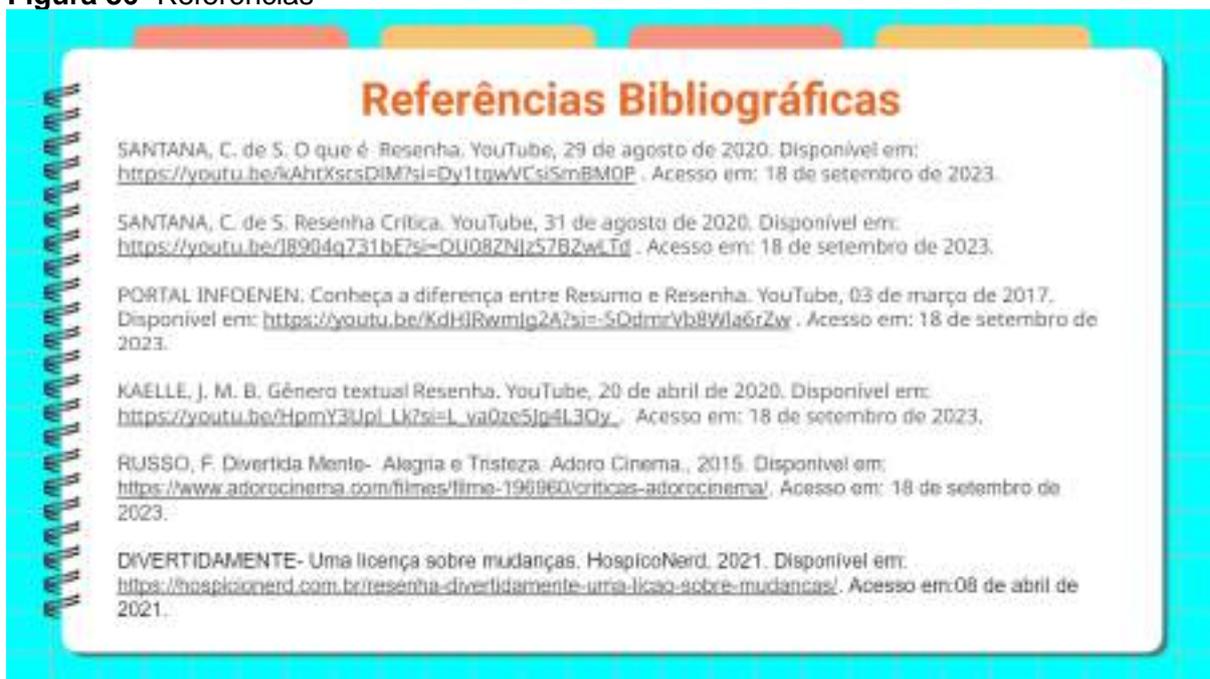
Destacamos, portanto, a importância de que os professores revisem e estudem o material antes de sua aplicação, considerando as possíveis adaptações necessárias. Além disso, é igualmente essencial verificar a funcionalidade dos links disponibilizados.

Nesse sentido, para facilitar o acesso ao arquivo original do protótipo, conforme mencionamos anteriormente, disponibilizamos o *link* do arquivo: <https://docs.google.com/presentation/d/1EG8iYP8t-GgduABgzelmqkSt-xW7SpluITMoA1ELz4w/edit?usp=sharing>.

Para finalizar disponibilizamos as telas com as referências bibliográficas.

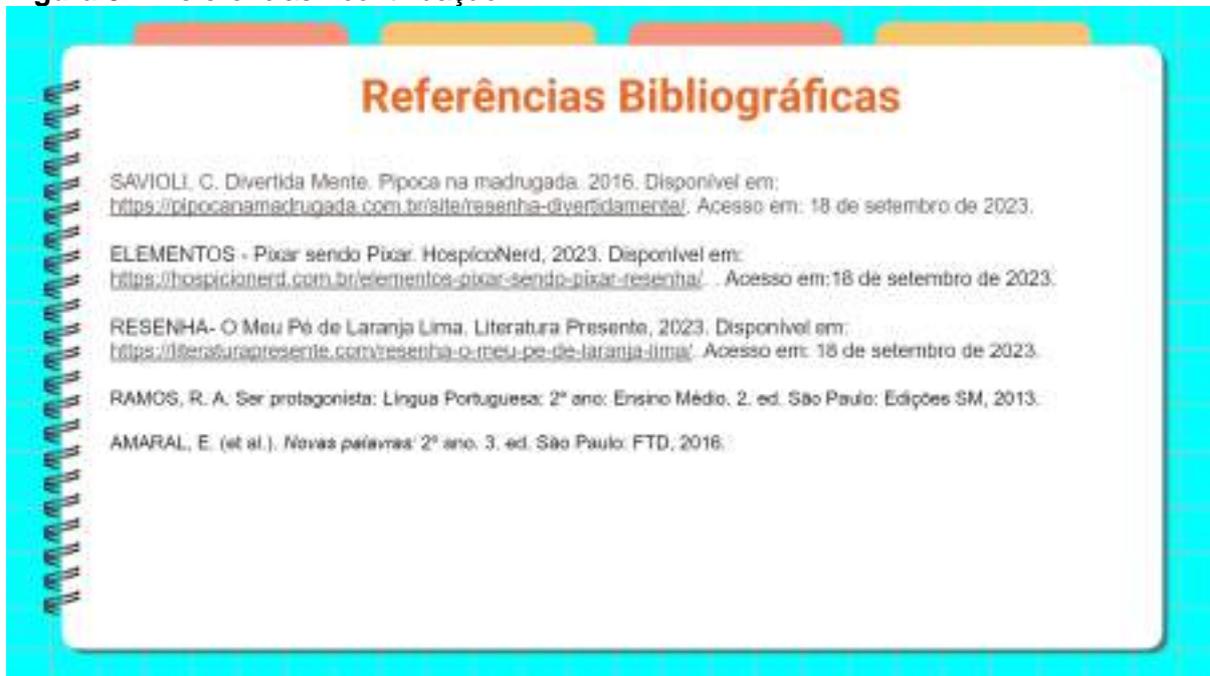
⁹ Disponível em: <https://qrlogo.io/> Acesso em 21/07/2024

Figura 86- Referências



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 87- Referências - continuação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto educacional, caracterizado por significativas transformações tecnológicas, nossa pesquisa representa uma oportunidade crucial para reavaliar o ensino de produção textual. Um dos principais desafios da escola contemporânea é capacitar os estudantes com as competências necessárias para participar e interagir em um ambiente globalizado que valoriza habilidades como flexibilidade, criatividade e a capacidade de encontrar soluções inovadoras para desafios futuros. Nesse sentido, a quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de desenvolver habilidades relacionadas ao uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais de informação e comunicação. Portanto, é essencial garantir que o processo educativo promova a preparação dos estudantes para interagir de maneira responsável e produtiva com as tecnologias em diversos contextos sociais.

Diante desse contexto, e considerando que o governo do estado do Paraná prioriza a utilização da plataforma Redação Paraná para o ensino de produção textual, surgiram as seguintes indagações que nortearam esta pesquisa: 1) Quais são as possibilidades e limitações da Plataforma Redação Paraná? 2) Como um protótipo didático pode aproveitar os recursos da plataforma e de outras ferramentas no ensino de produção textual?

Com base nesses questionamentos, investigamos as possibilidades e limitações da Plataforma Redação Paraná, implementada pelo governo do Estado do Paraná em 2020, e como um protótipo digital pode explorar seus recursos e outras ferramentas no ensino de produção textual. Para responder a nossas questões de pesquisa, aplicamos um questionário a 31 professores da rede estadual, com o objetivo de identificar as funcionalidades e limitações da plataforma Redação Paraná, bem como as necessidades e expectativas dos professores em relação ao uso da tecnologia no ensino da produção textual.

A análise dos questionários, aplicados aos professores, confirmou nossas inquietações em relação à plataforma Redação Paraná e à obrigatoriedade de sua utilização para ao menos uma produção mensal. Os resultados indicam que, apesar de a plataforma ser útil para a produção de textos tradicionais, ela apresenta limitações significativas ao não permitir a integração de diferentes linguagens e mídias

na produção textual. Essa limitação impede o desenvolvimento de gêneros multimodais e a utilização de tecnologias digitais, essenciais para uma abordagem pedagógica mais abrangente.

Adicionalmente, essa situação revela uma incoerência com as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais, que objetivam um ensino que permita aos alunos explorarem diversas formas de expressão por meio de abordagens mais dinâmicas. A falta de suporte para a integração de mídias variadas compromete a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Como resultado, a construção de conhecimentos mais profundos e significativos, fundamentais em um contexto educacional cada vez mais digital e diversificado, é prejudicada.

Considerando que nossa investigação foi fundamentada na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação, centrada na resolução colaborativa de um problema coletivo, adotamos uma postura de pesquisadores que participam de forma cooperativa. Dessa forma, com base nas respostas obtidas no questionário e no referencial teórico da pesquisa, que se baseou na concepção de linguagem como interação sustentada pelos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, Geraldi, Menegassi e outros estudiosos da Linguística Aplicada, desenvolvemos um protótipo, intitulado "Resenhas que saltam da página", voltado para professores e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A proposta integra tecnologias e prevê a atuação mediadora dos professores, além de fomentar uma participação ativa dos alunos em todas as etapas.

Em termos de implicações práticas, esta pesquisa indica que, para uma integração mais eficaz das tecnologias digitais no ensino da produção textual, é essencial desenvolver ferramentas que possibilitem a exploração de diferentes modos de comunicação. Assim, optamos por criar ferramentas que possam ser efetivamente utilizadas pelos professores na implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Para elaboração do protótipo, consideramos as respostas obtidas pelo questionário sobre as limitações da Plataforma Redação Paraná e a análise da plataforma por nós realizada. As inquietações dos professores fazem parte da nossa rotina e evidenciam a necessidade de aprimoramentos que considerem a multimodalidade e a multisssemiose como elementos cruciais no processo de produção textual, além de representar uma oportunidade concreta para avançar no ensino da

produção textual, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado.

Somado a isso, consideramos essencial que as práticas educacionais se adaptem às exigências de um mundo em constante evolução. Nesse contexto, incluímos, no prototipo elaborado, multiletramentos e atividades para facilitar a mediação ativa e permitir a participação engajada dos alunos no processo de produção de resenhas, incluindo as etapas de planejamento da escrita, primeira escrita, correção textual, reescrita e divulgação. A abordagem inicia-se com a análise do gênero discursivo resenha, estimulando a produção inicial de textos na Plataforma Redação Paraná. Em seguida, direciona a escrita colaborativa por meio do *Google Docs*, para que o aluno assuma um papel central em seu próprio aprendizado por meio da reescrita textual. Finalmente, para divulgar os textos, os alunos criarão *links* e *QR Codes* para compartilhar as resenhas nas redes sociais.

À luz dessas considerações, para pesquisas futuras, recomendamos explorar o desenvolvimento e a implementação de plataformas digitais que ofereçam suporte a textos multimodais, além de investigar o impacto dessas tecnologias na aprendizagem dos alunos e na prática docente. Em consonância com essa recomendação, concluímos nossa pesquisa disponibilizando o protótipo didático desenvolvido nesta dissertação. Este protótipo é propositivo, conforme estabelecido pela Resolução nº 002/2022 do Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Adaptada em resposta à pandemia da COVID-19 e seus impactos nas atividades presenciais, a resolução permite que os trabalhos de conclusão da oitava turma do PROFLETRAS tenham caráter propositivo, sem a necessidade de aplicação prática imediata. Portanto, o protótipo não apenas atende às exigências formais do programa, mas também se configura como uma contribuição para a prática docente, oferecendo um recurso que pode ser implementado e aprimorado em contextos educacionais futuros.

Além disso, nossa análise sugere a necessidade de continuidade, seja por meio da elaboração de novos protótipos ou pela exploração de novas possibilidades para a Plataforma Redação Paraná. Dessa forma, esperamos que este trabalho sirva como um ponto de partida para futuras investigações e inovações no ensino de produção textual, promovendo o desenvolvimento de ferramentas cada vez mais eficazes e alinhadas às necessidades de professores e de alunos da rede pública de ensino.

Para isso, é fundamental a socialização e divulgação deste trabalho, a fim de fomentar um diálogo construtivo entre educadores, pesquisadores e gestores, contribuindo para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Em suma, nossa pesquisa contribuiu significativamente para a compreensão das potencialidades e limitações da Plataforma Redação Paraná e para o desenvolvimento de um protótipo de ensino que integra tecnologias digitais ao processo de produção textual. Com isso, esperamos que os achados aqui apresentados inspirem novas investigações e práticas na área de ensino de Língua Portuguesa, promovendo uma educação mais dinâmica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. **O computador e a Internet como instrumentos pedagógicos**: estudo exploratório com professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas do concelho de Vila Verde. 2008. 150 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2008.
- AMARAL, E. (et al.). **Novas palavras**: 2º ano. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- BEVILAQUA, R. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013 ISSN: 2176-9125.
- CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino do espanhol, como língua estrangeira (E/LE)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2009.
- COSTA-HÜBES, T. C. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers Linguística**, 13 (3): 01-20, Florianópolis, out.dez, 2012.
- COSTA-HÜBES, T. C. Por um ensino voltado às práticas discursivas com a linguagem. In: COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Práticas Sociais de Linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p.7-23.
- COSTA-HÜBES, T. C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da Língua Portuguesa. **Revista eletrônica Línguas e Letras**. Número especial, XIX CELLIP, 1º sem., 2011. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5486>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F e COSCARELLI, C. V. **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.
- COUTINHO, C. P. TPACK: Em Busca de um Referencial Teórico para a Formação de Professores em Tecnologia Educativa. **Revista Paidéi@**. UNIMES Virtual, Vol.2, Número 4, JUL. 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Brasília, 2017.
- BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design**, edited by COPE, B. KALANTZIS, M. London: Palgrave, 2015, p. 1-36.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies – New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, Vol.4, 2009, p. 164-195.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FERNANDES, R. **Atitudes dos professores face às TIC e a sua utilização ao nível do ensino secundário**. 2006. 120 f. Tese (Mestrado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FOFONCA, E. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos: repercussões na educação contemporânea**. Editora Prismas, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017. Acesso em: 12 maio 2019.

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

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. F.; LOSE, A. D. **Documentos científicos: orientações para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Salvador: UFBA, 2007.

GONÇALVES, A. V. Gêneros Textuais E Reescrita: Uma Proposta De Intervenção Para O Ensino De Língua Materna. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010.

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação**, v. único, p. 1-10, 2004.

HARGREAVES, A. (2003). **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Mary Kalantzis, Bill Cope, Petrilson Pinheiro. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de Produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LIMA, S. O; IAGALLO P. O; CARNEIRO O. F. Letramentos digitais na escola: Reflexões e possibilidades. In: FERRAGINI, N. L de O; SILVA. E. D; DIAS.W.M (Orgs). **Análise da plataforma Redação Paraná quanto a concepção interacionista de produção textual e à multimodalidade**. - Campo Mourão: Ed. FECILCAM, 2023. p.39-49

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.(Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 19-40.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 15, v.3 (especial), p. 223-245, dez. 2012.

MAFRA, N. D. F.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 899-917, 2013.

MENEGASSI, R.J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; Greco, E. A.; Guimarães, T. B. **A produção textual e o ensino**. Maringá/PR. Eduem, 2010, p. 75-102.

MENEGASSI, R.J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas – São Paulo, Pontes Editores, p. 193-230, 2016.

MERCADO, L. P. L. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999.

MEOTTI, M. B. **Os multiletramentos na formação continuada: Uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras. Unioeste: Cascavel, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENEGASSI, R. J. Concepções de escrita. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Escrita e ensino**. 2.ed. Maringá, PR: EDUEM, 2010, p. 11-24.

MOREIRA, A. P.; LOUREIRO, M. J.; MARQUES, L. Percepções de professores e gestores de escolas relativas aos obstáculos à integração das TIC no ensino das ciências. In:

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 7, 2005, Granada. **Anais** [...]. Granada: 2005. p. 1-5.

MOURA, E.; GRIBL, H. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 233-250.

OHUSCHI, M.C.G. *et al.* As concepções da escrita nos estágios supervisionados. In: **Semana de Letras: a hora e a vez da palavra**, 10., 2006. Jandaia do Sul-PR.

PAIVA, J. **As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Alunos**. 2002. Disponível em: <<http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/jpaiva-estudo-alunos.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PINHEIRO, P. A. **Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, n. 55.2, p. 525-30, mai./ago. 2016.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M.G.C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 96-83.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2021.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão digital**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (org). **Escol@ Conectada: os Multiletramentos e as TICs**. - 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. (orgs). **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. – 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SERCUNDES, M. M. I. Ensinado a escrever. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SILVA, S. A. de. **Língua Portuguesa e Multiletramentos: diálogos possíveis na Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio?** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto**: a construção da dissertação argumentativa. Catanduva: Rêspel, 2006.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

APÊNDICE

Questionário destinado aos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual

1. Você concorda que as respostas a este questionário sejam utilizadas na pesquisa de mestrado "Plataforma Redação Paraná: Possibilidades e desafios", de Fernanda Veronez, e publicações relacionadas? A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). O objetivo é analisar as possibilidades e os desafios da plataforma Redação Paraná, para contribuir com o ensino da produção textual, por meio de incorporação de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Seu nome e identidade serão preservados em sigilo.
 Sim
 Não

2. Qual seu nome completo?

3. Qual sua faixa etária?
 20 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 50 a 59 anos
 60 anos ou mais

4. Há quanto tempo você é professor?
 Até 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 15 anos
 20 a 30 anos
 30 anos ou mais

5. Para que nível/ níveis de ensino você leciona? (caso necessário marque mais de uma opção)
 Educação Infantil
 Ensino Fundamental I
 Ensino Fundamental II
 Ensino Médio
 Ensino Superior

6. Você é professor de:

- Redação e Leitura (2 horas semanais)
- Redação e Leitura + Língua Portuguesa (5 horas semanais)

7. Como você avalia o desmembramento das aulas de Língua Portuguesa?
- Péssimo, não vai contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.
 - Regular, vai contribuir muito pouco para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.
 - Bom, vai contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.
 - Ótimo, vai contribuir muito para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

8. Assinale as opções que melhor descrevem a sua realidade com relação ao uso das tecnologias digitais no ensino:
- Utilizo para pesquisa e preparação de aulas.
 - Procuo incorporar as novas tecnologias em meu planejamento, de forma a possibilitar a produção de textos multimodais.
 - Não considero a utilização das novas tecnologias para produção textual.

9. Você utiliza a plataforma Redação Paraná?
- Sempre, pois é preciso postar uma redação por mês.
 - Às vezes, quando considero adequado ao gênero que estou trabalhando.
 - Não, nunca uso.

10. Sobre o manuseio da plataforma Redação Paraná:
- Não sei utilizar os recursos oferecidos.
 - Sei utilizar pouco os recursos oferecidos.
 - Sei utilizar muito bem todos os recursos oferecidos.

11. Você acredita que a plataforma Redação Paraná é uma ferramenta útil para desenvolver a habilidade escrita dos seus alunos?
- Sim, muito útil.
 - Às vezes é útil
 - Não, nunca é útil.

12. Você considera que a plataforma Redação Paraná oferece material de aprendizagem (textos de apoio) de qualidade para seus alunos?
- Sim, sempre para todos os gêneros discursivos
 - Às vezes, para alguns gêneros discursivos
 - Não, para nenhum gênero discursivo

13. Você utiliza a plataforma Redação Paraná como primeira escrita dos alunos?
- Sempre
 - Às vezes
 - Nunca

14. Com que frequência você orienta seus alunos a utilizarem a ferramenta de correção da plataforma Redação Paraná?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

15. Assinale as principais limitações que você observa em relação à utilização da plataforma Redação Paraná (pode marcar mais de uma opção)

- A impossibilidade de trabalho com os gêneros multimodais.
- Pouca disponibilidade de uso do laboratório de informática.
- Falta de acesso à *internet* de qualidade.
- A impossibilidade de inserção de outras ferramentas digitais.
- As correções dos textos realizados pela plataforma.
- A impossibilidade de realizar a produção colaborativa.
- As rubricas disponibilizadas para correção.
- Outras

16. Se assinalou “outras” na resposta anterior, diga quais? _____

17. Quais destes recursos da Plataforma Redação Paraná você utiliza? (marque todos que utiliza)

- Propor redação utilizando as opções da plataforma.
- Propor redação criando as minhas próprias propostas utilizando o menu “criar meus temas”.
- Outros

Se assinalou “outros” na resposta anterior, escreva quais? _____

18. Como você costuma utilizar esta plataforma?

19. Há alguma crítica em relação à plataforma Redação Paraná que gostaria de compartilhar?

20. A partir de sua experiência e da de seus alunos, que sugestões você daria para melhorar a Plataforma Redação Paraná?