



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA

LETRAMENTOS DIGITAIS E O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL
VIDEOAULA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mamanguape - PB

Março/2025

DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA

**LETRAMENTOS DIGITAIS E O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL
VIDEOAULA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

Mamanguape - PB

Março/2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586l Silva, David Anthonny Ribeiro Gomes da.
Letramentos digitais e o gênero discursivo/textual
videoaula no ensino de língua portuguesa / David
Anthonny Ribeiro Gomes da Silva. - João Pessoa, 2025.
117 f.

Orientação: João Wandemberg Gonçalves Maciel.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Língua portuguesa. 2. Gêneros discursivo/textual.
3. Letramentos digitais. I. Maciel, João Wandemberg
Gonçalves. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 811.134.3(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
CAMPUS IV – LITORAL NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ATA DE DEFESA

Aos 31 dias de março de 2025, às 14h00min, por meio da Plataforma *Google Meet*, realizou-se a defesa da dissertação intitulada **LETRAMENTO DIGITAL E O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL VIDEOAULA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**, de DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA, aluno do Programa em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS). A Comissão Examinadora foi constituída pelos professores: Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (Presidente), Dr^a Roseane Batista Feitosa Nicolau - UFPB, Dr^a Jailine Mayara Sousa de Farias- UFPB e Dr^a Any Caroliny Duarte Batista- UPE. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a Banca considerou o trabalho:

(**x**) **APROVADO** (o prazo máximo concedido é de até 60 dias para o(a) mestrando(a) entregar a versão final)

() **REPROVADO**

() **INSUFICIENTE** (implicará o estabelecimento no prazo máximo de noventa dias para a reelaboração e apresentação da dissertação, de acordo com as recomendações da banca examinadora)

Observações:

A banca aprova o trabalho, condicionado aos ajustes indicados pelos membros avaliadores, com destaque para: fundamentação teórica de forma mais sucinta e dialogando com a pesquisa; refazer a formatação gráfica; dialogar com a BNCC, bem como incluir informações no *Blog* acerca do projeto, da escola, dos pesquisadores envolvidos e da finalidade; reestruturar a formatação de todo o texto; rever às normas da ABNT; tratar os dados qualitativos da pesquisa a partir de técnicas de análises qualitativa e uma revisão de língua portuguesa.

Examinadores

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (Presidente)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOAO WANDEMBERG GONCALVES MACIEL
Data: 31/03/2025 19:19:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSEANE BATISTA FEITOSA NICOLAU
Data: 31/03/2025 19:26:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jailine Mayara Sousa de Farias

Documento assinado digitalmente
gov.br JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS
Data: 01/04/2025 08:55:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Any Caroliny Duarte Batista

Documento assinado digitalmente
gov.br ANY CAROLINY DUARTE BATISTA
Data: 01/04/2025 13:17:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ciente do aluno:

Documento assinado digitalmente
gov.br DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA
Data: 03/04/2025 08:04:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mamanguape-PB

Março/2025

RESUMO

O uso das ferramentas tecnológicas tem sido cada vez mais frequente no cotidiano social e no contexto escolar, notadamente, depois da pandemia de Covid 19, quando professores ministraram aulas em videochamadas, utilizando-se de recursos tecnológicos digitais. Neste sentido, constatou-se a necessidade do desenvolvimento de letramentos digitais para esse fim. Assim, este estudo, teve como objetivos compreender como os letramentos digitais e o gênero discursivo/textual videoaula, reciprocamente, podem contribuir para a apreensão de ambos; como se dá o uso das tecnologias digitais por estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, no contexto escolar; além de investigar a capacidade de o estudante compreender o gênero discursivo/textual videoaula. Como produto da pesquisa, construiu-se um *blog*, que passou a servir como repositório de conteúdos e atividades escolares produzidas por professores e estudantes. A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa conforme estudos de Godoy (1995) e Bortoni- Ricardo (2008). O trabalho de campo aconteceu através da pesquisa-ação, fundamentando-o em Burns (2015) e fez uso de questionário, de roda de conversa, de observação participante e de aplicação de oficinas temáticas como procedimentos geradores de dados, tendo como alvo estudantes de 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual da Paraíba, na cidade de João Pessoa. O presente estudo está fundamentado em três eixos teóricos, ancorados em diversos autores, a saber: gêneros discursivos/textuais - Bakhtin (2022); Marcuschi (2005, 2010); multiletramentos - Rojo (2012); letramento digital - Xavier (2013), Coscarelli (2016); tecnologias digitais contemporâneas - Moran (2000) e outros. Como o resultado da pesquisa, constatou-se uma ampliação de letramentos digitais e das ferramentas tecnológicas contemporâneas para a produção de gêneros discursivos/textuais multimodais digitais, em evidência a videoaula. Destaca-se que a maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa não possui computador pessoal, mas quase todos fazem uso de outros equipamentos transmidiáticos fora do contexto escolar, a exemplo dos *smartphones* para interação em redes sociais virtuais, para jogar, para assistir a filmes e séries, para estudar e pesquisar. Frente a tal contexto, destacamos a importância da escola e dos professores em formar cidadãos letrados com responsabilidade e ética, visando transformar a realidade e a sociedade em busca de igualdade social. Para isso, faz-se necessário que a escola disponha de equipamentos tecnológicos adequados e conte com uma equipe pedagógica comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o estudante e tendo como objetivo principal a formação integral do aluno para sua vida pessoal, social e profissional.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Gêneros discursivo/textual videoaula. Letramentos digitais. *Blog*.

ABSTRACT

The use of technological tools has become increasingly frequent in everyday life and in the school context, especially after the Covid-19 pandemic, when teachers taught classes via video calls, using digital technological resources. In this sense, the need to develop digital literacy for this purpose has been realised. Thus, the objectives of this study were to understand how digital literacy and the discursive/textual genre video lesson can reciprocally contribute to the apprehension of both; how digital technologies are used by elementary school students in their final years at school; and to investigate the student's ability to understand the discursive/textual genre video lesson. As a product of the research, a blog was created which served as a repository for school content and activities produced by teachers and students. The research took a qualitative approach in line with studies by Godoy (1995) and Bortoni- Ricardo (2008). The fieldwork took place through action research, based on Burns (2015) and made use of questionnaires, conversation circles, participant observation and the application of thematic workshops as data-generating procedures, targeting 8th grade elementary school students from a Paraíba state school in the city of João Pessoa. This study is based on three theoretical axes, anchored in various authors, namely: discursive/textual genres - Bakhtin (2022); Marcuschi (2005, 2010); multilearning - Rojo (2012); digital literacy - Xavier (2013), Coscarelli (2016); contemporary digital technologies - Moran (2000) and others. As a result of the research, we found an enlargement of digital literacy and contemporary technological tools for the production of digital multimodal discursive/textual genres, in particular the video lesson. It should be noted that most of the students involved in the research do not own a personal computer, but almost all of them use other transmedia equipment outside the school context, such as smartphones for interaction on virtual social networks, for playing games, for watching films and series, for studying and researching. Faced with this context, we highlight the importance of schools and teachers in educating literate citizens with responsibility and ethics, with the aim of transforming reality and society in search of social equality. For this to happen, the school needs to have adequate technological equipment and a teaching team that is committed to the teaching-learning process, involving the student and having as its main objective the integral formation of the student for their personal, social and professional life.

Keywords: Portuguese language. Discursive/textual genre video lesson. Digital literacy. Blog.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas em Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PC – Computador pessoal

NB - Notebook

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Letramentos digitais propostos por Eshet-Alkalai	18
Quadro 2 - Informações acerca dos letramentos digitais	81
Quadro 3- Contribuições para o crescimento estudantil	82
Quadro 4- Produções de videoaulas	82
Quadro 5- Conhecimentos advindos da pesquisa	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de pessoas residentes por casa dos estudantes participantes da pesquisa	49
Gráfico 2 – Número de TVs existentes nas casas pesquisadas	49
Gráfico 3 – Número de smartphones existentes por residência dos participantes da pesquisa	50
Gráfico 4 – Número de PC ou NB existentes por casa dos participantes da pesquisa.	50
Gráfico 5 – Lugar onde os estudantes acessam a internet (<i>WI-FI</i>)	51
Gráfico 6 – Finalidade do uso da internet	52
Gráfico 7 – Uso do equipamento PC e NB	53
Gráfico 8 – Tempo de uso de smartphone pelos estudantes participantes da pesquisa	54
Gráfico 9 – O que os estudantes gostam de fazer quando usam a internet	54
Gráfico 10 – O que os estudantes menos gostam de fazer quando usam a internet	55
Gráfico 11 – O que relatam os estudantes a respeito da interação em redes sociais virtuais	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes planejando videoaula	64
Figura 2 – Estudantes explorando a plataforma Canva	65
Figura 3 – Estudantes construindo o <i>blog</i>	68
Figura 4 – Videoaulas postadas no <i>blog</i>	69
Figura 5 – Primeiro <i>slide</i> da videoaula Futsal e Baleado	71
Figura 6 – Problemas com <i>slide</i> de introdução da videoaula Futsal e Baleado	72
Figura 7 – Inadequações 1 em <i>slide</i> de videoaula vôlei	74
Figura 8 – Inadequações 2 em <i>slide</i> de videoaula vôlei	75
Figura 9 – Modelo de <i>slide</i> de videoaula Técnicas do Futebol	77
Figura 10 – <i>Slide</i> com <i>Gif</i> animado de videoaula Técnicas do Futebol	77
Figura 11 – Imagem de Dom Pedro I em <i>slide</i> da videoaula Independência do Brasil.	79
Figura 12 – Inadequações em <i>slide</i> de videoaula Independência do Brasil	80
Figura 13 – Problemas com grafia em <i>slide</i> da videoaula Independência do Brasil	80

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. EMBASAMENTO TEÓRICO	15
2.1 – O LETRAMENTOS DIGITAIS E O CONTEXTO ESCOLAR	15
2.2 – RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E LETRAMENTOS DIGITAIS	20
2.3 – AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS E O ENSINO TRADICIONAL	26
2.4 – ENTRE O DIGITAL E O VIRTUAL	28
2.5 – HIPERTEXTO – UMA FORMA DIFERENTE DE LEITURA	29
2.6 – PENSANDO GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS	34
2.7 – RELAÇÃO ENTRE TEXTO E GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL	39
2.8 – <i>BLOG</i> COMO REPOSITÓRIO E ARTEFATO CULTURAL	41
3. EIXO METODOLÓGICO	44
3.1 – TIPO DE PESQUISA	44
3.2 – PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	45
3.3 – PARTICIPANTES DA PESQUISA	48
3.4 – ANÁLISE DE DADOS	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
4.1 – RODAS DE CONVERSA	59
4.2 – AS OFICINAS	60
4.3 – A CRIAÇÃO DO <i>BLOG</i>	67
4.4 – AS VIDEOAULAS	69
4.5 – O QUESTIONÁRIO FINAL	81
4.6 – A DISCUSSÃO	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
WEBGRAFIA	93
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES	95
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELO/A ESTUDANTE	98
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL	101
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL	103

APÊNDICE E – OFICINA 1	105
APÊNDICE F – OFICINA 2	107
APÊNDICE G – OFICINA 3	109
APÊNDICE H – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	111
APÊNDICE I – QUADRO DE ESTADO DA ARTE	112
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	113
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	114

1. INTRODUÇÃO

Como cidadão produtivo e, sobretudo, como professor de língua portuguesa, preocupo-me com alguns aspectos que dizem respeito a nossas práticas como docentes em sala de aula e em escolas públicas da Educação Básica no Estado da Paraíba. Uma dessas preocupações diz respeito aos letramentos digitais e como eles se desenvolvem a partir do próprio uso da língua em sala de aula.

A tecnologia sempre me instigou ao conhecimento, contudo, observo que os estudantes, em geral, a usam quase que exclusivamente para o lazer, o que considero um desperdício de recursos e de talento.

Atualmente, é fato que o analfabetismo, mesmo em queda, com percentual de 9,6% em 2010 e 7,0% em 2022, conforme dados do último censo do IBGE, permanece como um problema do nosso país já que 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não conseguem ler um bilhete simples. Na verdade, diante de nosso contexto social que, por vezes, exige o convívio com tecnologias digitais, transformou-se em parte em um “iletramento” e depois, ambos se projetaram ao ambiente virtual, excluindo uma parcela significativa da sociedade a um espaço rico em oportunidades e em comunicação ao qual todos têm direito.

Pensar em metodologias que funcionem de uma maneira eficaz para apreensão de conteúdos, a fim de alcançar a autonomia de aprendizado entre estudantes, é algo sobre o qual todo professor na atualidade deve refletir. Ir além de aulas prontas, testar formas inovadoras e envolventes para o ensino tornam-se imprescindíveis e um desafio em dias como os nossos, já que as salas de aulas são formadas por nativos digitais. Segundo Prensky (2001), nativos digitais são indivíduos que cresceram em um ambiente de interação constante com a tecnologia digital, o que resulta em um processamento de informação diferente de gerações anteriores, as quais são chamadas imigrantes digitais.

Bonatto, Silva e Lisboa (2013, p.59) afirmam: “O educador precisa fazer interações entre o conhecimento pedagógico, utilizando as melhores estratégias de ensino para motivar os alunos, permitindo que ele compreenda a importância das tecnologias da informação e comunicação e suas utilizações”. Dessa forma, entende-se que há premissas: primeiramente, o educador necessita apoderar-se da mesma consciência plena a qual deseja despertar nos estudantes, ou seja, da importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para o ensino e aprendizagem; em segundo plano, o professor precisa

ser um professor pesquisador, já que as TDICs evoluem constantemente; ademais, o professor deve ter em mente que seu público interage com facilidade em ambiente virtual.

Ser inovador consiste em facilitar o aprendizado de uma forma cada vez mais personificada, ou seja, o contrário do ensino massificado que entrega a mesma experiência de aprendizagem a estudantes com habilidades diferentes, sem atrapalhar ou impedir a sinergia que deve existir no ambiente escolar. É interessante que haja atividades em grupo e desafios que estimulem a pesquisa entre os discentes.

Além disso, percebemos que alguns estudantes sentem enormes dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa, as quais podem ser minimizadas através do uso de recursos tecnológicos digitais. Contudo, uma parcela de alunos de escolas públicas não consegue entender como a tecnologia digital funciona, por não ter um maior acesso a ela, salvo, por vezes, quando relacionada ao *smartphone*. Por isso, sente-se excluída do que é moderno ou até mesmo pensa ser incapaz de absorver este novo mundo que se apresenta a eles.

Promover o aprendizado, para que o estudante se torne um cidadão apto a continuar os estudos e a exercer uma profissão, é tarefa também do professor e para isso é preciso que os alunos saibam ler de forma eficaz e produzir textos que cumpram sua função social.

Muitos dos colegas professores sentem dificuldades ou não possuem habilidades para preparar, ministrar e avaliar uma aula com o uso de tecnologias digitais. Tal fato se mostrou mais forte durante o período de pandemia da Covid-19, em escolas públicas, do estado da Paraíba, quando precisamos disponibilizar videoaulas e atividades em ambientes digitais.

Desenvolver uma pesquisa que auxilie outros professores a estabelecer um bom trabalho em aulas de Língua Portuguesa, usando tecnologia digital para o desenvolvimento dos letramentos digitais e a produção de diferentes textos, destacando as possíveis dificuldades e as soluções sob uma visão social e acadêmica é o foco do estudo.

Em levantamento realizado, não foram localizadas pesquisas semelhantes no ano de 2022, porém há uma pesquisa do PROFLETRAS da Bahia, no ano de 2019, que apresenta a proposta de produzir videorresenhas, assemelhando-se ao que este estudo se dispõe. No ano 2014, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLE) da UFPB, há uma pesquisa voltada aos letramentos digitais e uso de *blogs* e outros oito trabalhos de pesquisa voltados a temas semelhantes a partir de 2018.

Logo, a pesquisa tem como principal objetivo apreender como os letramentos digitais são desenvolvidos simultaneamente ao aprendizado de gênero discursivo/textual videoaula¹, além de ratificar a relação entre os dois; mapear o uso de tecnologia digital por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; desenvolver a capacidade de o estudante compreender o funcionamento e a importância de gêneros discursivos/textuais digitais, com ênfase em videoaulas, bem como a dos letramentos digitais, e construir um *blog* com produções de estudantes tendo auxílio de professores, relacionadas aos conteúdos de vários componentes curriculares da escola que é *locus* da pesquisa.

Perceber como os estudantes entendem e produzem o texto é de fundamental importância. Nesse aspecto, a pesquisa apresenta base teórica em Marcuschi (2005, 2010) e em Bakhtin (2022) gêneros textuais/discursivos, em Rojo (2012), no que diz respeito aos Multiletramentos, Xavier (2013) e Coscarelli (2016), quanto aos letramentos digitais, em Moran, em relação às Tecnologias digitais contemporâneas.

Esta pesquisa está organizada em: Capítulo 2, Embasamento teórico, que apresenta conceitos e relações a respeito de Letramentos digitais e gêneros discursivos/textuais, tecnologias contemporâneas, ensino tradicional e hipertexto, texto digital e virtual; Capítulo 3, Eixo metodológico com pesquisa qualitativa, geração de dados através de questionário, roda de conversa e oficina pedagógica, escolha dos participantes da pesquisa, que serão estudantes de anos finais do Ensino Fundamental, 8º ano de uma escola estadual do estado da Paraíba; Capítulo 4, Intervenção que relata as etapas aplicadas para a geração de dados e as análises desses; Capítulo 5, Considerações finais.

¹Utilizaremos a nomenclatura “gêneros discursivos/textuais”, mediante os estudos ancorados nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2022) que utiliza o termo “gêneros discursivos” e de Marcuschi (2005, 2010) que utiliza o termo “gêneros textuais”.

2 - EMBASAMENTO TEÓRICO

No contexto atual, diante dos questionamentos sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula, faz-se necessário um tratamento adequado dos temas abordados no trabalho, com embasamento teórico, a fim de que a pesquisa siga um rumo claro, objetivo e legitimado.

Além disso, há a necessidade de que nosso pensamento teórico tenha relação com os dias atuais, promovendo e fomentando a continuidade da linha de pesquisa presente neste estudo.

O crescimento do uso de tecnologias digitais afeta diferentes dimensões, seja ao aprendermos, ao expressar nossas ideias ou ao administrarmos nossa vida. Nesse sentido, é pertinente entendermos como usar essas tecnologias de uma forma efetiva na educação. Aqui trataremos de como as aulas de língua portuguesa podem ser influenciadas pelas tecnologias digitais contemporâneas e como a produção do gênero discursivo/textual videoaula pode auxiliar no desenvolvimento de letramentos digitais, ao mesmo tempo em que estes podem impulsionar o aprendizado.

Para refletir a respeito do tema da pesquisa, fez-se necessário elencar alguns tópicos: Primeiramente, discutiremos a necessidade que os dias atuais exigem em relação ao uso de tecnologias contemporâneas na escola. Em seguida, apresentaremos diferenças entre os conceitos de letramento e letramentos digitais. Posteriormente, discorreremos sobre gêneros discursivos/textuais.

2.1 OS LETRAMENTOS DIGITAIS E O CONTEXTO ESCOLAR

Como professores de língua portuguesa, enfrentamos diariamente dificuldades que impossibilitam o nosso trabalho eficaz, uma delas é o pouco desenvolvimento de letramentos digitais na comunidade escolar.

A cada momento surgem inovações nos aparatos tecnológicos, criando formas diferentes de interação e de utilização das linguagens verbal, visual, tátil, cinestésicas e sonoras. Além de novos contextos comportamentais, o ciberespaço possibilita essa comunicação sem prisões físicas, que possibilita novas interações, como define Lévy (1999, p.92):

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (...) Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação.

Nesse sentido, a opinião apresentada por qualquer indivíduo em ambiente virtual compõe um mundo distante do físico. Contudo, é capaz de interagir de maneira significativa, transformando ou modificando o mundo real através da sinergia das interações. Dessa forma, não é difícil perceber que essa interação virtual é algo tão influente em nossa realidade quanto o ciberespaço e as tecnologias digitais contemporâneas, pois trazem aos cidadãos um impacto significativo, já que a mudança que influencia a sociedade é constante e perceptível. Em outras palavras, as interações virtuais ocorrem no ciberespaço e modificam nossa realidade física. Tomemos como exemplo os atuais aplicativos de banco que eliminaram as filas gigantescas e maximizam o aproveitamento das transações pelos seus correntistas. Além disso, os próprios bancos digitais já eliminam a necessidade de uma agência física. Porém, para que um indivíduo se aproprie de tal maravilha, faz-se necessário o conhecimento para usar de maneira competente os dispositivos transmidiáticos, dentre eles, o *smartphone*, a internet (pelos dados móveis ou pelo *wifi*), o *app* do banco, discernir as informações verdadeiras das possíveis fraudes etc.

Nesse sentido, é factual que a habilidade adquirida para se executar várias tarefas no ambiente virtual em nosso cotidiano é uma exigência diária e constante para que sejamos competentes sob vários aspectos de nossa vida. A essa competência chamamos de letramentos digitais. Coscarelli (2016, p.24), afirma:

Se pretendemos incluir os letramentos digitais nas escolas, devemos somar às práticas habituais de leitura os novos comportamentos dos leitores, assim como utilizar textos de diferentes mídias, em seus suportes reais. Entretanto, não é suficiente equipar as salas de aulas com recursos tecnológicos variados, mas repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levem em conta novas formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias.

Somar letramentos digitais às práticas habituais de leitura levantam questionamentos a respeito de práticas pedagógicas, que sempre vão precisar de atualizações, e de acesso à equipamentos. Nesse sentido, a problematização do acesso ao

equipamento, em uma parcela das escolas públicas, para a produção de textos digitais, deixou de ser o maior problema impeditivo, pois, mesmo com a atual restrição do uso de *smartphones* pela Lei nº 15.100/2025, há a permissão para uso do equipamento em sala de aula, em atividades pedagógicas, além da popularização desses equipamentos devido aos preços mais acessíveis à população de menor renda e os incontáveis *apps*. Ademais, essas tecnologias também devem ser sempre vistas como ferramentas educativas disponíveis para todos, sobretudo, aos nativos digitais na escola. Segundo Prensky (2001, p. 2):

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”.

Assim, entende-se que os nativos digitais são os indivíduos que nasceram com acesso às tecnologias digitais e desenvolveram-se com uso delas, Segundo Prensky (2001, p.1) são “falantes nativos da linguagem digital” e isso justifica o uso dessas ferramentas em escolas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, em geral, ocorrem dois casos para os estudantes em relação aos letramentos digitais, 1) Os estudantes limitam-se ao uso de *smartphones*, já possuem certo nível de conhecimento necessário das tecnologias para a produção de inúmeros gêneros discursivos/textuais com poucos equipamentos, resta a eles um aprimoramento de técnicas para alcançar o nível de letramentos digitais esperados em uma sociedade como a nossa, ou seja, o nível em que o indivíduo consiga fazer uso das tecnologias digitais em sua prática social de uma forma eficaz. 2) Os que não têm acesso à tecnologia digital e, apesar de viverem em uma sociedade que exige letramentos digitais para o crescimento social, não podem ser considerados nativos digitais por não serem fluentes em uma “linguagem digital” em seu cotidiano.

Ainda segundo os autores, Maciel; Lima (2010, p.152),

A implantação do letramento digital nas redes de ensino de todo o país seria de grande ajuda para o desenvolvimento da nossa educação. É importante sempre ter em mente que a tecnologia não é um meio que veio para substituir a figura do professor ou revolucionar a educação, e sim para ampliá-la. A adoção dessas novas tecnologias pelas escolas e pela sociedade em geral irá possibilitar uma aprendizagem muito mais efetiva, pois os alunos não estarão vinculados só à realização de exercícios mecânicos já construídos, tendo acesso ao livro digital, que é o computador.

Dessa forma, faz-se necessário definir o que são letramentos digitais, Buzato (2006. p.168) a esse respeito afirma que:

tendo como pano de fundo a problemática da inclusão, proponho uma visão dos letramentos digitais como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC.

Dessa forma, entende-se que letramentos digitais vão além do que simplesmente o uso de computadores ou quaisquer outros equipamentos eletrônicos, é preciso que se cumpra uma prática social, ou seja, os letramentos digitais vão além do simples uso de tecnologias digitais e devem possibilitar o crescimento do aprendizado em práticas sociais quando se cumprem na esfera educacional de maneira funcional. Para Maciel *et al* (2013, p. 324),

o letramento digital será de fato uma ferramenta eficaz no processo ensino/aprendizagem, quando a escola, instituição, responsável pela formação social, possibilitar a todos o acesso ao conhecimento mediado pelo ciberespaço, pois através desse instrumento, poderemos ler, escrever e interagir dentro e fora do contexto escolar. A escola deve assumir seu papel, não apenas de transmissora de saber, mas de espaço de construção e de reconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, ao assumirmos nosso papel como educador e como escola apta a promover a construção e a reconstrução de saberes, assumimos que devemos ter o compromisso de possibilitar e desenvolver letramentos digitais, tendo a consciência de que são imprescindíveis para que se chegue aos objetivos de cidadania e práticas sociais. Afinal, o estudante deve adquirir conhecimentos e mobilizar habilidades a partir de uma necessidade prática, compartilhando informações com colegas, analisando possibilidades que legitimem teorias expostas e produzindo textos com finalidade social.

Em nossa pesquisa, procuramos desenvolver e aplicar todos os letramentos apresentados no quadro 1, usado por Souza (2007. p 59, 60) para demonstrar a pluralidade da noção de letramentos digitais, que simplifica o resultado de estudos realizados por Eshet-Alkalai (2004), deixando claro, durante a aplicação das oficinas, que são de extrema importância para a produção de um texto confiável e de fácil compreensão, observando uma estrutura conceitual que apresenta cinco tipos de letramentos construídos na seguinte configuração:

Quadro 1 – Letramentos digitais propostos por Eshet-Alkalai

Denominação do letramento	Que tipo de habilidade este letramento supõe:	Como se define essa habilidade?
Letramento fotovisual (photo-visual literacy)	Arte de ler representações visuais	Memoria visual e pensamento intuitivo associativo, o que facilita para entender e decodificar mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução (reproduction literacy)	Arte de reciclar criativamente materiais existentes	Habilidade de criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações independentes existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento (branching literacy)	Pensamento hipermidiático e não linear	Habilidade de não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multidimensional.
Letramento informacional (Information literacy)	Arte do ceticismo	Habilidade de pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no ciberespaço.
Letramento sócioemocional (socio-emotional literacy)	Colaboração e interação	Abertura para trocar informações e compartilhar conhecimento com outros; capacidade de construir conhecimentos colaborativamente.

Fonte: ESHET-ALKALAI, Y. , 2004.

Pensando assim, incentivar a produção de gênero discursivo/textual videoaula na escola, usando tecnologia digital, possibilita o desenvolvimento de letramentos digitais em variados momentos, como por exemplo, quando é preciso remixar um vídeo de um experimento para explicar a teoria presente ou quando há a necessidade de pesquisa em diferentes *sites* para uma produção de texto multimodal em grupo.

Repensar questões como o ambiente de aprendizado é de suma importância, já que, em nossos dias, a depender do grau de letramentos e de letramentos digitais de um indivíduo, o aprendizado pode acontecer até mesmo sem um professor em uma sala de aula física, sobretudo, a partir da capacidade de o estudante construir significados e hipertextos, bem como do acesso que esse tem à instrução disponibilizada em ambientes virtuais. Em

outras palavras, o ambiente de aprendizado pode muito bem ser virtual, a depender do grau de engajamento do estudante e da capacidade de promover o envolvimento que as atividades propostas pelo professor possuem.

Ainda é possível mencionar que a escola e a comunidade escolar possuem a tarefa de, através do conhecimento e a expansão dele, tornar a sociedade mais consciente da importância dos letramentos digitais para uma vida social mais igualitária e mais atenta à pluralidade cultural por meio dos multiletramentos. Acerca disso, Rojo (2012, p.13) assevera:

o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Nesse sentido, dois pontos se destacam como mais relevantes nessa pesquisa: 1) desenvolver conteúdos que respeitem diferentes culturas; e 2) desenvolver a capacidade de o estudante produzir e consumir textos a partir de informações adquiridas e linguagens audiovisuais com o uso de tecnologias contemporâneas. É notável que seria muito mais interessante para toda a sociedade que as instituições de ensino e seus profissionais tomassem posse dessa consciência e dessa prática de forma efetiva para o melhor desenvolvimento da educação.

Sendo assim, a questão é: será que a escola e seus profissionais estão preparados para oferecer a possibilidade de aprendizagem considerando os letramentos digitais e os multiletramentos, ou seja, para as práticas e uso social?

2.2. RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E LETRAMENTOS DIGITAIS

Uma das características atribuídas aos seres humanos é a capacidade de comunicar-se eficientemente, emitindo mensagens complexas que quase sempre são recebidas de maneira coerente, fazendo uso de elementos comunicativos diversos, dentre eles, o texto escrito.

Dessa forma, para melhor compreensão do assunto, Bronckart (1997, p.75-76) *apud* Rojo, (2005, p. 190) define texto como toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação. Sendo assim, quer o texto seja escrito ou não, ele veicula uma mensagem que deve ser compreendida por seus interlocutores, ao mesmo tempo em que estes precisam assimilar os elementos necessários para que tal comunicação se complete em diferentes níveis. Com isso, percebe-se a

importância dos letramentos para o uso competente da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais.

Mediante o contexto, Bakhtin (2016, p. 330) define texto oral ou escrito como:

Dado primário de todas as disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens), o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e pensamento.

Saber que toda nossa comunicação se dá por meio de textos que se inscrevem (a partir de suas características, propósito comunicativo) em determinados gêneros discursivos/textuais é assumir que textos geram gêneros discursivos/textuais, ou seja, sem a capacidade de compreendê-los ou produzi-los é impossível que se comunique com precisão qualquer mensagem, objetiva ou subjetiva, considerando as inúmeras esferas da comunicação.

A capacidade de compreender mensagens diversas em variados gêneros discursivos/textuais ou qualquer forma de expressão não intencional que transmita uma mensagem a um interlocutor vai além da decodificação. Tal habilidade é de suma importância para a eficiência comunicativa. A esse respeito assevera Kleiman (2014, p. 75):

Quando falamos de letramentos no mundo contemporâneo, imediatamente vem à mente o letramento digital. Mas, numa sociedade como a brasileira, simultaneamente avançada tecnologicamente e com uma enorme população mal escolarizada, a questão do letramento digital quase não se pode dissociar da questão do letramento impresso, e do analfabetismo (funcional ou disfuncional) de grandes grupos brasileiros.

Ou seja, não podemos assimilar letramentos digitais dissociados da alfabetização e do letramento impresso, já que um indivíduo letrado é capaz de produzir e de entender mensagens, conferindo a essa pessoa uma independência social maior que a de indivíduos apenas alfabetizados. Nesse sentido, para que a proposta de multiletramentos seja eficiente, é preciso baseá-la a partir das funções sociais da leitura e da escrita.

Além disso, mesmo um indivíduo de baixa escolaridade possui uma experiência de vida, uma visão cultural e social do ambiente que o cerca, logo, não se pode desvincular o conceito de leitura da influência dessa visão de mundo. Destaca-se ainda que leitura se dá também através da interação do leitor com o texto, ou seja, através da visão de mundo que

um indivíduo tem a respeito de algo que é apresentado no texto. Segundo Coscarelli (2016, p.68):

A leitura normalmente acontece em uma situação comunicativa. É por isso que não podemos desconsiderar o contexto social no qual a leitura acontece, assim como também não podemos deixar de considerar a identidade, a história e as experiências do leitor. Esses aspectos são essenciais para a leitura porque direcionarão o processo de construção de significado, que é, sobretudo, um processo inferencial.

Sendo assim, para o desenvolvimento de qualquer trabalho de escrita ou de leitura no contexto escolar, torna-se imprescindível considerar o meio sociocultural dos estudantes com a finalidade de ampliar a visão de mundo dos discentes, afinal, aprofundar a leitura é também ampliar a visão de mundo do leitor.

Segundo Kleiman (1995) na linguística e Soares (1998) na educação, o letramento consiste em compreender as mensagens em diferentes gêneros discursivos/textuais, o que é bem mais do que simplesmente codificar e decodificar a língua, implica em ter uma comunicação eficiente com diferentes gêneros discursivos/textuais.

Certamente, os maiores benefícios de um indivíduo ser letrado são a participação social e a independência intelectual que proporciona uma vida mais plena, mais capaz de ser ciente de seus direitos e deveres como cidadão, bem como estar pronto mais qualificado para o trabalho, buscando por si próprio o crescimento profissional como assegura a Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996, LDB, em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo assim, para que um indivíduo seja realmente livre, ele precisa ter capacidade de expressar os próprios pensamentos e compreender os dos seus semelhantes, desenvolvendo-se e, conseqüentemente, tornando-se um cidadão ativo, produtivo com sua força de trabalho e seus ideais. Para isso, é pré-requisito uma proficiência frente aos letramentos em contexto social.

Se entendemos que a efetivação das diversas formas de letramento pode transformar a vida de um indivíduo, o que se dirá dos letramentos digitais em um mundo em constante evolução tecnológica e cada vez mais digital? Diante de tal contexto, Xavier (2005, p. 135), assevera:

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Neste sentido, a escola também deve propor novas formas de educação voltadas a um formato digital de produção e de leitura de textos para que os estudantes se insiram no processo de aprendizagem de maneira mais abrangente e coerente com as linguagens digitais e os suportes que hoje nos cercam, ou seja, promover os letramentos digitais dos estudantes em conformidade com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) que propõem um termo plural, o de *letramentos digitais*, que são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital” e o uso de diferentes gêneros discursivos/textuais voltados à prática dos professores e dos alunos para o uso em seus contextos sociais.

Contudo, para que meios tecnológicos sejam aceitos, bem como qualquer projeto educacional na escola, há de se construir um ambiente de mútua confiança entre os envolvidos.

Diante de tal contexto, Maciel *et al* (2013, p. 337) afirmam que:

A formação tecnológica de docentes e os recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade, oferecem à ação pedagógica, desde que bem orientados e por meio de processos sistemáticos bem definidos, reflexão em detrimento à reprodução mecânica do conhecimento.

Ribeiro e Vecchio (2020), refletem a respeito do ensino a distância durante o período de 2020, em plena pandemia, ao asseverarem que:

No nível emocional, o(a) aluno(a) precisa se sentir motivado(a) e acolhido(a) pelo(a) mestre(a) e pelos(as) colegas, fomentar vínculos sociais e buscar se relacionar e aprender mais pelo uso de tecnologias digitais desenvolvidas para esse fim e que sejam de fácil acesso e uso. O diálogo entre professor(a) e aluno(a) busca ter centralidade em uma estrutura interativa mais horizontalizada, com trocas de saberes entre todos.

Tal afirmação nos faz refletir além da importância da tecnologia na escola e nos lança um olhar de empatia em relação ao papel do professor em sala de aula, seja ela física ou virtual, afinal, o estudante também precisa se dispor a ser hábil no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais. Nesse sentido, o professor desempenha uma função fundamental que vai além da explicação de como produzir um texto, seja digital ou não, a de oferecer empatia.

Ao estimular a interação de conhecimentos, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor orienta a produção de um texto, ele também tem a possibilidade de aprender com os próprios nativos digitais, simultaneamente, oferecendo um suporte emocional para que o estudante possa desenvolver os próprios letramentos digitais.

Consoante Arantes; Maciel (2017, p. 64):

a escola muito além de formar um aluno especialista em tecnologia de ponta, precisa instrumentalizá-lo para que seja um sujeito ativo, ético, democrático nesta nova sociedade. Não se trata de filtrar as informações a que os alunos têm acesso, mas de organizar situações em que esses consigam perceber aquilo que é relevante para a sua formação pessoal e profissional.

Como na pesquisa trabalhamos com o desenvolvimento de letramentos digitais e gênero discursivo/textual videoaula, ou seja, com a língua viva, de maneira prática para alcançar objetivos traçadas sob esse universo, torna-se inevitável a discussão e conceitualização de alguns pontos como o enunciado, os gêneros discursivos/textuais e os letramentos digitais. Sob esse contexto, é importante destacar o que Bakhtin conceitua a respeito do que ele chama de gêneros do discurso e sua base, o enunciado. Segundo Bakhtin (2000, p. 279):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

É imprescindível saber, em primeiro lugar, que o gênero discursivo tem como sua unidade básica o enunciado e, em segundo plano, que os enunciados, ao se apresentarem em um certo padrão e dentro de um domínio (jornalístico, jurídico etc.), tornam-se um gênero discursivo/textual. Esse gênero faz parte da própria língua, assim como os enunciados.

Como produto apresentado no presente estudo, o *blog* disponibilizou um conteúdo educacional em videoaulas produzidas por estudantes com finalidades acadêmicas. Para isso, fez-se necessário o conhecimento dos três elementos básicos dos gêneros discursivos/textuais, destacando-se a importância dos enunciados para a própria educação, já que toda forma de interação social se estabelece por meio deles. Além disso, a produção

de textos digitais ofereceu uma forma simples para observar os letramentos digitais em ação e o desenvolvimento do aprendizado de gênero discursivo/textual videoaula.

É interessante destacar que o gênero discursivo/textual videoaula produzido tem a finalidade educativa de gerar conteúdos que auxiliarão estudantes e professores para a compreensão de diversos componentes curriculares estabelecidos no projeto político pedagógico da escola, *lôcus* do estudo.

Mesmo falando em tecnologias digitais, em metodologias inovadoras e até em novos gêneros discursivos/textuais em sala de aula, é preciso ter em mente o que é emergente e o que já existe, mas foi transformado em novidade.

Por vezes, em meio a tantas novidades, há a transmutação de um gênero discursivo/textual usual em uma nova forma digital, que vai sendo abrigada em novas tecnologias, demonstrando uma relação direta entre a produção de textos – aqui inevitavelmente gêneros discursivos/textuais - à necessidade de agilidade nessa produção emergente e à tecnologia atual. São exemplos dessa transmutação o *podcast* e as videoaulas, que são resultantes de outros gêneros discursivos/textuais, naturalmente, abrigados em plataformas digitais, gerando conhecimento e lazer, além de vasto conteúdo. Como observa Marcuschi (2005, p.20), “A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas”.

Ademais, os gêneros discursivos/textuais emergentes possibilitam uma interação entre os sujeitos do discurso ao uso da linguagem, aproximando o texto oral ao escrito e criando formas comunicativas como afirma Marcuschi (2005, p.21):

O aspecto central dos gêneros emergentes é a nova relação que instauram com o uso da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação, como por exemplo a relação de oralidade e escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contato das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e imobiliza a forma definitiva, a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.

Nesse sentido, podemos dizer que essa nova relação entre gêneros discursivos/textuais e o uso da linguagem possibilitarão, no futuro, mais transformações na língua. Essa questão se dá ao considerarmos que quanto mais usamos a tecnologia digital, maior será a praticidade para comunicar e isso, provavelmente, gerará impacto na linguagem tendo como exemplo a atual linguagem usada em aplicativos de mensagem instantânea.

Além disso, é inevitável achar que a interação entre os sujeitos da comunicação ficará cada vez mais rápida, já que o fator presencial, como acontece em comunicações orais, nem sempre se fará presente. Contudo, a participação do leitor como construtor do significado do texto pode ser, e possivelmente será, ampliada.

Para que os gêneros discursivos/textuais produzidos tenham alcance social, faz-se necessário conhecer o público que produzirá os textos, qual o seu contexto social, interesses e como passam o tempo fora do ambiente escolar. Tal conhecimento, torna-se base para que haja uma liberdade criativa sempre relacionada à finalidade social.

2.3 AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS E O ENSINO TRADICIONAL

É preciso reflexionar a respeito das novas formas de usar as tecnologias emergentes, inclusive as digitais, e a relação que elas têm com a modernidade.

Segundo Demo (1993, p. 19):

Modernista é a postura de submissão a tudo o que se diz moderno, de caráter acrítico e apressado. Pode-se chamar de “modernoso” o comportamento que aparente modernidade, mas no máximo a imita, e nisto a banaliza. Modernista é fanático, modernoso é farsante. [...] Modernidade significa o desafio que o futuro acena para as novas gerações, em particular seus traços científicos e tecnológicos.

Sob esse contexto, parece perigoso querer que todas as tecnologias inovadoras, simplesmente por estar em sala de aula, são de uso adequado para o melhor aproveitamento de aprendizado de conteúdo dos diversos componentes curriculares presentes na educação atual. Confundir o que é moderno, o que é modernista e o que é modernoso ainda aponta ser frequente em ambiente escolar, tanto por parte de estudantes, quanto por parte de professores.

O uso de tecnologias, sejam digitais ou não, não pode ser confundido com uma maneira “encantadora” de apresentar um conteúdo sob o mesmo modelo de aula. Tomamos por exemplo a suposição de que um professor de Matemática copie a tabuada no quadro e faça os estudantes lerem em voz alta até que todos decorem, justificando o uso de tecnologia digital, o mesmo professor prepara um slide com a referida tabuada e posta em rede social virtual para ser lida em sala, até que todos decorem. Ou ainda, um professor de Língua Portuguesa que faz algo semelhante com a ensino de conjugação verbal. Tais ações por parte de professores revelam um desperdício de potencial, já que os estudantes que temos hoje, em geral, já crescem desenvolvendo habilidades e competências dentro de um universo

digital de uma forma que os educadores, em sua maioria, não tiveram quando eram estudantes.

Além disso, a questão aqui apresentada diz respeito a ir além do que é adquirir conhecimento, é aplicar esse conhecimento à vida social de forma ativa. Moran (2000, p.12) mediante tal contexto, afirma que:

Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional- do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

Diante disso, seja pelo educador que não está preparado para captar o potencial dos estudantes, nem para utilizar novas tecnologias, chegamos ao mesmo ponto: estudantes desmotivados, professores frustrados e escolas sucateadas.

Dessa maneira, baseando-se em Demo (1993), entende-se que o moderno se dá pelas seguintes características:

- a. Compreensão das tendências sociais;
- b. Adequação aos desafios persistentes para uso de equipamentos técnicos, sobretudo, digitais;
- c. Capacidade de compreender e enfrentar problemas emergentes da sociedade;
- d. Compreender e refletir em soluções para possíveis problemas e riscos do mundo virtual;
- e. Estar apto a seguir as mudanças constantes, entendendo-as e discernindo-as.

Ainda discutindo a relação da educação com a modernidade, Demo (1993, p. 21) diz:

A hipótese fundamental é que a educação não deve perder tempo em temer a modernidade. Deve procurar conduzi-la e ser-lhe objeto histórico. Nesse sentido, modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social, que a dialética histórica apresenta na sucessão das fases, onde uma gera a outra. Menos que a marca técnica, modernidade poderia significar o desafio de compreender os novos tempos, abarcar anseios das novas gerações, analisar rumos do futuro. “Ser moderno” é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo.

Entendendo o que é realmente moderno, poderemos seguir adiante sem correr o risco de confundirmos o que diz respeito ao uso de novas tecnologias e à compreensão da importância dos letramentos digitais nas escolas.

2.4 ENTRE O DIGITAL E O VIRTUAL

Ao assimilar a importância do uso de tecnologias digitais em aulas, sobretudo de língua portuguesa, surge a pergunta: Qual a maneira mais eficiente para se usar as tecnologias digitais a fim de potencializar o aprendizado? O primeiro passo deve ser perceber o impacto positivo que o texto digital pode causar.

A capacidade de fazer anotações em margens de artigos ou livros e colar comentários é uma realidade em textos físicos e digitais, em outras palavras, texto impressos ou produzidos e acessados exclusivamente por meio digital apresentam possibilidades que os tornam úteis e bastante coerentes quando nos referimos à praticidade na leitura. Hoje podemos interagir com o texto digital e deixarmos nossas impressões, como fazemos em versões físicas.

É importante destacar que forma digital de um texto sem um leitor apresenta a mesma capacidade de produção de significados de um livro fechado em uma estante qualquer. Faz-se necessária a interação com o leitor para que se chegue ao objetivo do texto seja ele digital ou não. Essa afirmação é coerente ao observarmos o que assegura Lévy (1996, p.40):

[...] não se deveria falar de imagens virtuais para qualificar imagens digitais, mas de imagens possíveis sendo exibidas. O virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação, resolverá na leitura.

Pensando assim, quando lemos, discutimos ou fazemos anotações usando ferramentas digitais, estamos interagindo com o texto e ele só se torna virtual quando compreendemos o seu possível significado, antes disso, não passa de um texto exibido em tela. Logo, qualquer texto produzido por professores ou por estudantes, exibidos em tela, apresentam o potencial de virtualização pelos seus possíveis leitores, desde que esses consigam interagir com o que leem.

Sob essa perspectiva, o uso de tecnologias digitais na escola para produção de textos é justificado desde que haja a possibilidade de interação com o leitor, sobretudo,

disponibilizando as produções dos estudantes em um repositório virtual capaz de alcançar um grande público.

Para a UNESCO (2014) em Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel, *apud* Arantes; Maciel (2017, p. 71):

as tecnologias móveis, longe de causar prejuízos, podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais, promover aumento do alcance e igualdade na educação, facilitar a aprendizagem individualizada, oferecer retorno e aprendizagens imediatos, permitir aprendizagens ubíquas, melhorar o uso do tempo de aprendizagem em sala de aula, propiciar a criação de comunidades de estudantes, apoiar a aprendizagem fora de sala de aula, potencializar a aprendizagem utilizando diversos dispositivos, criar uma ponte entre aprendizagem formal e informal, minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito, dentre outras vantagens.

Uma possível proposta para melhoria em ações que usam tecnologias digitais é a conscientização de que essas tecnologias devem ser usadas não apenas para uma produção impressa, já que dessa forma a capacidade de interação com outros leitores e com o próprio texto torna-se muito limitada.

Como observamos, o virtual acontece quando o elemento humano apresenta interação e contribuição a partir de sua subjetividade, tendo como resultado a expansão da visão de mundo do leitor/autor. Sendo assim, é preciso incentivar os estudantes a interagirem com textos digitais para o aprendizado também em ambiente virtual. É interessante que todo professor, sobretudo o de Língua Portuguesa, instigue os estudantes a lerem e a formarem ambientes virtuais de uma maneira mais ampla que o atual conceito de redes sociais virtuais que têm o estigma de serem destinadas apenas ao lazer ou tratar de assuntos do cotidiano sem maior profundidade. É preciso proporcionar a interação mais profunda com a própria formação intelectual do estudante. Considerar as tecnologias digitais apenas como meio para produzir textos físicos é negar a potencialidade de gêneros discursivos/textuais vinculados à interatividade. Como afirma Levy (1996, p.41), “O computador é, portanto, antes de tudo um operador de potencialização da informação”. Aqui expandimos “o computador” para qualquer meio de produção de texto em tela potencialmente virtual.

2.5 HIPERTEXTO – UMA FORMA DIFERENTE DE LEITURA

Quando falamos de novas formas de leitura, torna-se inegável a importância do texto digital e uma de suas características, o hipertexto. Concorde Prado; Maciel (2019, p. 20):

“O termo hipertexto foi acunhado pelo estadunidense Theodor Holm Nelson na década de 1960 para referir-se a uma escrita eletrônica não sequencial e não linear que permite ao leitor um acesso ilimitado a outros textos”.

Segundo Lévy, (1996, p 40): “Uma matriz de textos em potencial é chamada de hipertexto, sendo que apenas alguns deles vão se realizar em forma de interação com um usuário”. Em outras palavras, a leitura de um texto passa por uma hiper contextualização, ou seja, a partir de um texto inicial um navegador poderá projetar tantos outros textos, permitindo ao leitor acessar um número ilimitado deles.

Prado; Maciel (2019, p. 19-20) asseveram que:

O hipertexto é um suporte digital que permite uma leitura multifacetada de um texto a partir de *hiperlinks* que se estendem no meio digital de forma linear, melhor dizendo, de maneira multilinear, em que o leitor pode acessar instantaneamente informações de outros textos em tempo real. O suporte carrega em si informações complementares que possibilitam ao interlocutor acessar diferentes informações ao mesmo tempo em que realiza uma leitura, promovendo assim, uma experiência mais completa do objeto de conhecimento sobre o qual ele se debruça.

Se observarmos o significado de leitura, Martins (1994, p.23) afirma que “ler significa inteirar-se do mundo sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem” ao compararmos com a característica de construção de leitura virtual, como no caso do hipertexto, definiremos que ele é uma forma de interação com um texto digital e, ao mesmo tempo, de produzir significado por meio de *links* que permitem a expansão da visão de mundo e do entendimento completo do conceito de leitura.

A questão motivadora para o uso do hipertexto na produção de variados gêneros discursivos/textuais parte exatamente da ideia de que é necessário construir e ampliar um significado, uma leitura. É a ideia de que o leitor deseja expandir sua própria visão de mundo através da construção de significados. Gomes (2010, p.24), afirma:

O texto pressupõe um leitor. Por outro lado, o uso pressupõe um propósito que é o que motiva o leitor e acessa múltiplos textos. Nesse caso, não se processa o texto, usa-se o texto para algum propósito; dessa forma, o hipertexto pressupõe um *aprendiz* ou alguém que o use para realizar alguma tarefa.

Torna-se, então, algo muito pertinente para os professores de Língua Portuguesa e para os estudantes de língua materna, considerando o propósito de formar cidadãos capazes de intervir nas decisões da comunidade em que estão inseridos e de formar pessoas aptas ao campo de trabalho e de continuar sua própria formação.

Com o hipertexto, é virtualmente possível ler o mundo, haja vista que sua natureza imaterial permite acesso em qualquer lugar, por qualquer pessoa, a qualquer momento e simultaneamente por mais de um leitor, fomentando a pesquisa e a discussão de assuntos diversos. A esse respeito, assegura Moran (2000, p.18):

A leitura hipertextual é feita como em "ondas", em que uma leva à outra, acrescentando novas significações. A construção é lógica, coerente, sem seguir uma única trilha previsível, sequencial, mas que vai se ramificando em diversas trilhas possíveis.

Como o hipertexto permite uma leitura virtual em “ondas”, lembrando que isso quer dizer a participação na construção de significado através da subjetividade do próprio leitor, a própria figura do professor deve ser modernizada. O educador deve ser o organizador de textos, o orientador de pesquisas e o mediador de conhecimentos. A obrigação de dispor condições para que haja a leitura de hipertextos, traço dos textos digitais, também passa a ser do professor/educador, como afirma Moran (2000, p.22)

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tomar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a tomá-las parte do nosso referencial

Nesse sentido, a construção de *blogs* ou formação de grupos em redes sociais virtuais torna-se de extrema importância, além de equipamentos com acesso à internet na escola.

O hipertexto apresenta uma deslinearidade que, a princípio, pode confundir o leitor menos experiente. Segundo Xavier (2010, p. 211):

Em relação ao texto convencional, o hipertexto não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas. Há na tela um esboço com caminhos sugestivos, totalmente “violáveis”, pois um dos princípios fundamentais que norteiam os construtores de hipertextos é otimização ao máximo das escolhas e trilhas no ciberespaço.

A questão da não linearidade do hipertexto ao mesmo tempo que possibilita a expansão de significados de leitura de mundo de maneira interativa, também pode causar dificuldades a um leitor iniciante, já que não se pode descartar a possível desorientação ou dispersão diante de inúmeras informações. Como forma de evitar tal complicação, é fundamental que leitores com menos prática ajustem suas estratégias de leitura de acordo com as especificidades de formatação textual propostas pelo próprio hipertexto, para depois

ampliarem a sistemática de informação a apossarem-se totalmente do acesso à informação ao alcance.

Para Prado; Maciel (2019, p. 20):

Com o hipertexto, o leitor também assume uma posição distinta quanto à leitura. Ao acessar ou deixar de acessar os hiperlinks, que funcionam como um elo de uma cadeia construtiva de significação, o leitor passa também a construir o texto, tornando-se um coautor à medida que preenche os espaços com o conhecimento adquirido através dos referidos hiperlinks.

Considerar o propósito para o qual alguém faz uma leitura hipertextual é inevitável, assim como não podemos produzir um texto sem reflexionar a respeito do leitor, especialmente quando pensamos no universo escolar e em adolescentes acostumados à velocidade de informações da era digital.

Uma questão que pode ser levantada em relação à leitura hipertextual em ambiente escolar é: como fazer com que adolescentes realizem leituras de textos coerentes por meio de *links*, em organização descentralizada e não linear, sem que percam o sentido temático?

Sabe-se que o hipertexto amplia e, por vezes, modifica a natureza da leitura, tornando o leitor também um construtor do texto. Tal poder tende a se tornar fascinante para jovens estudantes se os textos lidos tiverem uma finalidade clara de produção interligada. Dessa forma, a interação na leitura proporcionada pelo hipertexto gerará um produto legitimado e coerente com um propósito específico que é o gênero discursivo/textual de alguma esfera comunicativa.

Apesar de o hipertexto apresentar *links*, pontos semelhantes com as notas de rodapé do texto, como unidades de informações, ele vai além e do que uma simples nota de rodapé é capaz, já que oferece uma possibilidade de leitura muito mais rica em informações e interatividade, pois cada *link* funciona, como sabemos, semelhante a uma porta instantânea para uma nova leitura que auxilia e incorpora a anterior, às vezes sem precisar de click, funcionando semelhante a um box instantâneo que se abre simplesmente ao direcionar o cursor por cima do *link*, promovendo, assim, a hipertextualidade.

Essa característica instantânea parece cativar os leitores nativos digitais que, em sua maioria, interessam-se por velocidade de comunicação, qualidade de imagem e som dos equipamentos, por vezes usados em excesso.

Mais uma vez, cabe ressaltar que um universo tão amplo de informações oferecido pelo hipertexto possibilita e pode promover a dispersão do leitor em relação ao assunto

principal de um texto, ou seja, as dispersões podem se tornar pontos centrais na estrutura do texto construído.

Congruente ao contexto, Prado; Maciel (2017, p. 21), certificam que:

[...] a hipertextualidade não é apenas uma característica funcional do suporte digital, mesmo que o suporte em questão tenha promovido uma revolução na maneira de ler e de escrever, a não linearidade e as referências a outros textos também estão presentes nos exemplares analógicos. Reconhecemos que, em relação à recepção e aos fatores de textualidade, todo texto é um hipertexto, no entanto, reconhecemos também que o suporte digital favorece um tipo de leitura muito mais complexa do que o seu predecessor analógico no que diz respeito, principalmente, à circulação e à participação do interlocutor no processo de interação discursiva.

O hipertexto deve apresentar *links* que possibilitem a construção significativa sem dispersar a mensagem central do texto. Esse texto permeado por *links* passa a ser uma das principais características do hipertexto, impossível em versões impressas e estritamente virtual. Gomes (2010, p.30) ressalta a respeito dessa característica “sendo a presença de links, funcionabilidades eletrônicas, o hipertexto só existe enquanto texto eletrônico”.

Dessa forma, o hipertexto apresenta uma “personalidade” potencializadora no que diz respeito à interação entre o leitor e os possíveis sentidos do texto. Além disso, ele acentua a preferência dos nativos digitais por esse formato em detrimento a um texto impresso, uma vez que a ampliação de sentidos não está tão disponível nessa modalidade. Isso torna a leitura tradicional mais lenta para uma geração acostumada à multitarefa.

Diante disso, tanto os textos impressos quanto o hipertexto apresentam diferenças e semelhanças. Uma das semelhanças entre os dois é que apresentam limites relacionados aos meios de produção, como assevera Gomes (2010, p.32): “Como o texto impresso está sujeito aos limites de seu meio de produção e circulação, assim também está o hipertexto”, logo, existe uma possibilidade limitada de sentidos possíveis de informações inseridas no hipertexto. Mas, é inevitável perguntar: O que acontece quando um hipertexto abre caminho para outro hipertexto? Certamente, o excesso de informações poderia distanciar um leitor menos experiente. Logo, a quem o hipertexto deve ser direcionado?

Se pensarmos no conceito de texto dialógico, em interação entre sujeitos do discurso, ele se apresenta como texto-interativo, já que é construído exclusivamente em meio digital e a partir de acesso de *links* disponíveis no texto principal sob a escolha do próprio leitor. A esse respeito Rojo (2015, p.119) denomina como “lautor”, ao discutir a *Web 2.0*, apontando que “mudou o fluxo de comunicação, e em tese acaba com cisão de produtores/leitores possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente

os dois papéis” Assim, suponhamos que um leitor “a” acesse um número “x” de *links* e um leitor “b” acesse um número “y” de *links*, é possível que o leitor “y” construa um texto virtual menos profundo que o leitor “x”? Isso dependerá da visão de mundo preexistente do leitor antes de fazer a leitura hipertextual. Pensando assim, a quantidade de *links* acessados pode não ter influência muito diferente entre os leitores “x” e “y”, ou seja, o hipertexto não deve oferecer menos informações e, por sua vez, destina-se a todos os leitores que se interessem por ele, como afirma Koch (2005, p.72) ao apresentar características do hipertexto: “Uma delas é não haver limitações do interlocutor, que pode ser qualquer um desde que conectado à rede, já que o hipertexto não constitui um texto realizado concretamente, mas apenas em virtualidade”.

Portanto, ler um hipertexto é interagir com as inúmeras possibilidades de ampliação de conhecimento ao mesmo tempo em que se desenvolve a inteligência e a competência leitora, discernindo entre o que é fato e o que é falso, entre o que é relevante ou não, tornando o alfabetizado em letrado, desde que se utilizem adequadamente as escolhas que o hipertexto disponibiliza. Fato interessante é que a palavra inteligência deriva de um prefixo latino *inter* mais outro *legere* que traz o possível significado “ler entre” as linhas do texto ou “escolher entre” as múltiplas direções oferecidas por ele.

Segundo Prado; Maciel (2019, p.15):

A escola, nesse sentido, tem um desafio importante: o de possibilitar às gerações digitais, não apenas a utilização de recursos tecnológicos dirigidos à resolução de problemas cotidianos, mas também a uma consciência crítica e a uma existência mais ética em relação aos meios de comunicação contemporâneos.

Diante disso, é importante conscientizar os estudantes de que o aprendizado pode não depender da quantidade de tecnologia digital usada como recurso, mas sim da qualidade de letramentos oferecidos, bem como do uso produtivo desses meios para o desenvolvimento estudantil. Essas práticas, quando relevantes em seu contexto social, são primordiais para alcançar a independência intelectual e conseguir a proficiência da leitura e da produção de textos.

2.6 PENSANDO GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Quanto mais pesquisamos a respeito da importância dos letramentos digitais e de como podemos desenvolver o aprendizado dos estudantes, somos levados à conclusão de

que os gêneros discursivos/textuais são a base de todos os letramentos enquanto práticas sociais. Nesse sentido, a fim de apresentar e discutir qualquer prática pedagógica relacionada aos letramentos digitais e à produção de gêneros discursivos/textuais, faz-se necessária uma breve explanação do que é e o motivo de usarmos neste trabalho tal nomenclatura.

Inicialmente, é preciso dizer que há na sociedade uma condição de dependência mútua entre nós, seres humanos, no que diz respeito a uma relação social comunicativa que se perpetua por todos os campos da atividade humana, isso porque a linguagem é o meio pelo qual temos a capacidade de expressar ideias, sentimentos, pensamentos, ideologias, valores etc., de maneira mais ou menos complexa.

Partindo dessa necessidade de comunicação, em nosso meio, produzimos o enunciado, base dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2016, p. 28):

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeito do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Sendo o enunciado a base do discurso, pode-se afirmar que não existe discurso sem finalidade e muito menos sem resposta, ou seja, os gêneros discursivos também precisam apresentar finalidades específicas e pressupõem uma interação entre os sujeitos do discurso.

Nesse sentido, o enunciado não pode ser definido como algo rígido, contudo, apresenta-se de maneira real dentro de um discurso em que se destaca a característica responsiva da linguagem dialógica colocada por Bakhtin (2016, p.29):

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro [...].

Segundo Bakhtin (2016), existem – dois tipos de enunciados constituintes dos gêneros discursivos, os primários e os secundários. Os primários constituem enunciados simples e os secundários, os complexos. Os primários dizem respeito aos enunciados mais imediatos, enquanto os secundários são romances, dramas, pesquisas científicas etc. Surgem de um convívio cultural mais complexo, predominantemente escrito, ficcional, científico,

sociopolítico. Esses incorporam os enunciados (gêneros) primários, que perdem o vínculo com a realidade concreta e os enunciados reais alheios.

Outro fato interessante a respeito dos gêneros discursivos/textuais é que eles são influenciados por características estilísticas. Segundo Bakhtin (2016 p.17):

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas do enunciado. Ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário ou secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante, isto é, pode ter um estilo individual.

Naturalmente, Bakhtin (2016) destaca que os gêneros ficcionais são mais propensos à individualidade que os gêneros padronizados. Aqui levanta-se uma questão: Os estudantes produziram e produzirão videoaulas com conteúdo educativo para diferentes componentes curriculares, postaram e postarão em um *blog* escolar, mas eles atribuíram um estilo próprio às produções? Segundo Bakhtin, certamente. A linguagem própria do meio em estão inseridos influenciará o trabalho deles, eis uma afirmação que foi comprovada através da pesquisa.

Os gêneros discursivos/textuais são de extrema importância para a comunicação cotidiana, seja oral ou escrita, pois realiza uma enunciação e tal importância é coerente também para com os gêneros emergentes na tecnologia digital. Segundo Marcuschi (2010, p.15):

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre atividades comunicativas, ao lado do papel e do som.

Os gêneros emergentes em ambiente virtual certamente causam impacto na sociedade até os dias atuais. Isso os torna concretos em seus usos e finalidades, fazendo do meio digital uma marca característica da sociedade contemporânea, fundamentada na velocidade e na agilidade comunicativa. Tais transformações alteram não apenas os gêneros emergentes, mas também a própria linguagem.

A necessidade de comunicar algo de forma simples ou complexa, oral ou escrita, além de uma característica humana real, é o fundamento dos gêneros discursivos/textuais e são, segundo Bakhtin (2016), tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Dessa forma, ao mesmo tempo em que cada indivíduo sente a necessidade de comunicar, também

se apresenta como autor de seu próprio texto, sendo cada enunciado particular. Contudo, devido alguns fatores, o enunciado pode apresentar certas “amarras” determinadas pelas especificidades de um campo da comunicação, como afirma Bakhtin (2016). Sendo assim, reafirma-se que o enunciado relativamente estável, devido aos campos de utilização da língua, que apresenta estrutura e finalidade recorrentes, são os gêneros do discurso.

É também preciso esclarecer que cada campo de utilização da língua diz respeito a um universo que restringe o conteúdo do enunciado, dessa forma, quando delimitamos um campo em uma pesquisa como esta, limitamos as finalidades e a produção de enunciados até certo ponto, pois para que haja a produção de textos em equipe, usando meios tecnológicos, com propósito de desenvolver letramentos digitais, espera-se que algumas habilidades comunicativas sejam desenvolvidas de forma imediata para resolução de problemas.

Assim, como os gêneros discursivos/textuais surgem a partir de uma necessidade enunciativa, os letramentos surgem a partir da necessidade de assimilar e de produzir enunciados específicos, ou seja, gêneros discursivos/textuais diversos inerentes à interação social nos diversos contextos em que o objetivo é a efetiva comunicação entre as pessoas.

Quanto à nomenclatura de gênero textual, essa se baseia nos estudos de Marcuschi (2005, p. 20):

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa.

Segundo Marcuschi (2005), uma das principais características dos gêneros textuais diz respeito à capacidade de se modificar a partir da influência que eles podem sofrer e surgem a partir de necessidades, ou seja, são maleáveis.

Dessa forma, fatores como a cultura, as ideologias, as diversas interações sociais e as diversas funções comunicativas influenciam os gêneros textuais, como afirma Marcuschi (2005, p.20):

é revelador o fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos socio pragmáticos caracterizados como práticas socio discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm

denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Observa-se, na afirmação de Marcuschi, que os gêneros textuais são definidos mais pela funcionalidade comunicativa e não pela estrutura, portanto, entende-se que novos gêneros textuais surgem ou transformam-se a partir dessa função comunicativa dentro da sociedade. Outra característica do gênero textual, segundo Marcuschi, é que, além de se modificar, também podem desaparecer como efeito do contato com os fatores de influência possíveis e já mencionados.

Bakhtin caracteriza os gêneros do discurso como “relativamente estáveis”, e, semelhantemente, caracterizados como “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” por Marcuschi (2005, p.3):

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados às necessidades e atualidades socioculturais, bem como na relação de inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação às sociedades anteriores a comunicação escrita.

Nesse sentido, característica mutável dos gêneros discursivos/textuais acaba sendo potencializada pelas tecnologias digitais relacionadas à comunicação e sua perceptível velocidade que influenciam também as linguagens, a exemplo da linguagem usada em redes sociais.

Mediante tal contexto, percebemos que Marcuschi completa Bakhtin no que diz respeito às questões relacionadas a gêneros discursivos/textuais, indo além de apenas uma “releitura sinonímica” para uma contribuição significativa em meus estudos, por esse motivo, insistimos em usar a nomenclatura gêneros discursivos/textuais para que fique clara a ideia de continuidade nos estudos em Bakhtin e Marcuschi.

2.7 RELAÇÃO ENTRE TEXTO E GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL

Nas palavras de Bakhtin (2022, p.11), “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, e ainda acrescenta que “Os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados e estes são a forma como a língua se efetua tanto na oralidade quanto na escrita, concordando com um campo de atividade humana”.

Observemos um *meme* em sua finalidade de criticar uma situação temporal, ou seja, criticar de maneira que busque humor por satirizar uma atitude ou uma situação momentânea, pode ser considerado semelhante à charge, gênero discursivo/textual originalmente pertencente à esfera jornalística, mas, a que esfera de comunicação o *meme* pertence? Certamente a qualquer uma, a depender do objetivo, da situacionalidade, da temporalidade e da intencionalidade.

Bakhtin (2016, p. 330) observa que “um texto só pode ser avaliado como gênero quando se apresenta verbalmente²”. E acrescenta que “o texto verbal é o dado primário de todas as disciplinas das ciências humanas, em particular nas áreas da linguística, da filologia, da literatura”. Ao analisarmos esse pensamento, uma pintura pode ser considerada um texto, mas nem sempre um gênero discursivo/textual, pois, apesar de comunicar algum sentimento poético, de estabelecer relação com os sujeitos do discurso, não é verbal. Bakhtin (2016, p.337) confirma isso quando se refere a uma imagem produzida e representada por um autor nunca visto por quem vê a obra:

Na obra pictórica, por exemplo, sentimos sempre o autor (pintor), mas jamais o vemos do mesmo modo que vemos as imagens que ele representa, por toda parte, nós o percebemos como princípio ativo da representação (sujeito representador) e não como imagem representada (visível).

Ora, existindo um autor, mesmo de uma imagem, se essa transmite uma mensagem passível de interpretação, há também um texto que se completa em um contexto possível e não de forma separada, pronta para ser desvendada e significada, ou seja, pronta para que haja a leitura, como afirma Martins (1994, p.29) quando diz: “Temos, então, mais um motivo para ampliar a noção de leitura. Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência”. Sendo assim, sob essa ótica, a leitura deve ser vista em um sentido diferente da decodificação ligada ao texto escrito ao mesmo tempo em que uma pintura pode ser entendida como texto, pois apresenta finalidade comunicativa.

Diferente do ponto de vista de Bakhtin, a respeito do texto, Beaugrand (1997, p.13) *apud* Marcuschi (2008, p.89), arrazoa que “Um texto não existe como texto, a menos que alguém o processe como tal”. Isso nos leva a assimilar que o texto é necessariamente gênero discursivo/textual a partir do momento em que alguém atribua uma finalidade a ele. Isso

²Visão de Bakhtin, aqui apresentada, já foi superada por estudos mais recentes, outros estudiosos, a exemplo Marcuschi e Rojo, assumem que qualquer texto é, em sua essência, um gênero discursivo textual.

acontece, segundo o pensamento de Marcuschi (2008, p.89), devido a três características da textualidade.

Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.

Segundo: um texto não se define por propriedades imanescentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto socio interativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.

Terceiro: a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

Em outro momento, Marcuschi (2005, p.21) define uma característica do gênero textual que se assemelha às características do texto:

é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções.

Dessa maneira, a forma, em alguns casos, é que acaba por determinar o gênero discursivo/textual, mas esse não é o único determinante. A experiência sociocomunicativa é o fator comum entre texto e gênero discursivo/textual tornando-os semelhantes. Contudo, o próprio Marcuschi (2005, p.21) observa que o suporte pode influenciar a categorização de um texto:

Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado "*artigo científico*"; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um "*artigo de divulgação científica*". É claro que há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, sob o ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o *mesmo texto*. Assim, num primeiro momento podemos dizer que as expressões "*mesmo texto*" e "*mesmo gênero*" não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no mesmo suporte. Estes aspectos sugerem cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero.

Sob essa perspectiva, Rojo (2005, p.189) *apud* Bronkart (1997, p.74): “Toda espécie de texto pode atualmente ser qualificada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de um texto observável pode ser considerado como pertencente a determinado gênero”. Rojo (2005, p.190) *apud* Bronkart (1997, p.75) citando as definições de texto e gênero de texto:

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão de *gênero de texto* em vez de *gênero de discurso*.

Diane disso, conclui-se que Marcuschi e Rojo defendem que todo texto é um gênero discursivo/textual em sua essência comunicativa e é essa definição que assumiremos nessa pesquisa por ser fruto de estudos mais recentes.

2.8 BLOG COMO REPOSITÓRIO E ARTEFATO CULTURAL

A escolha da produção do *blog* se deu por esse suporte oferecer a capacidade de veiculação de videoaulas e de textos escritos para um público potencialmente amplo, mantendo as postagens por um tempo indeterminado na rede.

Amaral, Recuero e Montardo (2009) definem *blog* sob três perspectivas: estrutural, funcional e como artefato cultural. A partir da perspectiva estrutural a definição de *blog* se dá sob o aspecto da “estrutura da publicação resultante do uso de *blog*”.

Nesse sentido, Amaral, Recuero e Montardo (2009, p.29) *apud* Blood (2002) exemplificando a respeito da estrutura do *blog*:

o que os vários usos têm em comum é o formato constituído pelos textos colocados no topo da página e frequentemente atualizados, bem como a possibilidades de uma lista de links apontando para sites similares. Tal percepção vai construir um *blog* como uma estrutura característica em um website.

Amaral, Recuero e Montardo (2009) ainda destacam que pesquisas e estudos realizados por Hering, Kouper, Scheidt e Wright (2004); Blood (2002); Nardi, Schiano e Gumbrecht (2004); concordam em uma definição mais popular de *blog* como “a presença de textos organizados por ordem cronológica reversa, datados e atualizados com alguma frequência”.

Dessa forma, fica clara a característica estrutural comum que o *blog* apresenta e o motivo para a escolha dele como produto de nossa pesquisa já que o interesse é produzir videoaulas, disponibilizando textos explicativos com *links*, durante um período específico. Contudo, mesmo entendendo a estrutura, também é interessante que se destaque a questão funcional.

Sob esse contexto, o que nos parece ser a função do *blog* diz respeito a sua característica social como uma das bases para uma definição mais ampla do assunto. Nesse sentido, pode-se destacar que o *blog* assume uma função de ferramenta comunicativa.

A questão comunicativa ocorre através da possibilidade de se expor opiniões variadas, caracterizando uma “voz” para o autor, ou seja, cumprindo uma função democrática a partir da livre expressão de pensamentos, tendo o retorno de sua audiência através dos comentários, ferramenta disponível para o *blog*, permitindo a socialização *on-line* de acordo com inúmeros interesses, lazer, entretenimento, profissões, culinária, política, jornalismo, estudos etc.

Dessa forma, o *blog* constitui-se como produto dessa pesquisa e como meio de difusão de conhecimento ao mesmo tempo em que permite a interação e comunicação entre autores e leitores. Como afirmam Amaral, Recuero e Montardo (2009, p.31) *apud* Marlow (2004, p.3), “*weblogs* constituem uma conversação massivamente descentralizada onde milhões de autores escrevem para sua própria audiência”. Ainda nesse sentido, a respeito da definição de *blog* dada por vários autores, Amaral, Recuero e Montardo (2009, p.31) afirmam que: “Para esses autores, o *blog* é mais do que uma ferramenta de publicação caracterizada pelo seu formato, é uma ferramenta de comunicação”.

Sob esse contexto, concordamos que o *blog* apresenta uma grande utilidade para a comunicação descentralizada, fato que se encaixa perfeitamente com a proposta colocada para a referida pesquisa. Pois, além da produção para a própria audiência, fomentando pesquisa e estudo, a proposta é que estudantes produzam gênero discursivo/textual videoaula e textos explicativos a respeito do assunto tratado nos vídeos, sob orientação dos professores dos componentes curriculares, para que os futuros estudantes da escola tenham acesso ao acervo *on-line* através do *blog* e possam também contribuir, possibilitando a expansão dos sujeitos do discurso, autor – leitor – autor.

Além disso, os estudantes mobilizaram e mobilizarão recursos digitais diversos, para que as postagens se tornem viáveis antes de chegar ao suporte em questão, desenvolvendo os letramentos digitais.

Quanto à terceira perspectiva para definição de *blog*, ela diz respeito à concepção desse recurso como artefato cultural. De acordo com Amaral, Recuero e Montardo (2009, p.31) *apud* Shah (2005):

Um artefato cultural, para evitar qualquer confusão, pode ser claramente definido como repositório vivo de significados compartilhados produzido por uma comunidade de ideias. Um artefato cultural é um símbolo de comunhão (no sentido não violento, não religioso da palavra). Um artefato cultural se torna infinitamente mutável e gera muita autorreferência e narrativas mutuamente definidoras.

Nesse sentido, é importante destacar que o *blog*, como ferramenta cultural, deve funcionar como repositório de produções acadêmicas da escola, um espaço onde estudantes possam ser valorizados pelos textos produzidos, assumindo o protagonismo de seu próprio crescimento cultural e acadêmico. Além disso, ressalta-se o papel desse protagonismo na motivação para o acesso ao conteúdo do *blog*, tanto por parte dos estudantes autores, atuais ou futuros, quanto por toda a comunidade escolar.

Dessa forma, de acordo com o apresentado a respeito das definições de *blog*, chega-se à conclusão de que as seguintes características estudadas concentram as necessidades do produto para nossa pesquisa:

1. Estrutura formada por postagens com data;
2. Suporte para vídeos e textos escritos;
3. Disponibilidade das postagens na rede por tempo indeterminado;
4. Possibilidade de uso de *links* que ampliam a leitura;
5. Disponibilidade para produção de comentários como perguntas ou observações.

Sendo assim, tendo apresentado questões teóricas pertinentes à pesquisa aplicada, para melhor compreensão do processo de geração de dados, o próximo capítulo trata do eixo metodológico aplicado à pesquisa.

3. EIXO METODOLÓGICO

É de fundamental importância definir o eixo metodológico para a pesquisa, já que esse estabelece a escolha das estratégias de investigação, justificando as metodologias empregadas e demonstrando como elas podem contribuir para responder às questões estabelecidas na pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Além disso, oferece um meio de organizar o trabalho, definindo técnicas e abordagens que serão de suma importância para coleta e análise de dados gerados, garantindo confiabilidade e consistência ao trabalho.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Quanto à abordagem, configura-se a pesquisa como qualitativa, por melhor encaixar-se no contexto em que se envolvem professores e estudantes produzindo conteúdo para um *blog*.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), o objetivo de uma pesquisa qualitativa em sala de aula é: “O desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”.

Em outras palavras, os professores e os estudantes das escolas estão tão envolvidos em suas rotinas que não percebem o sentido delas, nem atribuem significados, naturalmente, o aprendizado torna-se mecanizado e sem objetivo prático.

Nesse sentido, propomo-nos averiguar e desenvolver o nível de letramentos digitais na escola, com estudantes de anos finais do Ensino fundamental, durante a produção de videoaula para a composição de um *blog* com componentes curriculares diferentes, promovendo ambos e analisando como essa ação impacta o processo de ensino e aprendizagem.

Pensando a respeito de estudos denominados qualitativos, Godoy (1995, p. 57) afirma:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Dessa forma, é preciso entender o que estudantes e professores da escola entendem por letramentos digitais, uso de tecnologia digitais na escola e como eles percebem a importância delas no cotidiano e em suas práticas sociais.

A questão de ir até o campo buscar os dados necessários para alcançar uma melhoria social é inerente ao trabalho de pesquisa aqui proposto, logo, justifica a escolha da pesquisa qualitativa.

Dentre as possibilidades metodológicas, a pesquisa-ação é a que mais se adequa à nossa proposta, já que objetivamos uma melhoria de aprendizado prático em relação aos letramentos digitais e ao estudo dos gêneros discursivo/textuais, ou seja, o trabalho se propôs a averiguar como os letramentos digitais podem transformar uma realidade. Thiollent (1992, p.14) define pesquisa-ação como:

um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Percebe-se que a pesquisa-ação apresenta um problema gerador, talvez pela necessidade de os participantes ou os pesquisadores compreenderem um processo, isso implica dizer que a situação pode ser solucionada através da colaboração, ou seja, o problema não são os participantes e sim a situação.

Burns (2015, p 187) ratifica Thiollent (1992) quanto à pesquisa-ação, ao escrever que: “É um termo guarda-chuva para um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investigam sistematicamente uma dada situação social e promovem mudança democrática e participação colaborativa”.

Quando nos referimos à pesquisa-ação, pensamos em investigação sistemática relacionada a uma situação social, mas, inserem-se também: produzir conhecimento teórico, mudança contínua, autodesenvolvimento, melhoria da situação social, geração de conhecimento e colaboração mútua.

Nesse sentido, certamente, uma das características mais fortes do tipo da pesquisa em questão é a colaboração em busca de mudanças positivas em um contexto específico.

3.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para geração de dados, foram usados questionários com o intuito de averiguar questões a respeito dos letramentos digitais e uso de tecnologias digitais no cotidiano das

práticas sociais; oficinas pedagógicas que possibilitem a observação do nível de letramentos digitais para a produção de gênero discursivo/textual videoaula; e roda de conversa para apresentação da pesquisa e análise de pontos de vista a respeito de letramentos digitais dos gêneros discursivos/textuais.

Um dos instrumentos escolhidos para geração de dados é o questionário. Segundo Gil (1999, p. 128):

pode ser 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.

O questionário fez-se necessário neste trabalho para que se conhecessem as particularidades dos envolvidos, se faziam uso de tecnologias contemporâneas com possíveis usos no processo ensino/aprendizagem, quais, quando, como, para quê e quais as expectativas em participar da pesquisa em questão.

Ainda quanto ao uso de questionários, justificam-se como escolha produtiva de geração de dados porque fez-se necessário a investigação do meio social em que os estudantes estão inseridos. Foi preciso analisar se os alunos com maior ou menor acesso a recursos tecnológicos teriam, de fato, maior ou menor facilidade para desenvolver os letramentos digitais e se isso influenciaria, em especial, a produção de gênero discursivo/textual videoaula.

Os questionários foram aplicados para estudantes antes e depois da pesquisa, apresentaram uma forma mista, ou seja, constituíram questões objetivas e subjetivas que geraram dados posteriormente analisados.

Ainda em relação à geração de dados, a oficina pedagógica também se tornou a escolha mais adequada, tendo em vista que a pesquisa propôs a criação de um *blog* para a postagem de vídeos relacionados aos componentes curriculares presentes em sala de aula e mediante o aceite dos participantes.

No tocante aos estudos relacionados à oficina pedagógica, Ferreira (2001, p. 10) afirma que: “A oficina pedagógica cria um contato em que as situações de aprendizagem são claras, precisas, e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades”.

Nesse sentido, a questão passa a ser a necessidade de criar o contexto de aprendizagem, afinal, os estudantes precisaram se apropriar de habilidades para que as postagens existissem efetivamente, além disso, a própria situação de aprendizagem foi

gratificante, ao mesmo tempo em que inspiradora para todos os participantes da pesquisa. Com essa finalidade, houve um planejamento específico para cada oficina, bem como uma adaptação à medida que cada uma fosse aplicada para que as capacidades chegassem aos participantes de maneira satisfatória.

Sendo assim, propusemo-nos a produzir três oficinas: 1) Pesquisando e produzindo vídeo aula a partir de *smartphone*; 2) Editar, postar e disponibilizar link de videoaulas; 3) Postar *links* de videoaulas e textos relacionados em *blog*. Nesse caso, os estudantes produziram o conteúdo com o auxílio e orientação do professor pesquisador. A proposta de produção de videoaula começou ainda durante as rodas de conversa, quando os próprios participantes escolheram os temas que foram abordados. Os estudantes pesquisaram os conteúdos desejados para a produção durante a primeira oficina. Cada oficina teve duração planejada de 90 minutos e ocorreu durante a semana.

Esperava-se o empenho e a contribuição efetiva de cada participante, como afirma Ferreira (2001, p. 11):

a oficina pressupõe criar coletivamente. Nesse sentido, exige soma de esforços, comprometimento e competência, como também empenho na realização das tarefas particulares para que se possam obter resultados competentes.

Diante de tal contexto, fica clara a importância de tomada de posição responsável no que diz respeito à participação em uma oficina pedagógica. Sendo assim, foi fundamental que todos os participantes estivessem bem-dispostos.

A roda de conversa também foi uma escolha para geração de dados, pois favorece a dinâmica entre alunos e professores de uma maneira produtiva, especialmente na apresentação de projetos e no auxílio ao planejamento das oficinas, aproximando os participantes. Além disso, essa dinâmica estimula a reflexão sobre conceitos e a prática em si, sem deixar o poder de expressão em segundo plano. Tal interação toma força mediante o saber falar e o saber ouvir como coloca Warschauer (2001, p.179):

conversar não só desenvolve a capacitação de argumentação lógica. como ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionadas, as emoções, o respeito, o saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista de outro etc.

Durante as rodas de conversa que aconteceram com a participação dos alunos, em momentos diferentes, foram apresentados os objetivos da pesquisa, contudo, o papel do

professor foi apresentado apenas para os docentes e estes não participaram das produções, já que os estudantes preferiram produzir as videoaulas sem o auxílio dos professores, enquanto os estudantes tiveram maior acesso ao propósito participativo na pesquisa.

3.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, no município de João Pessoa, com estudantes do 8º ano.

A escolha de estudantes de uma turma do oitavo ano deu-se por esses apresentarem maior habilidade para uso de tecnologias digitais observados em eventos da escola, além de uma certa maturidade em relação às turmas do sexto e do sétimo ano.

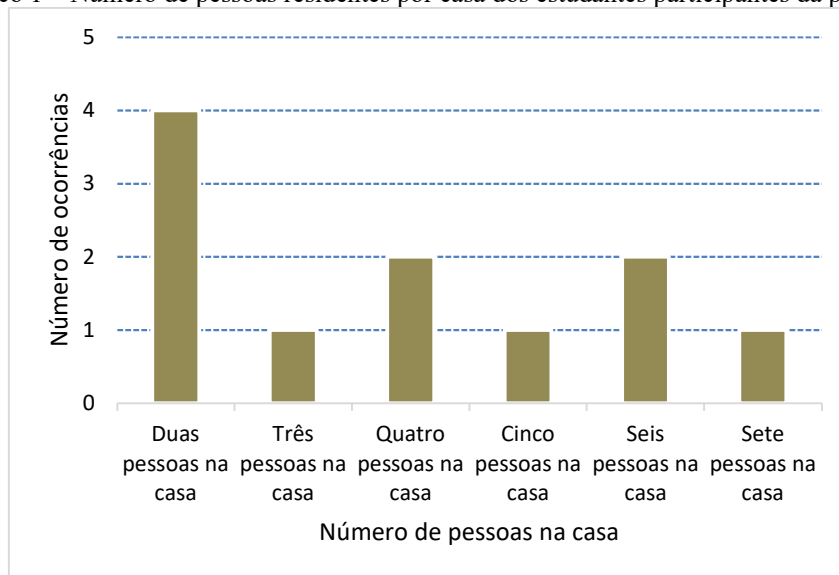
Ao que se percebe, em primeiro olhar, e exclusivamente de maneira superficial, os estudantes de oitavo ano têm maior contato com meios digitais, principalmente *smartphones* e produzem pequenos textos em redes sociais, prioritariamente fotos.

Dessa forma, estudantes de oitavo ano podem estar mais preparados para a realização de atividades usando equipamentos diferentes dos que estão habituados, além de apresentarem mais maturidade e independência para resolução de atividades relacionadas à produção de textos, propósito da pesquisa.

Os onze participantes do projeto representam uma amostragem de um todo de trinta e seis estudantes de 8º ano de uma escola estadual em João Pessoa Paraíba.

A primeira pergunta do questionário inicial aplicado com os alunos diz respeito a quantidade de pessoas que moram na casa dos participantes. Informação relevante para observação do contexto familiar em que os participantes estão inseridos. O questionário aplicado revela que há entre um e sete pessoas morando na casa dos participantes sendo em sua maioria a quantidade de duas pessoas por casa, ou seja, o responsável e estudante. Como demonstra o gráfico 1.

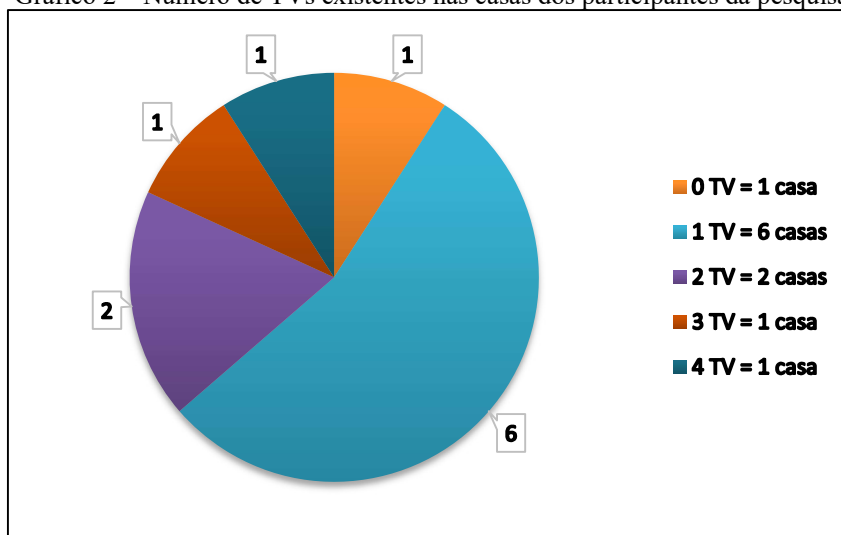
Gráfico 1 – Número de pessoas residentes por casa dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Os dados levantados na primeira coluna do gráfico permitem a hipótese de que os adolescentes passam mais tempo com a tecnologia, se a possuírem em casa, já que o responsável precisa manter o sustento da casa, saindo para trabalhar e diminuindo a supervisão sobre a interação entre adolescente e a tecnologia digital. Tal hipótese só se confirmou mediante a observação de outros pontos dos questionários, como o tempo que os participantes se mantinham em uso da internet e declaração oral dos próprios participantes.

Gráfico 2 – Número de TVs existentes nas casas dos participantes da pesquisa

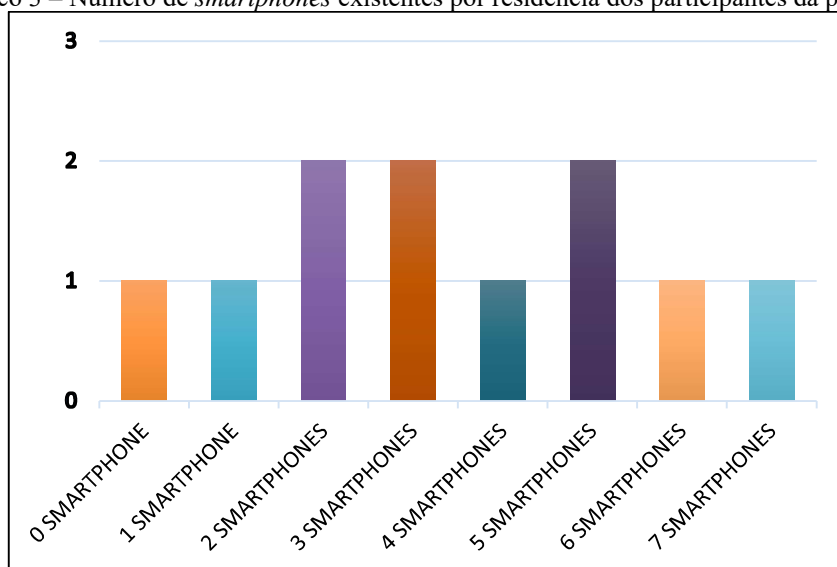


Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Quanto ao número de televisores, um participante declarou não possuir, um declarou possuir um aparelho, apenas dois declararam possuir dois aparelhos em casa e a maioria apresenta apenas um desses equipamentos onde moram.

Outro fator que revela maior interação com novas tecnologias digitais em relação ao uso da TV, muito menos interativa e, possivelmente, obsoleta em relação ao sinal aberto se levarmos em conta que essa tecnologia pode ser usada para espelhamento de tela de *smartphone*, reduzindo sua utilidade apenas a uma projeção. Os números podem ser observados com maior clareza nos gráficos abaixo.

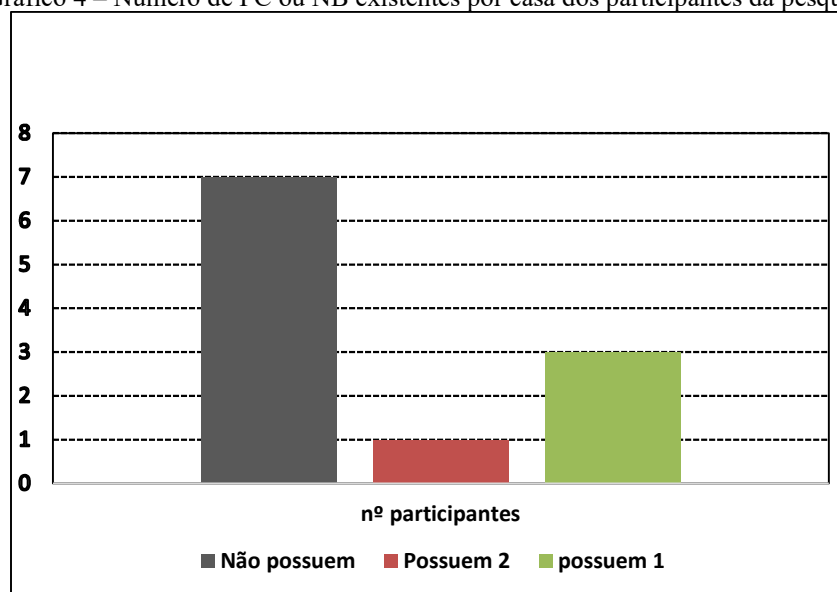
Gráfico 3 – Número de *smartphones* existentes por residência dos participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Neste contexto, o questionário revelou que há mais *smartphones* nas famílias pesquisadas que aparelhos de TV, pois os estudantes declararam um número mínimo de dois *smartphones* e o máximo de sete por cada casa pesquisada.

Gráfico 4 – Número de PC ou NB existentes por casa dos participantes da pesquisa

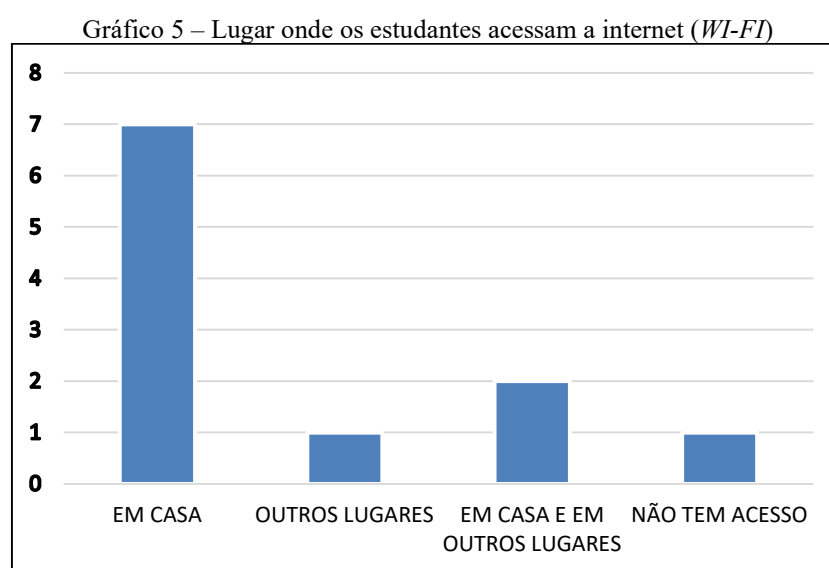


Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Já em relação ao número de computadores pessoais (PC) Ou no notebook (NB) em cada residência, sete estudantes declararam não possuir tais equipamentos em casa, três possuem ao menos um e apenas um declarou possui duas máquinas desse tipo em sua residência, outro fator que revela uma maior interação com o smartphone em relação a outras tecnologias digitais.

Nesse contexto, a pesquisa revelou que os estudantes apresentam muito mais contato com *smartphones* e TV do que com PC ou NB, já que a maioria não possui esses equipamentos. Sendo assim, é fácil considerar que os estudantes que passam mais tempo em casa com menor supervisão de adultos têm mais tempo para desenvolver letramentos digitais em *smartphones*, restando saber quais as condições apresentam quanto ao acesso à internet e para que eles fazem uso, questões também abordadas na pesquisa.

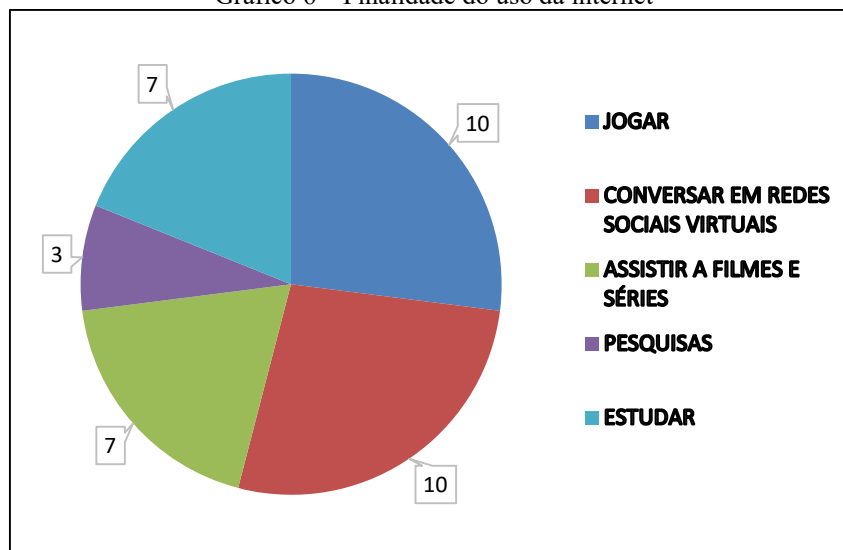
Em relação ao acesso à internet em casa, apenas um estudante declarou não possuir. Esse dado revelou que os participantes, em sua maioria, podem passar seu tempo fazendo uso de meios digitais, mesmo sendo estudantes de rede pública na capital da Paraíba.



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Nesse contexto, a pergunta permite que o estudante apresente mais de uma resposta, sendo assim, o questionário inicial revelou que sete dos onze participantes acessam a internet apenas em casa, dois participantes acessam em casa e em outros lugares com *Wi-Fi*, apenas um participante acessa em outros lugares, nunca em casa, e um não tem acesso à internet. Ou seja, os participantes, em sua maioria, têm mais acesso ao mundo virtual em suas próprias casas.

Gráfico 6 – Finalidade do uso da internet



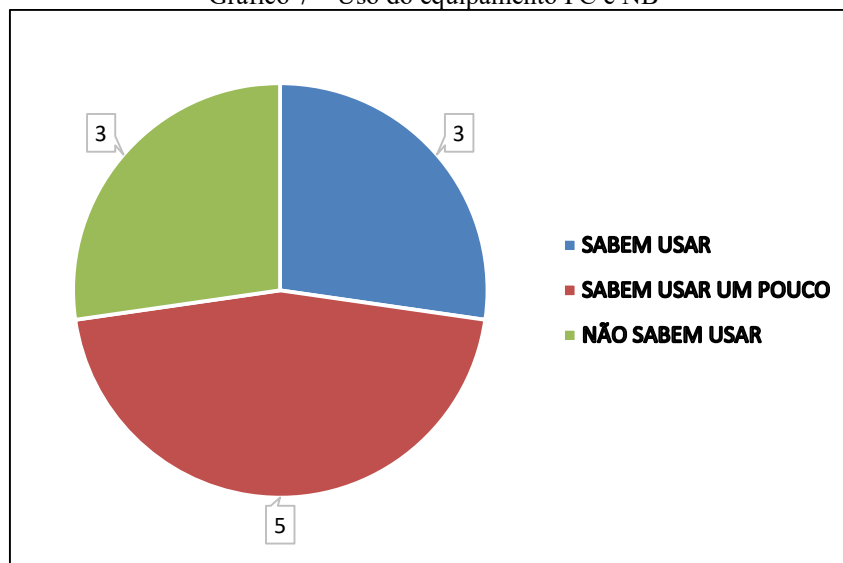
Fonte: Pesquisa direta, 2024.

A pergunta permite mais de uma resposta, nesse sentido, a pesquisa também revelou que, segundo o gráfico 6, dez dos onze participantes usam equipamentos digitais e internet para jogar, interagir em redes sociais virtuais e assistir a filmes e vídeos, sete participantes também usam para estudar e três também usam para pesquisas. Apenas um participante revelou não usar a internet para jogos. Nesse sentido, tais informações nos fazem perceber que os participantes entendem que a maior função das tecnologias digitais e do mundo virtual é promover lazer e diversão.

Os dados gerados confirmam a hipótese de que os participantes limitam a internet e a tecnologia digital ao lazer e que a maioria tem acesso à internet em casa. Os estudantes não responderam como usavam a internet, talvez pela pergunta não ter apresentado bastante clareza para eles. Naturalmente, esperava-se que os participantes respondessem que usavam *smartphones*, PC ou NB bem como se usavam e *WI-FI* ou dados móveis.

Os pontos e as explicações para o uso de PC e NB, além de sua relação com o nível de Letramentos Digitais (LD) apresentado na pesquisa, podem ser visualizados com mais clareza no gráfico 7.

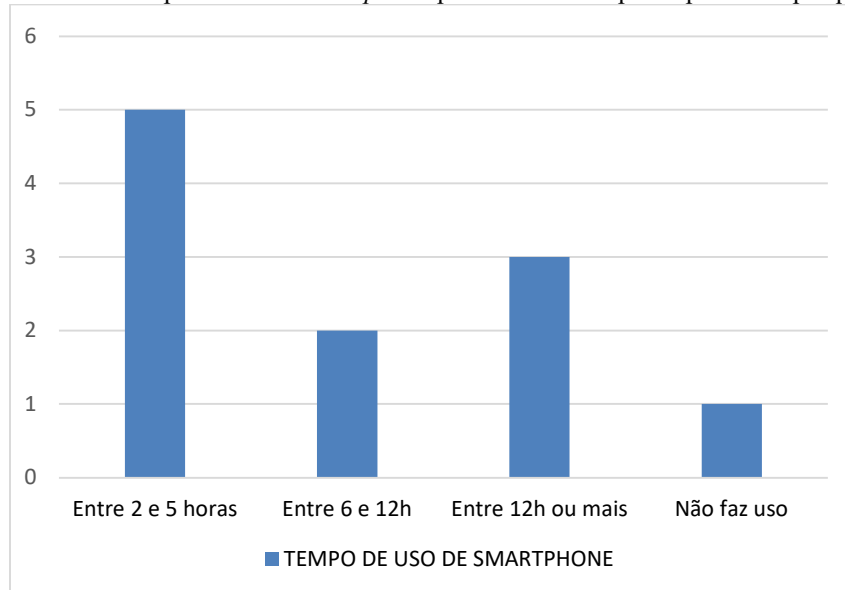
Gráfico 7 – Uso do equipamento PC e NB



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Quanto ao uso de PC ou de NB, três estudantes declararam saber usar bem, cinco declararam ter algum conhecimento do uso e três declararam não saber usar. Esses dados aparentemente não combinam com o número de PC ou no NB que os participantes declaram não possuir. Apenas quatro estudantes afirmaram possuir esse tipo de equipamento em casa. Surge, então, a pergunta: como sabem usar PC ou NB? Nesse sentido, a pesquisa não identificou qual seria o outro contato desses estudantes com esse tipo de máquina nem em que local aprenderam a utilizar essa tecnologia – seja em uma escola, algum curso que tenham frequentado ou ainda alguma *Lan House*, o que explicaria o desenvolvimento de suas habilidades e letramentos digitais. O gráfico 7 revelou que os estudantes tiveram contato com PC ou NB fora do ambiente doméstico, fato não mencionado no questionário aplicado. Essa omissão não permitiu esclarecer as motivações para uso dos equipamentos - se relacionadas a um estágio profissional, uso pessoal ou auxílio familiar para fins de estudos escolares.

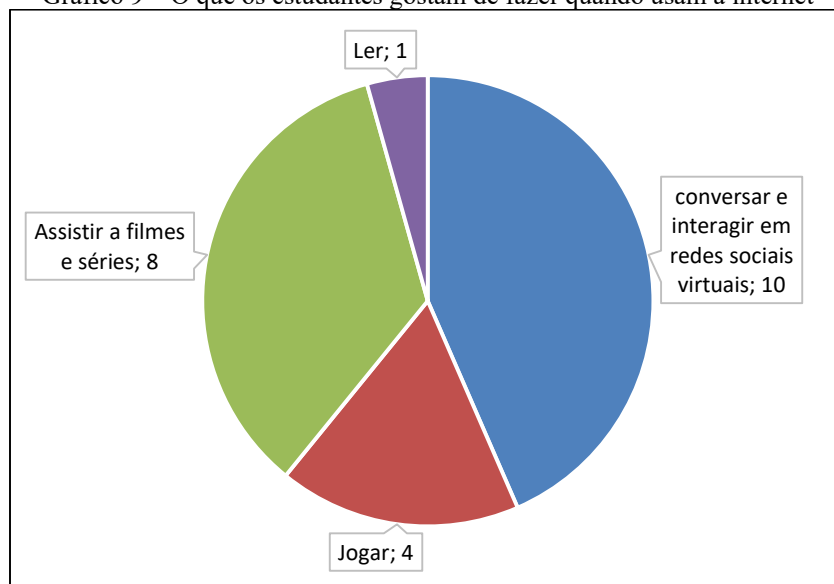
As informações geradas no questionário nos fazem considerar que os LD com adolescentes se dão por meio de: uma necessidade (Trabalho, estudo, comunicação etc.); por curiosidade ou vontade de fazer algo por si mesmos; por incentivo ou obrigação imposta por familiares; por simples busca de diversão (nesse caso, limita-se ao acesso de plataformas de jogos *on-line* e suas estratégias bem como a interação em redes sociais virtuais e a serviços de *streaming*).

Gráfico 8 – Tempo de uso de *smartphone* pelos estudantes participantes da pesquisa

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Em relação ao tempo que os participantes passam diariamente fazendo uso de *smartphones*, a pesquisa revelou que, dos onze estudantes, cinco passam entre duas e cinco horas, dois passam entre seis e doze horas e três passam entre doze horas ou mais com o equipamento em uso.

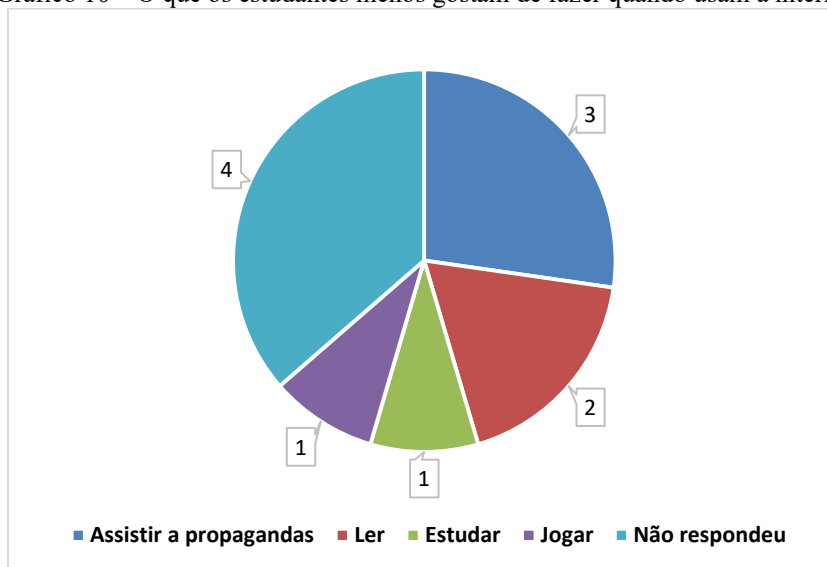
Gráfico 9 – O que os estudantes gostam de fazer quando usam a internet



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Outro dado interessante diz respeito às preferências dos estudantes. Os gráficos 9 e 10 revelam o que os estudantes pesquisados mais gostam de fazer com a tecnologia digital e a *internet* e o que menos gostam.

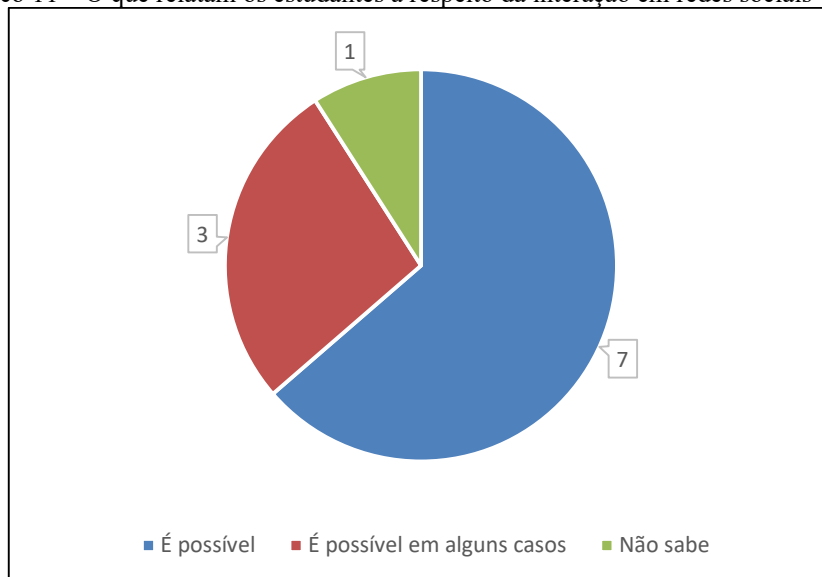
Gráfico 10 – O que os estudantes menos gostam de fazer quando usam a internet



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Os gráficos revelam que, além de os estudantes gostarem mais do lazer que os meios digitais podem proporcionar, não gostam de usar esses meios como ferramenta educacional nem gostam de propagandas que possam interferir em qualquer uso que estejam fazendo das tecnologias digitais.

Gráfico 11 – O que relatam os estudantes a respeito da interação em redes sociais virtuais



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

A respeito do gráfico 11, acerca da interação nas redes sociais virtuais, sete participantes afirmaram considerar possível uma boa comunicação, devido à facilidade de aproximar pessoas, organizar e executar tarefas em grupo, além de interagir com diferentes opiniões expostas em comentários. Outros três declararam que a comunicação em redes

sociais virtuais é positiva apenas em alguns casos, devido à falta de respeito, às opiniões divergentes e à baixa de confiabilidade de muitas informações divulgadas. Nesse contexto, os estudantes revelaram possuir um certo nível de consciência do papel democrático que as redes sociais virtuais exercem e sobre a importância de identificar informações falsas.

Ao relacionar o uso das tecnologias digitais ao estudo e ao trabalho, os participantes revelaram utilizá-las mais para fins de estudo, como em videoaulas e pesquisas no *Google*. Quanto à definição de letramentos digitais, seis participantes disseram não saber o que é.

Portanto, o questionário aplicado inicialmente revela que os participantes, em média: possuem poucos NB ou PC, têm maior acesso a *smartphones* e apresentam acesso reduzido à internet. Além disso, costumam passar muito tempo fazendo uso *smartphones* para lazer em relação ao uso do equipamento como ferramenta de educação e aprendizado. Os níveis de letramentos digitais foram observados com maior atenção durante a aplicação das oficinas.

3.4. ANÁLISE DE DADOS

O desafio para a análise dos dados levantados consiste em compreender o que eles significam. Neste trabalho de pesquisa analisamos os resultados dos questionários aplicados antes e depois das oficinas com os seguintes objetivos: verificar se os estudantes entendiam o conceito de letramentos digitais; verificar se usam tecnologias digitais em suas práticas sociais cotidianas e de que modo fazem; examinar as relações estabelecidas entre essas práticas e a educação. Além disso, consideramos os enunciados produzidos nas rodas de conversa e nas oficinas, bem como os textos produzidos pelos estudantes. Essa geração de dados nos permitiu: validar hipóteses e suposições para compreensão de problemas; sugerir intervenções pedagógicas; avaliar o desenvolvimento dos letramentos digitais; inferir a relevância desses letramentos para a produção e desenvolvimento de gêneros discursivos/textuais.

Os questionários e os enunciados em rodas de conversa geraram dados subjetivos valiosos para se compreender o antes e o depois da aplicação das oficinas como afirma Franco (2007, p.8):

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas [...].

Durante as rodas de conversa, em diferentes momentos, os estudantes expressaram oralmente que seria uma experiência nova, mas que não teriam dificuldades para uma produção de vídeo, pois estavam habituados a esse formato.

A questão é que, se entendermos como as dificuldades para os letramentos digitais e para a produção textual atuam quando há um objetivo, neste caso, a produção de gêneros discursivos/textuais, poderemos estabelecer uma metodologia que envolva as TIDCs para um melhor aprendizado.

Nesse sentido, a escolha em analisar o conteúdo na pesquisa é ratificada com base em Franco (2007, p.8) ao discutir a respeito da importância da análise de conteúdo e sua relação com o sujeito:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemológica apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel do sujeito na produção de conhecimento.

Além disso, ao analisar o conteúdo dos dados, teremos o foco voltado também às mensagens produzidas pelos estudantes, levando em conta o meio em que estão inseridos e a interação deles como assevera Franco (2007, p.12, 13):

a análise de conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Logo, com a inserção das tecnologias digitais contemporâneas para produção de gêneros discursivos/textuais, espera-se que algumas condições emocionais transformem o contato, a interação social, em um caminho mais produtivo em relação ao todo digital.

Como grande parte dos dados diz respeito à interação, escolheu-se, dentro da análise de conteúdo, o método lógico-semântico para análise de quadros, gráficos etc. criados a partir dos dados gerados pelos questionários, rodas de conversa, oficinas e textos produzidos pelos estudantes, tendo como referencial teórico Franco (2007).

O método lógico-semântico, para uma pesquisa qualitativa parece enquadrar-se melhor para essa pesquisa, já que apresenta uma abordagem de análise de dados qualitativos a fim de apreender o significado e as finalidades, dos textos e dados levantados.

Ao identificar estruturas lógicas e semânticas oriundas dos dados de informação, esperou-se constatar o desenvolvimento tanto da linguagem quanto da apreensão de gênero discursivo/textual videoaula e dos letramentos digitais.

Através do método lógico-semântico, visamos uma compreensão melhor dos dados qualitativos sendo, o que acreditamos, ser uma ferramenta valiosa para alcançar esse objetivo.

Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão mais profunda e rica dos dados qualitativos, permitindo a identificação de nuances semânticas, inferências subjacentes e significados latentes nos discursos analisados.

Portanto, o método lógico-semântico é uma ferramenta valiosa para pesquisas qualitativas que buscam explorar e compreender o significado e a estrutura dos discursos, textos ou materiais analisados.

Nesse sentido, o método de análise dos enunciados foi a base inicial para avaliar o desenvolvimento dos letramentos digitais e a ampliação do conhecimento do gênero discursivo/textual videoaula durante as oficinas. Essa iniciativa proporcionou o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos letramentos digitais para práticas sociais, além de ampliar a visão de mundo dos estudantes.

Além disso, a análise das respostas aos questionários, possibilitaram traçar um perfil social e de uso das tecnologias digitais pelos participantes. Tal análise nos ajudou a perceber o nível de consciência que os participantes têm a respeito do potencial que as tecnologias digitais possuem como ferramenta para educação e transformação social, mas também do nível de linguagem a que eles têm contato.

A análise das oficinas possibilitou verificar o nível de letramentos digitais por parte dos estudantes participantes. Já as videoaulas possibilitaram observar o desenvolvimento da aprendizagem de gênero discursivo/textual videoaula, relacionando-o à linguagem aplicada nesse contexto.

Assim, o *blog*, produto da pesquisa, propõe-se a funcionar como repositório das produções dos estudantes sob orientação do professor pesquisador. Cada videoaula foi produzida pelo *Canva* e disponibilizada em *blog* através de postagens e *links*. Cada conteúdo foi organizado por assunto e apresenta caixa para comentários, possibilitando a participação através de sugestões e dúvidas que ampliarão a discussão, sendo possíveis dados para estudos posteriores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo apresentamos como foi aplicada a metodologia para a geração de dados, bem como as respectivas análises, dividindo o capítulo nos seguintes subitens: Roda de conversa e recrutamento; as oficinas; a criação do *Blog*; as videoaulas; questionário final; discussão.

4.1 RODAS DE CONVERSA E RECRUTAMENTO

Os primeiros momentos deram-se com a apresentação da pesquisa e de sua respectiva finalidade. A pesquisa foi exposta a partir de uma apresentação interativa produzida pelo *Prezi*. Os próprios estudantes escolheram por onde começar a apresentação.

Logicamente, iniciaram pela introdução, mas se tivessem escolhido outra parte, certamente, seria interessante observar como eles perceberiam que existe uma hierarquia de ideias em qualquer gênero discursivo/textual.

Os estudantes da turma de 8º ano escolhida apresentaram certa curiosidade em relação ao assunto, mas percebi que ainda não havia a consciência da importância do aprendizado que lhes apresentava, havia muita brincadeira, próprias da idade, além da tradicional pergunta: “Professor, vale nota? Vale ponto?”. Naturalmente, foi explicado que aquele era um projeto de pesquisa e que não teria relação com as avaliações quantitativas da escola. Isso gerou bastante barulho em sala. Foi explicado que os estudantes não teriam a obrigação de participar, que participariam apenas os que desejassem e que a qualquer momento poderiam desistir do projeto, mas que eles teriam contato com o uso de *smartphone*, internet, notebooks e outras tecnologias que se relacionassem ou fossem necessárias para a execução do projeto.

A roda de conversa para a apresentação do projeto deu-se em um dia em que um dos professores havia faltado e, a pedido da coordenação, a roda de conversa foi encaixada no horário, bom para o pesquisador, bom para a escola, porém os estudantes mostraram-se um pouco aversos já que não teriam aula vaga nesse dia.

O primeiro ponto a ser apresentado foi a introdução que exibiu as finalidades do projeto e sua relação com os gêneros discursivos textuais. Em seguida, contextualizamos e problematizamos.

Ao ouvir a respeito do propósito da pesquisa, muitos estudantes fizeram perguntas como: “A gente vai poder usar inteligência artificial?”; “Vai poder sair da escola?”; “Todo mundo pode participar?”; “Se eu não quiser aparecer tem problema?”. Essas perguntas feitas

revelaram uma certa ansiedade por aulas diferentes de um contexto tradicional de ensino. Contudo, ao anunciar que seria necessária a autorização dos responsáveis, alguns estudantes declararam que não participariam. Uma das estudantes, E.L. 13, falou: “Não vou participar porque minha mãe não gosta da UFPB”, perguntei o motivo e ela não soube dizer, o que me fez cogitar que a própria estudante não queria participar e apresentaria qualquer desculpa para justificar aquilo.

Depois da roda de conversa, apenas seis estudantes da turma de 36 quiseram participar do projeto. Depois de uma semana insistindo e mostrando as vantagens da participação, chegamos a participação de 11 estudantes, número que representa uma amostragem viável para a aplicação.

4.2 AS OFICINAS

Durante a execução do projeto de pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas. Em primeiro lugar, havia a questão do momento em que as oficinas e as produções dos alunos seriam realizadas. A aplicação do projeto era iminente, uma vez que o horário de aulas já estava completo e não havia espaço para a pesquisa durante a semana. Restavam apenas alternativas limitadas, como: utilizar o período oposto ao das aulas regulares, as manhãs de sábado ou o tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa.

O primeiro e o segundo caso tornaram-se inviáveis, pois os estudantes não teriam interesse em sair de casa, nem teriam quem os conduzissem até a escola para participar dos momentos de oficina e produção.

Aplicar as oficinas durante as aulas de Língua Portuguesa também não seria a melhor opção, a não ser que todos os estudantes da sala participassem.

O impasse para a efetiva aplicação da intervenção do projeto de pesquisa só foi resolvido quando surgiram aulas vagas no horário, devido à licença de dois professores: um de Educação Física e outro de Geografia.

Com a licença médica dos professores titulares das referidas disciplinas, surgiu a disponibilidade de quatro horas-aula semanais para a aplicação da intervenção pedagógica. No entanto, esse período seria provavelmente breve, uma vez que professores substitutos seriam designados para suprir a carência docente. Além disso, era possível que os estudantes não recebessem com entusiasmo a proposta de eliminar as aulas vagas durante esse período.

Logo depois da aplicação da primeira oficina, um professor substituto chegou para suprir a ausência da professora de Educação Física que estava em período de licença

maternidade. Já para as aulas de Geografia, não houve professor substituto e o projeto teve tempo suficiente para a aplicação.

Uma outra dificuldade que foi enfrentada diz respeito à participação dos estudantes no projeto de pesquisa.

A sala escolhida foi de 8º ano, anos finais do Ensino Fundamental, com trinta e seis alunos assíduos, mas, inicialmente, apenas seis quiseram participar. Dentre os motivos da baixa adesão, o principal foi que não valia nota.

Foi preciso um tempo maior e um trabalho de convencimento apresentando as vantagens para o aprendizado de maneira mais próxima aos pais e estudantes para que a participação saísse dos iniciais seis alunos para onze estudantes dispostos a desenvolverem as videoaulas.

Foi preciso explicar que os estudantes teriam contato com tecnologias que eles não possuem e aprenderiam algo que serviria para a vida futura deles, algo que a escola não oferece ainda. Além disso, explicou-se que o desenvolvimento de videoaulas ampliaria a capacidade de comunicação, o trabalho em equipe, a liderança e o domínio de tecnologias digitais, habilidades que seriam necessárias na vida profissional ou mesmo para o empreendedorismo.

A terceira dificuldade para a aplicação da intervenção foi a de escassez de equipamentos. A escola não possui sala de informática com computadores pessoais (PC) nem notebook (NB) o que seria um forte impedimento para o andamento do projeto. Contudo, o próprio professor pesquisador disponibilizou quatro máquinas antigas, mas com o potencial para produção de videoaulas, microfones profissionais e uma *webcam* de alta definição, equipamentos adquiridos por ele durante o período de pandemia para uso pessoal e familiar.

A escola também não oferece uma internet de qualidade para *upload* e *Download* de vídeos. Problema também resolvido com o uso de dados móveis roteados pelo próprio professor pesquisador.

Superados os problemas mencionados, iniciaram-se as ferramentas de geração de dados.

A três oficinas aplicadas com os estudantes participantes da pesquisa observaram competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de acordo com a BNCC, sendo elas: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive

escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social; Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual; Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Em relação às habilidades orientadas pela BNCC a primeira oficina apresentou as seguintes: (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos; (EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

A segunda oficina procurou aplicar a seguinte habilidade: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e

editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

A terceira oficina fez uso da habilidade (EF69LP10) que se propõe a produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

A primeira oficina teve duração de duas horas/aula e teve como objetivos cognitivos: compreender a estrutura de textos para slides e identificar informações essenciais vs. complementares. Objetivos procedimentais: produzir textos curtos e objetivos para slides e usar recursos visuais (tópicos, imagens) como apoio. Objetivos atitudinais: valorizar a clareza na comunicação e trabalhar colaborativamente na revisão de textos. Além disso, apresentar a tecnologia e avaliar o uso e o desenvolvimento dos letramentos digitais enquanto os estudantes desenvolviam um esboço de videoaula.

Em primeiro momento, havia a necessidade de definir gênero discursivo/textual videoaula e qual seu objetivo (propósito comunicativo de instruir ou informar algo) em relação ao produto, ou seja, a produção do *blog*.

Nesta oficina discutiu-se o papel de protagonismo no discurso que o apresentador de conteúdo assume em uma videoaula que é o de “dominador” de um conteúdo e por isso tudo o que ele diz deve comunicar essa ideia. Além disso, foi apresentada como ocorre a estrutura de uma videoaula e sua estrutura multimodal.

A estrutura apresentada para as videoaulas que foram produzidas foi composta por:

- 1- Introdução: Saudação, apresentação do locutor e do conteúdo abordado.
- 2- Desenvolvimento: Exposição do texto através de slides organizados com as principais informações a serem apresentadas em forma de tópicos e ilustrações.
- 3- Desfecho: Agradecimento e despedida

Depois de discutido e apresentado o conceito de videoaula, bem como sua estrutura, os estudantes se distribuíram em grupos de 3 alunos para definir o assunto que seria abordado em suas produções e quem iria apresentar o texto escrito a partir de uma pesquisa feita já usando a internet no notebook. Além disso, discutimos o que torna um slide bom ou ruim, fácil ou difícil de entender. Apesar de usarmos máquinas antigas, fornecidas pelo próprio professor pesquisador, em um número reduzido de 4, ficou claro que os estudantes apresentaram certa empolgação em usar um equipamento que eles não conheciam.

Figura 1: Estudantes planejando videoaula



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Apenas um participante disse já ter usado com mais frequência notebook, a este foi feita a proposta de ser um estudante monitor, que auxiliaria o desenvolvimento da produção de todos os grupos, já que em sua maioria os participantes nunca haviam usado um computador pessoal ou notebook.

Em seguida, depois de aplicarmos uma breve atividade de produção e revisão de slide, após a definição dos grupos e dos assuntos abordados nos textos, os estudantes começaram o processo de pesquisa e produção, que foi revisada pelo professor pesquisador para a posterior publicação.

A finalidade da segunda oficina, que teve duração de duas horas/aulas, foi produzir os slides que seriam usados nas videoaulas dos estudantes, tendo como objetivos cognitivos: conhecer os recursos básicos do *Canva* para apresentações e identificar elementos visuais eficazes (cores, fontes, layouts). Objetivos procedimentais: criar slides funcionais usando *templates*, imagens e ícones e aplicar técnicas de design para melhorar a clareza visual. Procedimentos atitudinais: valorizar o *design* como ferramenta de comunicação.

Os estudantes fizeram uso do *Canva* para a produção dos *slides*, por possibilitar também a gravação de videoaulas. Além disso, houve um momento de instrução a respeito da plataforma e suas principais ferramentas gratuitas.

Inicialmente, os estudantes digitaram os textos que seriam a base para o conteúdo abordado no *Word* e, em seguida, transferiram os pontos mais relevantes para os *slides*.

Os participantes nunca haviam usado a plataforma *Canva* e precisaram acessar com o endereço eletrônico de um componente do grupo. Após as orientações de como realizar esse acesso, um líder foi eleito por eles em cada grupo e esse líder salvaria toda a produção já que o acesso seria possível pelo seu *e-mail* pessoal.

Após o acesso, deram-se início as instruções a respeito de como produzir um *slide*. Para isso, o professor pesquisador fez uso de *slides* que instruíram de forma clara o passo a passo para se chegar ao objetivo de uma apresentação.

Figura 2: Estudantes explorando a plataforma *Canva*



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Nesse momento, abordaram-se a importância na clareza de ideias e da coerência que deve existir na linguagem mista, além do uso de tópicos que facilitem e agilizem a transmissão de informações. Os estudantes tiveram acesso a essas instruções através da TV da sala, que foi usada para a aplicação da oficina, e através de compartilhamento em *whatsapp*.

Os estudantes conseguiram acessar a plataforma *Canva* e em seguida começaram a explorar os modelos de *slides* disponíveis, bem como as imagens que poderiam usar.

Não demorou muito e surgiram as primeiras perguntas: “Como faço para trazer uma foto que não tem aqui (*Canva*)”, “Como é que traz o texto que a gente fez pra cá?”. Cada pergunta foi respondida e os primeiros *slides* começaram a se formar. Alguns grupos tiveram pequenas dificuldades iniciais, principalmente em relação ao uso dos comandos da plataforma, mas a cada tentativa de formatação de imagem e de texto, os conhecimentos e as habilidades de letramentos digitais foram se ampliando.

Neste sentido, o texto inicial sofreu adaptações para os *slides*. Os estudantes perceberam por contra própria que a produção de um *slide* resulta da simplificação do texto inicial. É interessante perceber que essa agilidade em transmitir a informação, própria dos textos multimodais, foi usada instintivamente pelos participantes do projeto. Por si só eles simplificaram as informações do texto inicial, adaptando-os para uma melhor transmissão da informação. Simultaneamente, a exposição oral seguia uma outra adaptação do texto

inicial. Logo, a produção de um gênero discursivo textual digital influenciou e gerou várias outras produções antecedentes a ele. O que nos leva a concluir que, para um jovem produzir um gênero discursivo/textual digital destinado a um público mais formal, há de se produzir outros textos não digitais e digitais até que se chegue a um texto multimodal adequado à finalidade planejada.

Neste momento definiram-se os conceitos de *hyperlink* e hipertexto. Os estudantes usaram o *Google* para acessar páginas diferentes e construir o próprio texto. Depois de uma rápida revisão, os textos já estavam prontos para a gravação.

As oficinas foram realizadas durante aulas vagas, sob a supervisão do professor pesquisador, promovendo o aprendizado dos estudantes com o objetivo de observar como os letramentos digitais se desenvolviam ao mesmo tempo em que a habilidade de produzir texto escrito e videoaula se apresentavam.

Inicialmente os conteúdos previstos eram de Matemática, Inglês e História. Contudo, os estudantes preferiram usar conteúdos voltados a prática da Educação Física, na própria fala deles: “é um assunto que a gente gosta mais”.

Dessa forma, os temas voltaram-se à prática de esportes para três videoaulas e apenas um tema dos vídeos voltou-se para um conteúdo de História. Essa mudança não influenciou negativamente, pois o objetivo foi observar o desenvolvimento da produção de gênero discursivo textual videoaula ao mesmo tempo em que se observava o desenvolvimento dos letramentos digitais e isso se manteve sem prejuízos.

A terceira oficina apresentou como objetivos cognitivos: conhecer as ferramentas de gravação e edição de vídeos no *Canva* e identificar elementos essenciais de uma videoaula (clareza, objetividade, engajamento). Objetivos procedimentais: gravar uma videoaula curta usando recursos do *Canva* (slides, narração, elementos visuais) e publicar e compartilhar o link da videoaula. Objetivo atitudinal: desenvolver mais autonomia na produção de conteúdos digitais.

A produção das videoaulas ocorreu a partir dos textos e *slides* produzidos anteriormente, apresentando a duração de quatro horas/aula. Além disso, houve as postagens dos *links* disponibilizados para compor o blog, produto da pesquisa.

A oficina iniciou-se com a apresentação de duas videoaulas que apresentavam a qualidade de informações e edição diferentes para breve análise pelos estudantes. Em seguida, uma apresentação dos comandos e caminhos dentro da plataforma *Canva*. Os estudantes não apresentaram dificuldades para fazer uso das ferramentas disponíveis. As videoaulas foram gravadas dentro da sala de professores e por isso a qualidade de áudio foi

prejudicada. A ideia para usar um aplicativo de melhoria na qualidade do áudio foi cogitada. Contudo, não existiu o tempo hábil para que os estudantes aplicassem esse conhecimento, devido ao período de encerramento de aulas. Um outro fator de influência para essa decisão foi que precisaríamos elaborar e aplicar uma outra oficina que poderia atrapalhar o andamento de outras aulas, já que os estudantes participantes tiveram oficinas aplicadas no tempo de aulas de educação física, enquanto a professora do componente curricular estava gozando o final de uma licença maternidade e durante o período de licença médica de uma professora de Geografia.

Foram usados os equipamentos do professor pesquisador para a produção das videoaulas. Quatro *notebooks*, sendo um com melhor qualidade e uma *webcam* de alta definição.

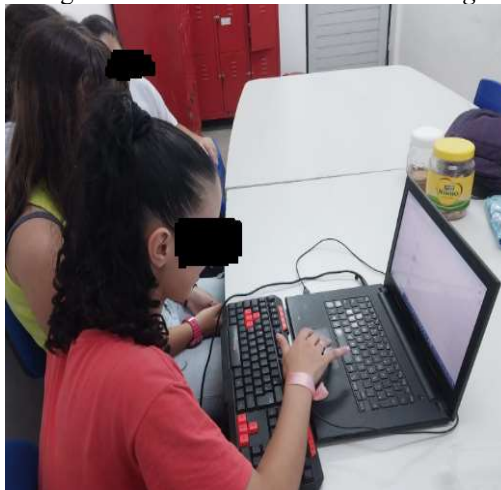
Os participantes sentiram algumas dificuldades para apresentar oralmente o conteúdo produzido nas oficinas anteriores. Nesse sentido, faz-se necessária uma análise posterior mais detalhada dessas dificuldades.

Ainda dentro desta oficina, após a apresentação dos comandos, houve uma explicação do que é *hiperlink* e hipertexto e da importância deles para pesquisas em geral. Neste momento, os estudantes aprofundaram mais o conhecimento a respeito da finalidade de um *hiperlink* de maneira prática, recriando e compartilhando para as postagens do *blog*.

Ainda na terceira oficina, os estudantes chegaram à conclusão de que não seria preciso salvar as produções em um canal do *Youtube* neste momento, já que os *links* do *Canva* já fariam a exibição das videoaulas no *blog*.

4.3 A CRIAÇÃO DO *BLOG*

O *blog* foi criado a partir do *e-mail* do professor pesquisador, pois a ideia é que ele seja mantido durante outros anos, mesmo após os estudantes concluírem o Ensino Fundamental. Ele servirá como um repositório das produções dos alunos e agregará *links* de outros vídeos relevantes para os diversos aprendizados na escola.

Figura 3 – Estudantes construindo o *blog*

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

À medida que outras videoaulas forem produzidas em anos futuros, estas também serão publicadas no *blog*, compondo um repertório crescente de conteúdo digital. Espera-se que esse material ajude e estimule o crescimento estudantil, além de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na escola. Naturalmente, o conteúdo poderá ampliar-se para qualquer outro gênero discursivo/textual, no formato digital, que apresente semelhante objetivo, seja por parte do corpo docente ou discente.

Uma das questões que poderia causar desânimo entre os participantes era o fato de o suporte ser um *blog* e não um *site*. Contudo, nem os estudantes participantes nem os que participaram da roda de conversa em que o projeto foi apresentado referiram-se ao *blog* como um meio ultrapassado ou frustrante de alguma forma. Pelo contrário, os estudantes sentiram-se estimulados a saber mais a respeito, já que tiveram pouco contato com esse assunto.

Para o *layout* do *blog*, um modelo simples foi escolhido o que possibilitou uma visualização rápida das primeiras quatro videoaulas produzidas pelos participantes, como pode ser visto na figura 4 e visitado através do endereço:

<https://videotecajosevieira.blogspot.com/?m=1>

Figura 4 – Layout do blog e das videoaulas postadas



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

4.4 AS VIDEOAULAS

Durante a execução do projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de criar videoaulas a partir de pesquisas com o assunto que eles mesmos escolheram e isso permitiu uma maior familiaridade com os temas.

Essa familiaridade pode ser percebida na construção dos *slides* que apresentaram ilustrações coerentes em relação à proposta de produção, fazendo uso de textos multimodais com fontes em diferentes tamanhos e ilustrações que possibilitaram a facilidade e a agilidade de compreensão de mensagem, mesmo sem a exposição oral.

Quanto à exposição oral, em geral, os estudantes apresentaram certa dificuldade, mesmo conhecendo o tema proposto e tendo realizado pesquisas sobre ele. A principal característica observada foi a busca por palavras mais adequadas a uma apresentação acadêmica, além da dificuldade de dicção com termos menos usuais para eles, o que resultou em repetições, traço típico de linguagens menos elaboradas.

Para melhor análise, apresentamos cada videoaula produzida durante a aplicação do projeto.

A videoaula Futsal e baleado foi produzida por três estudantes do ensino Fundamental II, anos finais de uma escola estadual da Paraíba e apresentou a duração de quatro minutos e cinquenta e um segundos e teve como base *slides* produzidos na plataforma *Canva*.

Quanto ao uso da linguagem, a videoaula apresentou algumas marcas próprias da oralidade, o que evidencia que os estudantes ainda não estavam habituados ao uso da norma padrão. Essa conclusão decorre do fato de ser nítida a tentativa de empregar a linguagem formal, ainda que, por se tratar de uma videoaula destinada a um público mais jovem e com tema esportivo, o uso da variedade popular fosse justificável. Conforme afirmam Koch e Elias (2015, p.92), “a oralidade permeia gêneros como a propaganda, o teatro e os *vlogs*, que simulam diálogos face a face para criar efeitos de proximidade”. Nesse caso, essa oralidade se observa também em algumas videoaulas disponibilizadas em ambientes virtuais.

As principais marcas de oralidade apresentadas dizem respeito a repetição da palavra “é” entre um enunciado e outro, ocorrência bem presente em narrativas orais improvisadas e que se assemelha à figura de linguagem polissíndeto, visando uma intensificação no discurso. Como essas ocorrências não apresentam uma finalidade coesiva clara nem uma intencionalidade retórica, isso nos leva a pensar que o repertório oral do grupo foi limitado.

Os estudantes fizeram uso da leitura do próprio *slide* produzido como base para a videoaula e a ele acrescentaram-se apenas poucas informações. Logo, cremos que os alunos confiavam no texto produzido previamente e isso os levou a evitar acréscimos oriundos de algum conhecimento prévio ou opinião a respeito de Futsal ou Baleado.

Nesse contexto, a linguagem usada acabou tornando-se mais presa e, como os estudantes escolheram ler as informações contida na tela, o olhar permaneceu fixo na maior parte da apresentação, diminuindo a interação com os interlocutores da videoaula. *Link*: https://www.canva.com/design/DAGW2evervc/8OqPfxW0_N0uxjnFjD3_w/view?utm_content=DAGW2evervc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=recording_view

Além disso, ainda em relação a linguagem, em alguns momentos os estudantes mudaram a pessoa de terceira para primeira, incluindo-se como praticante do esporte que estava sendo apresentado, sobretudo, o Futsal. O que, provavelmente, justifica a escolha como conteúdo para a apresentação.

Os *slides* foram produzidos a partir da plataforma *Canva* e usando modelos e imagens já encontradas e disponibilizadas gratuitamente dentro da própria plataforma. Embora, tenham sido informados que poderiam usar quaisquer recursos, inclusive inteligência artificial para gerar imagens.

Figura 5 – Primeiro *slide* da videoaula Futsal e Baleado

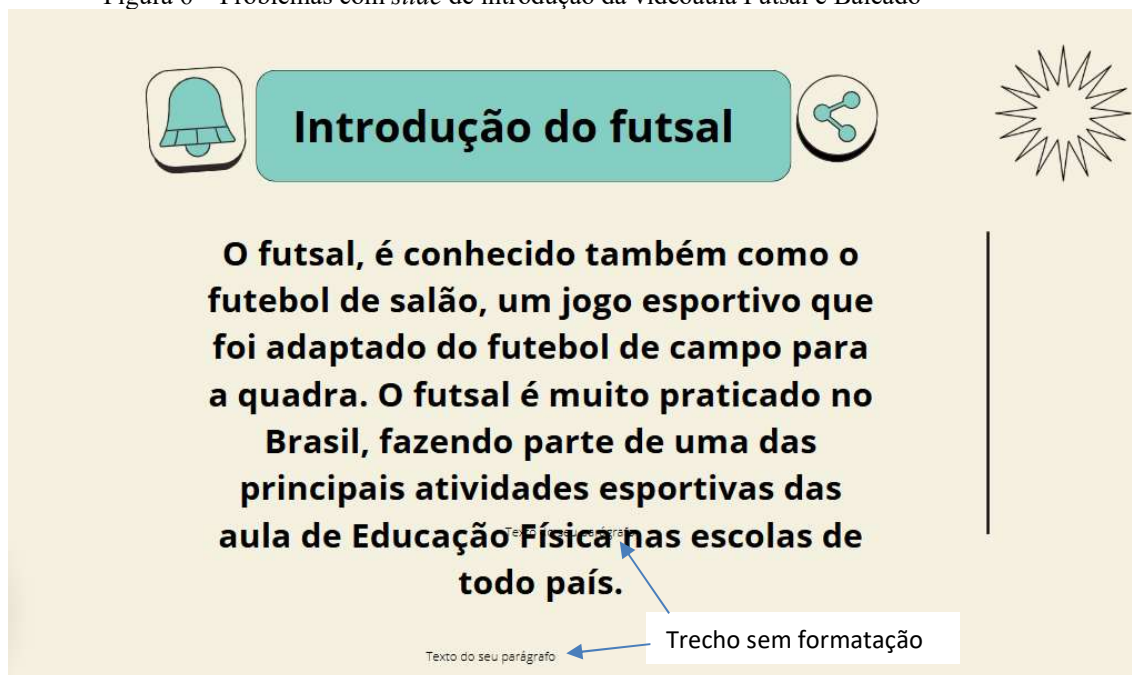
Fonte: Pesquisa direta, 2024.

O modelo de *slide* escolhido pelos estudantes apresenta as cores branca, azul e preta. Não houve acréscimo de imagens, outros vídeos ou áudio. Os estudantes limitaram-se a produzir a apresentação com textos e imagens de formas simples, já disponíveis no modelo de apresentação da plataforma *Canva* como ilustra a figura 5.

Tendo em vista que os participantes nunca tiveram contato anterior com a plataforma ou equipamentos usados na intervenção, os letramentos digitais desenvolveram-se consideravelmente bem, pois a videoaula foi produzida a partir de uma oficina que durou apenas duas horas/aula. Ainda assim, alguns *slides* apresentaram partes sem formatação.

Nesse sentido, encontram-se duas explicações mais prováveis: a primeira foi que os estudantes não viram o trecho sem formatação e a segunda foi que eles não souberam como formatá-lo.

A segunda alternativa é mais coerente já que o trecho sem formatação apresenta a frase “Texto do seu parágrafo” que é própria de uma caixa de texto antes que se insira qualquer elemento escrito.

Figura 6 – Problemas com *slide* de introdução da videoaula Futsal e Baleado

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Diante do pouco conhecimento em formatação de um *slide* e do pouco uso de PC ou NB e ainda de nunca terem usado qualquer programa de apresentações, é provável que os estudantes tenham escrito ou colado seu texto fora das caixas de texto e por isso elas permaneceram sem modificações como é apresentado na figura 6.

Os estudantes apresentaram facilidade para produzir *slides*, provavelmente, devido a certo desenvolvimento de letramentos digitais por alguns participantes do grupo ao mesmo tempo em que o contato com o gênero discursivo/textual videoaula já era conhecido por eles.

A videoaula “Vôlei foi produzida por três estudantes, sendo apresentada por apenas um e teve a duração de um minuto e meio com base em *slides* produzidos na plataforma *Canva*.

Quanto ao uso da linguagem, a videoaula apresentou algumas marcas próprias da oralidade, o que demonstra que o estudante apresentador ainda não estava habituado ao emprego da norma culta. Essa conclusão decorre da evidente tentativa de utilizar a linguagem padrão, bem como dos recorrentes desvios de pronúncia, das pausas momentâneas pausas e das reformulações vocabulares. Mesmo destinada a um público normalmente jovem e com um tema relacionado a um esporte popular, os estudantes preferiram produzir a videoaula usando uma variação da língua em nível mais formal. O estudante apresentador fez uso da leitura do próprio slide produzido pelo grupo como base para a videoaula, acrescentando um texto não escrito, apenas no primeiro segundo do vídeo

e mesmo assim com uma pausa, possivelmente causada por algum congelamento do *slide* ou simplesmente dificuldades para enxergar.

Dessa forma, a escolha feita por eles de não expandir a apresentação com textos orais próprios, leva-nos a crer que os alunos desse grupo também confiavam no texto produzido previamente e que isso os levou a evitar acréscimos oriundos de conhecimentos prévio ou opinião a respeito do esporte Vôlei.

Nesse contexto, semelhantemente à videoaula Futsal e Baleado, a linguagem usada também se tornou presa e, como os estudantes escolheram ler as informações contidas na tela, o olhar permaneceu fixo na maior parte da apresentação, diminuindo a interação com os interlocutores da videoaula, podendo ser melhor visualizado através do *link*: https://www.canva.com/design/DAGWSYQPhkA/QVMrJ6QQSsUD6jtXZ4ErRg/view?utm_content=DAGWSYQPhkA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=recording_view

Além disso, o fato de o estudante apresentador assumir uma postura mais distante da tela, leva-nos a perceber que os *slides* foram passados por outro componente do grupo, ou seja, o apresentador não demonstrou atitudes que nos provem que desenvolveu bem os letramentos digitais, sendo provável que um outro estudante, o controlador de *slides*, tenha desenvolvido mais habilidades, já que precisou sincronizar a leitura dos *slides* e os clicks para passagem de cada um, superando os imprevistos possíveis para a execução da videoaula.

Semelhantemente a outros grupos, os *slides* foram produzidos a partir da plataforma *Canva* e usando modelos e imagens já encontradas e disponibilizadas gratuitamente dentro da própria plataforma.

O modelo de *slide* escolhido pelos estudantes apresenta as cores branca, azul marinho e amarela. Houve apenas um acréscimo de foto pesquisada e copiada pelo *Google*. Não houve acréscimo de outros vídeos nem áudio, contudo, foi acrescentado um *GIF* mostrando uma jogadora de vôlei na hora do saque.

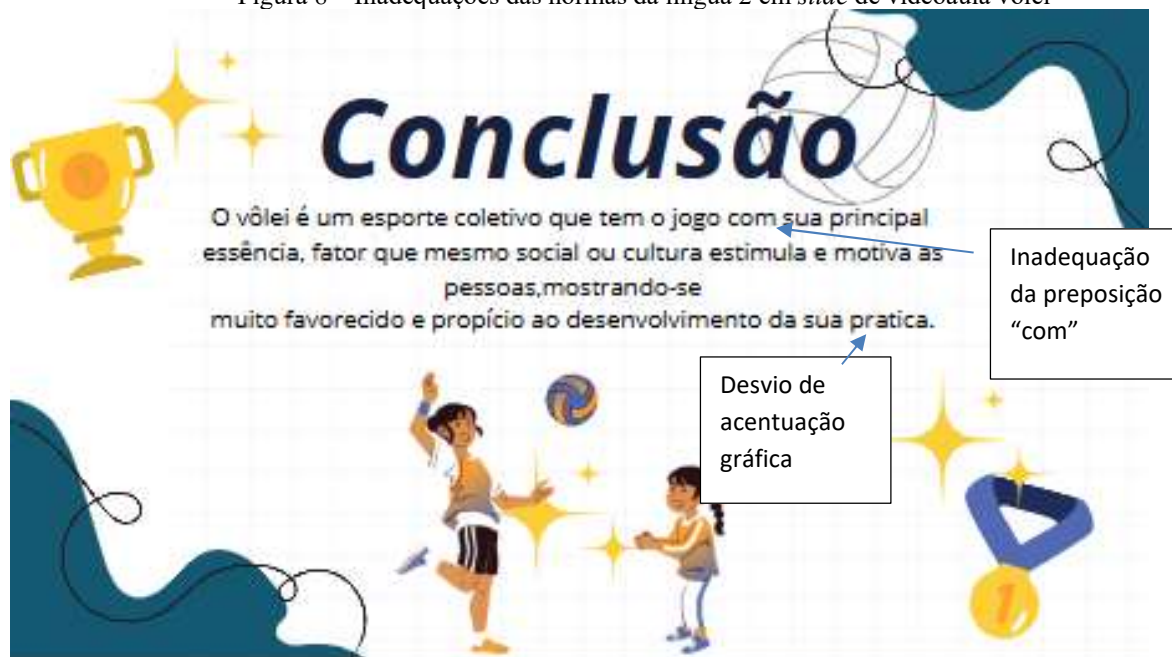
Figura 7 – Inadequações das normas da língua 1 em *slide* de videoaula vôlei

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Além disso, observou-se que no mesmo *slide* os estudantes escreveram a palavra benefício com acento gráfico adequado à norma padrão, porém, com a letra “i” na forma maiúscula o que pode ser explicado como sendo desenvolvimento da habilidade de digitação, já que para inserir um acento agudo, faz-se necessário pressionar a tecla *shift* no teclado do computador e em seguida a letra em cujo acento deverá surgir. Se a tecla *shift* permanecer pressionada, o caractere será escrito no maiúsculo. Nesse sentido, provavelmente, os estudantes não souberam como inserir o acento com letra minúscula por ainda não terem o conhecimento necessário. Em relação aos desvios da norma padrão, no mesmo *slide* há a ausência de uma acentuação na palavra “alívio”.

Ainda em referência aos desvios da norma padrão presentes nos *slides*, o mesmo equívoco com a acentuação ocorreu no último *slide* apresentado na videoaula.

Figura 8 – Inadequações das normas da língua 2 em *slide* de videoaula vôlei



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

A palavra “prática” não teve sua grafia adequada em relação à acentuação gráfica, sendo mais um dado que nos faz ponderar a pouca prática relacionada ao uso de editores de textos, próprios do uso em PC ou NB, já que os textos originais produzidos para as apresentações foram revisados quanto às normas da língua portuguesa pelo professor pesquisador.

Outro desvio diz respeito à grafia de uma palavra no trecho “que tem o jogo com sua principal essência”. Nesse trecho os estudantes acentuaram a palavra “essência” adequadamente, mas cometeram emprego inadequado de “com”, preposição de companhia, ao invés de “como”, conjunção que indica causa, atribuindo um significado distante do que desejavam transmitir.

Aqui não parece ocorrer uma falta de habilidade e sim uma falta de atenção ao transferir o texto corrigido no papel para o formato.

Os estudantes limitaram-se a produzir a apresentação com textos e imagens de formas simples já disponíveis no modelo de apresentação da plataforma *Canva*.

Tendo como base a apresentação produzida pelos estudantes desse grupo, pode-se afirmar que eles tiveram mais dificuldades do que os estudantes do grupo Futsal e Baleado devido ao número de desvios cometidos, alguns típicos de quem não possui habilidades de letramentos digitais mais desenvolvidas, bem como a prática de produção de textos usando tecnologias digitais, PC ou NB. Contudo, os estudantes desse grupo declararam que nunca haviam usado os equipamentos mencionados, ou seja, é coerente dizer que houve um

desenvolvimento considerável tanto em relação ao conhecimento de um gênero discursivo/textual específico, quanto em relação ao desenvolvimento de letramentos digitais.

A videoaula Técnicas do futebol foi produzida por três estudantes, apresentada por apenas um deles e teve duração de um minuto e cinquenta e três segundos. A base para a produção foram *slides* criados na plataforma *Canva* durante as oficinas.

Quanto ao uso da linguagem, a videoaula apresentou poucas marcas características da oralidade, como a repetição de “é” em alguns momentos, recurso utilizado para retomar ou iniciar o discurso. O aluno emprega o “é” como elemento de reforço para enfatizar sua fala, semelhante a um polissíndeto, figura de estrutura. Embora recorresse a traços próprios da oralidade, pode-se afirmar que o estudante demonstra domínio da linguagem.

O estudante apresentador fez uso da leitura do próprio *slide* produzido pelo grupo como base para a videoaula, não acrescentando um texto oral improvisado.

Dessa forma, a escolha feita por eles de não expandir a apresentação com textos orais próprios, leva-nos a crer que os alunos desse grupo também confiavam no texto produzido previamente e que isso os levou a evitar acréscimos oriundos de conhecimentos prévio ou opinião a respeito do esporte Vôlei.

Apesar de, semelhantemente às videoaulas anteriormente analisadas, os estudantes desse grupo terem escolhido ler as informações contidas na tela, o olhar do apresentador não permaneceu fixo durante a maior parte da apresentação e a própria dinâmica da leitura tornou-se mais livre, possível resultado de ensaios para a gravação da videoaula. *Link:*

https://www.canva.com/design/DAGXgGs2VA4/iDBVUv9isSUebXbPM2XDxg/view?utm_content=DAGXgGs2VA4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=recording_view

Semelhantemente a outros grupos, os *slides* foram produzidos a partir da plataforma *Canva*, usando modelos e imagens já encontradas e disponibilizadas gratuitamente como recursos para produção.

O modelo de *slide* escolhido pelos estudantes apresenta diferentes tons de verde, azul e amarelo, tornando a apresentação bastante chamativa, sobretudo, para a parte escrita.

Figura 9 – Modelo de *slide* de videoaula Técnicas do Futebol

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Os *slides* apresentaram uso frequente de imagens da plataforma e fotos retiradas de pesquisas feitas pelo *Google*. As cores escolhidas são coerentes com as cores de um campo de futebol além de se destacarem, chamando a atenção do leitor.

Figura 10 – *Slide* com *Gif* animado de videoaula Técnicas do Futebol

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

A apresentação também fez uso de *gif* animado com relação ao esporte como visualizado na figura 10.

Tendo em vista o uso de cores mais chamativas em coerência com a mensagem relacionada ao futebol, além de usar fotos e outros recursos disponíveis na plataforma *Canva*, a ausência de desvios de norma padrão nos *slides* nem falhas nas formatações, concluímos que os estudantes demonstraram maior apreensão para o uso dos recursos da plataforma e maior desenvolvimento de habilidades de letramentos digitais.

É preciso deixar claro que os participantes nunca formataram apresentações de *slides* antes da primeira oficina do projeto.

A videoaula Independência do Brasil foi produzida por três estudantes do ensino fundamental II e apresentada por apenas um deles, tendo a duração de cinco minutos e vinte e dois segundos e fazendo uso de modelo de apresentação de *slide* produzido na plataforma *Canva*.

Quanto ao uso da linguagem, a videoaula, semelhantemente as outras produzidas durante a intervenção, apresentou algumas marcas próprias da oralidade, como a repetição de “é” em alguns momentos para retomar ou iniciar um período. Uma outra ocorrência de oralidade frequente na videoaula diz respeito às pausas para a reconstrução de períodos e ainda a dificuldade para pronunciar algumas palavras. Essas marcas nos parecem próprias do pouco uso da norma padrão da língua, variedade também escolhida pelo grupo para apresentação da videoaula.

O estudante apresentador fez uso da leitura do próprio *slide* produzido pelo grupo como base para a videoaula, não acrescentando um texto oral improvisado.

Dessa forma, a escolha feita por eles de não expandir a apresentação com textos orais não planejados, leva-nos a crer que os alunos desse grupo também confiavam no texto produzido previamente como roteiro e que isso os levou a evitar acréscimos oriundos de conhecimentos prévios ou opinião a respeito da independência do Brasil. Dessa maneira, os estudantes demonstraram saber diferenciar, até certo ponto, fato de opinião e isso é importante para análise crítica de textos disponíveis para pesquisa na internet.

A escolha de ler apenas as informações contidas nos *slides* levou o estudante apresentador da videoaula a ter um olhar mais fixo na tela, demonstrando menos interação com seu interlocutor e passando a ideia de menos apreensão do conteúdo apresentado. Apesar disso, na despedida, o apresentador deixou a leitura e encerrou o conteúdo de uma maneira mais informal, trazendo uma sensação de intimidade com o interlocutor, atitude interessante para a adesão de novos vídeos e ampliação de aprendizagem em ambiente virtual. Link:

https://www.canva.com/design/DAGWSaQ3oJ8/XF5XT9lWNUXCDCI2heWBaw/view?utm_content=DAGWSaQ3oJ8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=recording_view

Semelhantemente a outros grupos, os *slides* foram produzidos a partir da plataforma *Canva*, usando modelos e imagens já encontradas e disponibilizadas gratuitamente como recurso para produção.

O modelo de *slide* escolhido pelos estudantes apresenta diferentes tons de laranja e amarelo. Cores que transmitem mais calma.

Figura 11 – Imagem de Dom Pedro I em *slide* da videoaula Independência do Brasil



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

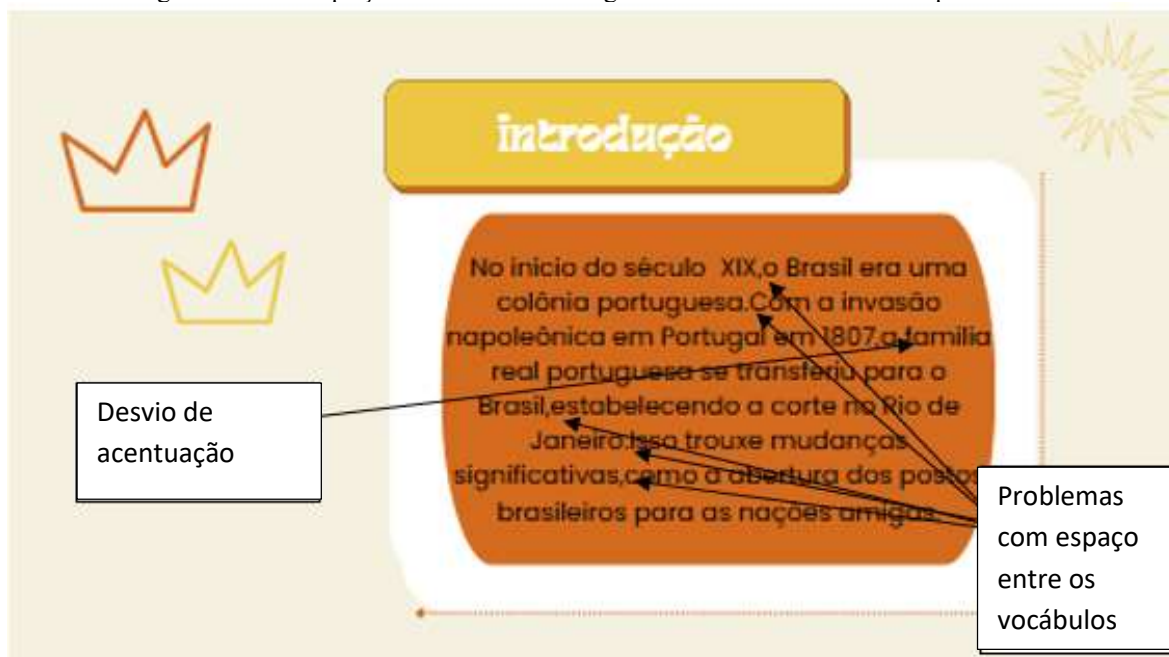
Os *slides* apresentaram uso de apenas uma imagem de Dom Pedro I e formas predefinidas presentes no modelo de apresentação de *slide* da plataforma *Canva*. A apresentação não fez uso de *gif* animado. Durante as apresentações das videoaulas gravadas, percebem-se repetições em alguns trechos. É possível achar que os estudantes não sabiam como apagar o trecho que consideravam um erro, já que esse não foi o foco das oficinas, nem foi uma habilidade apresentada em qualquer momento da aplicação da intervenção.

Nesse sentido, o letramento de mixagem de vídeos passa a ser um possível tema para uma outra oficina, contudo esperava-se que os estudantes tivessem a curiosidade para

aprender por si através de pesquisas *on-line* e aplicassem o aprendizado nas videoaulas que eles estavam produzindo.

Sendo assim, podemos afirmar que os estudantes não tiveram o tempo para pesquisar a resolução desse problema ou não acharam relevante consertá-lo.

Figura 12 – Inadequações das normas da língua em *slide* de videoaula Independência do Brasil



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Em alguns *slides* percebem-se problemas com os espaços entre as palavras, além de desvio de acentuação gráfica, como pode ser observado na figura 12.

Figura 13 – Ausência de sinal gráfico em *slide* da videoaula Independência do Brasil



Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Ainda se observam, nas figuras 12 e 13, desvios da norma padrão da língua referentes à acentuação de algumas palavras a exemplo de “a família”, “série” e “benefícios”. Além disso, a escrita da palavra “benefícios” teve sua grafia alterada para “benefios”, apesar da revisão do professor pesquisador. A escolha da cor branca para a escrita das informações nas circunferências inferior esquerda e superior direita, não possibilita a leitura adequada.

4.5 QUESTIONÁRIO FINAL

Ao finalizar as produções de videoaulas, observamos uma certa satisfação entre os estudantes, contudo, para que se comprovasse ou não qualquer impressão que havia, fez-se necessária a aplicação de um questionário final que nos gerasse dados suficientes a fim de alcançarmos nossos objetivos de pesquisa. Nesse sentido, foram apresentadas as seguintes respostas para as respectivas perguntas conforme os quadros, 2, 3, 4 e 5.

Quadro 2- Informações acerca dos letramentos digitais

Pergunta 1 – Você sabe o que são letramentos digitais? Você se considera um letrado digital?
Respostas negativas
Não, mais ou menos porque é a primeira vez fazendo videoaula.
Creio que seja saber usar computador, celular entre outros.
Respostas positivas
Sim, eu me considero uma letrada digital
Sim porque eu passo uma boa parte do meu tempo mexendo no celular.
Eu não me considero 100%, mas sei o básico.

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

O quadro 2 revela considerável confiança em relação à definição de “letramentos digitais”, já que a maior parte dos estudantes participantes entendeu que os letramentos digitais são adquiridos com o uso, por meio da prática social. Entretanto, o quadro 2 também revela que os estudantes adquiriram apenas um conhecimento superficial sobre os letramentos digitais, tendo em vista que o indivíduo está sempre em formação e a tecnologias evoluem. Algumas repostas foram precisas em afirmar que os letramentos em questão foram adquiridos completamente. Nesse sentido, os estudantes confundiram os letramentos digitais com habilidades técnicas para uso da tecnologia digital atual, excluindo habilidades críticas (análise de informações) e éticas (privacidade e segurança).

Quadro 3- Contribuições para o crescimento estudantil

Pergunta 2 – Você diria que sua participação na pesquisa contribuiu de alguma forma para seu crescimento estudantil? Se sim, de que forma?
Respostas
Sim, isso pode nos ajudar a aprender mais, escrevendo, lendo etc.
Sim, leitura e aprendizado sobre mexer em computadores e tecnologia.
Sim, ajudou tanto na leitura como também me ensinou a usar aplicativos na internet e outros.
Sim, melhorou muito minha escrita e minha leitura em público.
Sim, o assunto me fez lembrar sobre o assunto que eu estudei e o assunto dessa pesquisa, muito provavelmente, vou precisar lá na frente, então, foi bom eu relembrar disso.
Sim, porque além de ensinar a outros eu ainda aprendo junto. Nas pesquisas, eu pesquiso o que sei e aparece também o que eu não sei.

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

Quadro 4- Produções de videoaulas

Pergunta 3 – Ao produzir videoaulas usando tecnologias digitais, você considera que desenvolveu mais habilidades sociais, digitais ou estudantis? De que forma?
Respostas
Sim, mexendo no mouse do computador
Sim, perdi a timidez.
Sim, social. Mas, não muito as digitais. Nos estudos ajudou bastante.
Antes eu não sabia mexer muito no computador e no <i>Canva</i> e agora estou sabendo mais mexer no computador.
Sim, ao perder mais a vergonha. Me ajudou a mexer no computador, que eu sabia pouco e me ajudou em questões estudantis como lembrar de coisas que já estudei e não conseguia me lembrar.
Sim, além de que eu não sabia sobre o computador. Muitas vezes eu precisei da ajuda dos meus colegas e às vezes do professor.

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

O quadro 3 e o quadro 4 revelam a apreensão de que o conhecimento se desenvolve através também da interação social, do contato com leitura e da produção textual, fazendo com que estes sejam entendidos pelos participantes como algo além de palavras e inseridas a um contexto.

Como afirma Freire (2005, p.11) acerca do assunto:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Tal apreensão torna-se primordial para que novos conhecimentos sejam adquiridos pelos participantes a partir da proatividade em relação aos estudos, chegando ao objetivo de formar um cidadão ativo na sociedade e capaz de exercer seus direitos e deveres sociais.

As respostas demonstram que os participantes se conscientizaram de que o aprendizado vai além da capacidade de produzir um texto, estando também relacionado a habilidades sociais e à capacidade de interagir com um texto virtual. Nesse sentido, observa-se que a produção de um gênero discursivo/textual se desenvolve simultaneamente à aquisição de letramentos digitais.

Quadro 5- Conhecimentos advindos da pesquisa

Pergunta 4 – Como você acha que os conhecimentos durante a aplicação da pesquisa podem ser aplicados em seu cotidiano?
Respostas
Além de ensinar os outros com a independência do Brasil, que foi o meu assunto, eu reaprendi.
Quando eu for pro primeiro ano, terei que fazer <i>slide</i> e terei que mexer mais em computador e coisas digitais, então foi bastante bom eu ter participado dessa pesquisa.
As pesquisas, além de me ajudar, ajudou outras pessoas da minha sala. Principalmente quem participou do projeto.
Esse conhecimento me ajudou bastante, principalmente nos estudos.
Hoje em dia a pessoa usa muitas coisas tecnológicas, então é bom participar para aprender.
Me ajudou com mais foco e concentração e habilidades com a tela.

Fonte: Pesquisa direta, 2024.

O quadro 5 revela que os estudantes se conscientizaram de que o aprendizado se dá através de leituras e releituras e que ele sempre está em desenvolvimento de acordo com a visão de mundo de cada indivíduo. Além disso, de acordo com algumas respostas, podemos afirmar que um trabalho de produção textual pode desenvolver conhecimentos, habilidades tecnológicas e sociais.

Diante disso, o questionário final aplicado com os estudantes revelou que os letramentos digitais também se desenvolvem simultaneamente à aquisição de conhecimentos necessários para a produção de um gênero discursivo/textual e sua execução. Além disso, evidenciou uma maior conscientização dos estudantes em relação ao uso da tecnologia durante a intervenção, que teve um propósito além do lazer, bem como o interesse deles em participar de novos projetos que promovam o aprendizado por meio de ferramentas e recursos da tecnologia digital. Isso evidencia uma importante questão para o desenvolvimento do leitor, da compreensão da leitura e do próprio cidadão ao inserir objetivos educacionais relacionando textos produzidos por eles, pois, como afirma Bakhtin (1992, p. 404) “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo”. O Texto produzidos por estudantes deve alcançar espaços de diálogos em contextos escolares.

Em relação ao questionário final aplicado com os professores, não foi possível averiguar algumas questões, já que os alunos não procuraram professores de Educação Física, nem de História para alguma orientação durante a produção do vídeo, fato que revela a confiança que os participantes têm no que dizem as pesquisas feitas na internet por eles, um fato também revelador da importância em desenvolver uma melhor visão crítica a respeito da leitura de conteúdos educacionais disponíveis na internet.

4.6 DISCUSSÃO

Com base em toda a aplicação da pesquisa e na interação mantida com os estudantes participantes do estudo, podemos destacar algumas características interessantes: A primeira diz respeito a aceitação em participar da pesquisa. Só a partir do momento em que os estudantes aceitaram produzir um gênero discursivo/textual é que buscaram os meios para essa produção. Ou seja, só usaram as tecnologias digitais disponíveis como ferramenta educacional a partir de uma necessidade de aprendizado. Ao mesmo tempo, saber dos próprios meios tecnológicos que seriam utilizados impulsionaram a produção de videoaulas. Em outras palavras, quando os estudantes souberam que iriam desenvolver uma videoaula utilizando tecnologias digitais com as quais não tinham pleno domínio, tornaram-se mais interessados e perceberam o potencial educativo dessas ferramentas. Deixaram de vê-las apenas como meios de entretenimento e passaram a considerá-las uma forma de interação com outros estudantes, atuando de maneira eficaz na esfera acadêmica. Isso confirma o que

assevera Bakhtin (2022, p.12) a respeito dos enunciados, “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação”. Nesse sentido, os estudantes só pensaram em produzir enunciados, bem como o gênero discursivo/textual videoaula, a partir de uma intencionalidade comunicativa inserida no campo de comunicação acadêmica.

Essa observação nos leva a concluir que os letramentos digitais não estão subordinados ao desenvolvimento de gêneros discursivos/textuais, mas que a produção textual, utilizando-se das ferramentas tecnológicas contemporâneas, possibilita o maior desenvolvimento dos letramentos digitais. Em outras palavras, a partir da necessidade de digitalizar algo, é que o indivíduo recorre a aplicativos, programas e plataformas, desenvolvendo, assim, o conhecimento e as habilidades para utilizar tecnologias digitais em seu cotidiano sob uma perspectiva crítica e ética. Sendo assim, para que se desenvolvam letramentos digitais em sala de aula fazem-se necessários: Presença de equipamentos; Estímulo para a produção de textos multimodais digitais; Exposição dos textos produzidos para que se atribua importância e utilidade social e, sobretudo, intencionalidade comunicativa dentro de um campo de comunicação.

Os questionários aplicados durante a intervenção revelaram que os estudantes têm acesso razoável ao ambiente virtual, contudo, a maior parte faz uso para fins de lazer e entretenimento, ou seja, os estudantes não tinham a consciência do alcance total da ferramenta a que eles têm acesso, do potencial que elas têm para o crescimento e desenvolvimento educacional.

A maior parte dos estudantes participantes da pesquisa apresentou certa dificuldade para o uso de programas e da própria plataforma *Canva*, já que eles nunca haviam usado antes, nem nunca foi pedido que fizessem *slides* para apresentação de trabalhos na escola. Ou seja, não há, com frequência, na escola pública uma atividade escolar que instigue os estudantes a usarem tecnologias digitais. Naturalmente, a explicação para isso se deve ao fato de o equipamento ser caro e a maioria dos estudantes não possuir condições financeiras para adquiri-lo. No entanto, constatou-se, por meio dos questionários, que a maior parte dos estudantes faz uso de *smartphones*, os quais possuem aplicativos para a criação de apresentações disponíveis de forma gratuita.

Nesse sentido, fica claro que um trabalho de conscientização, aliado a um bom planejamento por parte dos professores em relação às aulas ministradas durante o ano letivo, deve ser o caminho para instigar os estudantes a desenvolver os letramentos digitais. Isso

deve ocorrer, sobretudo, à medida em que produzem gêneros discursivos/textuais como videoaulas ou outros que utilizem tecnologia digital, não apenas para entretenimento, mas para fins educativos voltados à prática cotidiana.

O questionário inicial aplicado com os estudantes apresentou informações ricas para a compreensão do cenário social em que eles estão inseridos.

Os estudantes em sua maioria não possuem PC ou NB. Contudo, quase todos possuem *smartphones* e usam com frequência para interagir em redes sociais virtuais.

O questionário final aplicado com os estudantes revelou não só um aprendizado, mas também uma necessidade. A necessidade de desenvolver letramentos digitais não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas também em outros componentes curriculares, saindo do modelo tradicional em que as informações se limitam a uma lousa e adotando o ensino híbrido. Esse método combina a tecnologia disponível na escola com o aprendizado por meio de livros e recursos virtuais, visando aumentar a concentração dos estudantes e permitir o uso de metodologias inovadoras, como a sala de aula invertida.

Usar essa abordagem permitirá despertar o protagonismo estudantil, além de revisar conteúdos já aplicados anteriormente, uma vez que, segundo Bakhtin (2022, p.12), “em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida em que tal campo se desenvolve e ganha complexidade”.

A pesquisa constatou que a inserção de videoaulas no cotidiano educacional satisfaz tanto a necessidade modernização quanto ao uso de tecnologias digitais para desenvolvimento de letramentos digitais em práticas sociais.

O desenvolvimento de gênero discursivo/textual videoaula promoveu, entre os estudantes, instintivamente, a ideia de que eles não precisam ficar aguardando o conhecimento vindo apenas do professor, mas podem produzir os próprios textos virtuais para o próprio aprendizado e o aprendizado de outros.

Os letramentos digitais apresentados no Quadro 1 destacaram-se durante as produções, principalmente pela capacidade de os estudantes analisarem informações de maneira crítica. Destacaram-se também o letramento fotovisual (a memória visual e o pensamento intuitivo associativo, que facilitam a compreensão e a decodificação de mensagens visuais no meio virtual), o letramento de reprodução (a habilidade de criar, com o auxílio de técnicas digitais, um trabalho coerente, autêntico e criativo, integrando informações independentes existentes no meio digital) e o letramento socioemocional (trocar informações e compartilhar conhecimentos com outros para construir saberes

colaborativamente). Neste último, observou-se que os estudantes preferiram trocar informações entre si a respeito dos conteúdos por eles apresentados.

É indiscutível que houve um desenvolvimento de letramentos digitais já que habilidades foram desenvolvidas na aplicação da pesquisa, mas deve-se deixar claro que todos precisamos chegar a uma fluência digital, em outras palavras, usar a tecnologia de forma benéfica, entendendo a sua importância para o cotidiano seja qual for o ambiente.

Diante das constatações apresentadas pela pesquisa, acostamo-nos aos autores Prado; Maciel (2017, p. 31) e ratificamos as suas afirmações:

[...] frente aos avanços tecnológicos que nos possibilitam acesso a um universo ilimitado de informações e, por conseguinte, à aquisição de conhecimentos, passamos a sermos produtores e consumidores, ou seja, prosumidores, o que nos leva ao ensino híbrido. Ensino esse, caracterizado pelo ato intrínseco em ensinar e aprender ao mesmo tempo por meio de estratégias planejadas que seja pela escola com um professor ou com um colega ou intencionalmente de forma aberta ou informal, sozinhos de forma espontânea, estudando ou se divertindo.

Mesmo com a efetiva participação dos estudantes, constatou-se que alguns conseguiram apenas usar a tecnologia digital para ler textos curtos e com certa dificuldade, atribuindo a iniciativa de resolução de problemas a outros, ou seja, encontraram conforto em continuar no mesmo nível e atribuíram a outros estudantes a questão de análise crítica dos conteúdos pesquisados. Essa constatação revela a necessidade de desenvolver a leitura na escola.

Nesse sentido, observou-se que os estudantes que adquiriram novas habilidades de letramentos digitais também desenvolveram leitura e escrita. Além disso, foram como um alicerce para o apoio dos que estavam em um nível menos desenvolvido.

Mesmo assim, o aprendizado em grupo mostrou-se como uma estratégia proveitosa para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Assim, podemos afirmar que, na pesquisa aplicada, os letramentos digitais tiveram maior desenvolvimento devido à interação em grupo a partir de uma finalidade em comum.

Os estudantes tiveram a plena consciência de que as videoaulas iriam impactar não só eles, mas também a escola, já que eles seriam autores de textos virtuais que estariam disponíveis na rede social virtual e no *blog* criado para a escola.

Houve também a consciência de que tudo que foi produzido impactaria de forma positiva outros estudantes e ainda que qualquer atitude feita pelos apresentadores, que incentivaram o interlocutor a assimilar ou acessar *links*, criando hipertextos, teria influência

na educação de outros, pois é nesse momento que se cria o efetivo aprendizado em ambiente virtual. Segundo Levy (1996, p.40), “o virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito”, em outras palavras, um texto digitalizado passa a ser virtual somente quando há interação com ele, semelhantemente, concluímos, só há aprendizagem em ambiente virtual se houver interação com os textos digitalizados.

Além disso, como assevera Bronkard (1999, p. 87), “os gêneros de texto são, antes de tudo, instrumentos de interação social, que permitem aos atores comunicativos coordenarem suas ações e negociar seus sentidos em contextos específicos”, esses pensamentos, comprovaram-se reais também em relação à interação para criação das videoaulas. O ambiente de aprendizagem só foi efetivo quando os estudantes passaram a interagir com o propósito de produzir as videoaulas, ao mesmo tempo em que adquiriram conhecimentos a respeito de um gênero discursivo/textual, adquiriram também letramentos digitais úteis para o cotidiano estudantil e civil.

A compreensão plena da utilidade de uma videoaula e seu alcance foi um dos objetivos atingidos com a pesquisa. Embora, a maioria dos estudantes não compreenda bem o que são os letramentos digitais, a questão referente à videoaula foi bastante diferente. Os estudantes perceberam que o gênero discursivo/textual videoaula tem uma importância social relevante na esfera comunicativa da educação e que, quanto mais produzirem textos em diferentes gêneros discursivos/textuais, mais terão compreensão da linguagem e da tecnologia, especialmente quando digitais.

Durante a execução da pesquisa, em momento algum, os estudantes fizeram uso do auxílio de professores, apesar de ser um ponto colocado pelo professor pesquisador. Os alunos participantes preferiram firmar os conhecimentos apenas na construção de seus próprios hipertextos, através de pesquisas feitas exclusivamente pela internet.

Nesse contexto, é necessário refletir melhor sobre a consulta a fontes confiáveis para obtenção de informações. Assim, esse tornou-se um ponto de alta relevância: o desenvolvimento do letramento crítico em relação às informações confiáveis disponíveis na grande rede. Como o assunto apresentado nas videoaulas girou em torno de regra de esportes e da Independência do Brasil, não surgiram complicações referentes à confiabilidade da pesquisa, contudo se os estudantes apresentassem textos argumentativos, esses deveriam ter suas fontes cuidadosamente avaliadas.

Os estudantes tiveram aceitabilidade considerável em relação à construção do *blog* e em relação à apresentação das videoaulas que foram publicadas nele como repositório.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa teve como base um problema observado durante anos como professor da educação básica, o surgimento das tecnologias digitais, a inserção da internet nas escolas, a popularização dos celulares e depois dos *smartphones* sendo usados mais para distrações e muito menos como ferramentas para o aprendizado por estudantes, além da falta de habilidades por parte de alguns professores.

Observa-se que, principalmente, os professores precisam utilizar as tecnologias digitais contemporâneas, disponíveis para todos, de maneira eficiente, a fim de envolver e cativar os estudantes no aprendizado dos diferentes componentes curriculares.

Ao mesmo tempo, constata-se que os estudantes perdiam o interesse pelas aulas presenciais e distraíam-se cada vez mais com conteúdo fútil ou com o entretenimento oferecido pela grande rede, os quais pouco contribuíam para o desenvolvimento do conhecimento ou para o estímulo ao aprendizado. Embora promovessem certo nível de alfabetização digital, os letramentos digitais, sobretudo a análise crítica dos conteúdos disponíveis na internet, eram ignorados.

Com base nessas observações durante nossa experiência como docente, aplicou-se a intervenção, o que possibilitou constatar como os estudantes de oitavo ano de uma escola de ensino fundamental anos finais, na cidade de João Pessoa – Pb, relacionam-se com as tecnologias digitais e como eles produzem conhecimento ao mesmo tempo em que os letramentos digitais são adquiridos.

Apesar de toda a dificuldade para o uso de equipamentos tecnológicos contemporâneos e da disponibilidade precária de internet na escola, além de tempo hábil para aplicação da pesquisa, o referido estudo revelou pontos interessantes que confirmam hipóteses anteriores em relação ao uso de *smartphones* e computadores pelos estudantes.

O primeiro ponto a destacar é que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam maior destreza no uso de *smartphones* do que de computadores ou *notebooks*. Na verdade, a pesquisa revelou que esses equipamentos praticamente não existem nas residências dos estudantes de escolas públicas participantes do projeto. Nesse sentido, os alunos incluídos na pesquisa utilizavam os *smartphones* de maneira proficiente, porém exclusivamente para fins de lazer e entretenimento, raramente como ferramenta de estudo.

Ao analisarmos as videoaulas produzidas, observaram-se características pertinentes relacionadas aos gêneros discursivos/textuais digitais:

Primeiramente, gêneros discursivos/textuais digitais multimodais produzidos em grupo e destinados a uma exposição geram outras produções digitais e não digitais antecedentes desenvolvendo letramentos digitais e sociais. Como destacam Coscarelli e Ribeiro (2007, p.112), “práticas colaborativas em ambientes digitais potencializam tanto letramentos técnicos quanto sociais”. No caso de nossa pesquisa, o ambiente não foi restrito ao virtual, houve a inclusão do ambiente presencial.

Além disso, a produção, da forma em que foi aplicada, estimula a interação e a linguagem oral voltada a uma prática social. Por último, o uso da tecnologia digital facilita a produção, contudo exige do autor mais inexperiente, como com estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, uma maior atenção já que o automatismo pode gerar desvios ou torná-los menos perceptíveis em relação às imagens contidas em um texto multimodal, fazendo-se imprescindível uma mediação por parte dos professores. Como afirmam Xavier e Baltar (2017, p. 72),

a facilitação tecnológica na produção de textos multimodais não elimina a necessidade de mediação pedagógica, especialmente para jovens aprendizes cuja familiaridade com ferramentas digitais pode mascarar a lacunas críticas na análise e produção de significados complexos.

Portanto, a partir da mediação do professor constatou-se possível desenvolver letramentos digitais ao mesmo tempo em que se produz gênero discursivo/textual videoaula, tendo como base a colaboração de uma equipe de estudantes.

Sendo assim, conclui-se que o direcionamento para o estímulo da produção do gênero discursivo/textual videoaula e instigar os estudantes a produzirem outros gêneros voltados aos diversos componentes curriculares é altamente significativo. Além disso, destacamos a importância da escola e dos professores em formar cidadãos letrados, que se apropriem dos diversos letramentos com responsabilidade e ética, visando transformar a realidade e por conseguinte a sociedade, na busca de uma igualdade social. Para tal, faz-se necessário uma escola com disponibilidade de equipamentos e de uma equipe pedagógica voltada ao processo ensino aprendizagem, tendo como meta principal a formação do educando para a vida pessoal, social e profissional.

A divulgação do *blog* ocorreu entre os próprios estudantes e, durante o novo ano letivo, outros estudantes de outras turmas anunciaram o desejo de também participar com seus textos e videoaulas. Esperamos que a pesquisa sirva com um pressuposto para novos estudos e como uma continuidade por parte da comunidade escolar, no tocante a disponibilidade de conteúdo programático dos componentes curriculares ministrado pela escola nas diferentes séries do ensino fundamental, anos finais.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Clécia de Vasconcelos; MACIEL, João Wandemberg Gonçalves. O uso do celular: de objeto proibido a recurso pedagógico em sala de aula. *In*: SILVA, Marluce Pereira; LIMA, Rivete Silva da. **Formação de professores: compartilhando experiências** (org.). João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo. Editora 34, 2022.
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BONATTO, F. R. de O.; SILVA, A. F. da; LISBOA, P. Tecnologia nas atividades escolares: perspectivas e desafios. *In*: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (org.). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRONKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão na era da linguagem digital. IEL/UNICAMP. São Paulo: Mimeo
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, Carla.= V (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília. 2. ed. Liber Livro Editora. 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis. 8. ed. Editora Vozes LTDA. 1993.
- DUDENEY, G.; HOCLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais**. São Paulo: Paco Editorial, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary. **Bakhtiniana**, São Paulo, v 9, n 2. p. 78-97, Dezembro. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/fTQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWHj/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 1 jul. 2024.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Vilalça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo. Cortez, 1996.

MACIEL, João Wandemberg Gonçalves, *et al.* Letramento digital e ensino: uma experiência docente de licenciandos em ciência da computação. In: MELO, Carlos Augusto, *et al.* (org). **Linguagem, educação e tecnologias: implicações para o ensino**. João Pessoa- PB: Editora da UFPB, 2013.

MACIEL, João Wandemberg G.; LIMA, Joselito Elias C. de. Letramento digital e suas contribuições à formação acadêmica profissional. In: RIBEIRO, Ana Elisa, *et al.* (org). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. DIONÍSIO; Ângela Paiva, MACHADO; Ana Rachel, BEZERRA; Maria Auxiliadora (org.). São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luis. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2000.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C., **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, v. 2, p. 207-220.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. Coleção primeiros passos, São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORAN. José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. In MORAN; José Manuel, Marcos T. MASETTO, Masetto, Marilda Aparecida Behrens. - Campinas, SP: Papirus. 2000.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda, roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v 23, n 1. p 98-106. Jan. jun. 2014.

PRADO, Tiago Santos; MACIEL, João Wandemberg Gonçalves. O hipertexto e as habilidades de leituras. *In*: HOSOKAWA, Antonieta Buriti de Souza; MIRANDA, Joseval dos Reis; SALES, Laurênia Souto. **Prática de linguagens em língua portuguesa: vivências do PROFLETRAS**. João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2019.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. **NCB University Press**, Bradford, v 9, n. 5. p 1- 6, Out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf> . Acesso em: 1 jul. 2024.

RIBEIRO, Marcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Saloniilde. **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRRN, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. *In*: MEUER, José Lins; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

ROJO, R; BARBOSA. J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidade formativa na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

XAVIER, Antônio Carlos; BALTAR, Marcia. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: Multimodalidade e Letramento crítico**. Campinas: Pontes, 2017.

XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. *Revista (Con) Textos Linguísticos – Edição especial ABEHTE*. Espírito Santo: UFES, v. 7, nº 8.1, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. *In*: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

WEBGRAFIA

Webgrafia, dados de analfabetismo:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste> acesso em 08/07/2024
<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> . Acesso em: 08 jul. 2024.

Webgrafia Lei 15.100, de 13 de Janeiro de 2025:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935> .

Acesso em: 08 abril. 2025.

APÊNDICE A —Termo de Assentimento Livre Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS
APLICADAS E EDUCAÇÃO-CCAE**

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: David Anthonny Ribeiro Gomes da Silva
Mestrando PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

(Orientação para estudantes)

(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEPnº510/2016)

Caro estudante,

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **“Letramento digital e gêneros discursivos/textuais em aulas de Língua Portuguesa”** do professor/mestrando **DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA**, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel do Programa de Mestrado Profissional em Letras– PROFLETRAS UFPB.

O objetivo geral deste estudo é proporcionar por meio da criação de um *blog* escolar, o favorecimento do processo ensino/aprendizagem mediado pelo uso das tecnologias digitais contemporâneas no tocante ao uso dos gêneros discursivos/textuais em aulas de língua portuguesa, bem como, manter a interdisciplinaridade com outros componentes curriculares da série, objeto de estudo. Os objetivos específicos são: averiguar a relação entre apreensão de gêneros discursivos/textuais e letramento digital, precisar o uso da tecnologia digital por estudantes no contexto escolar e para apreensão de conhecimento, desenvolver a capacidade de os estudantes compreenderem os gêneros discursivos textuais,

além de construir um *blog* com produções dos estudantes, relacionadas aos conteúdos de diferentes componentes curriculares.

Os resultados desta pesquisa contribuirão para a formação de um acervo digital que auxiliará professores e futuros estudantes da escola.

A forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de atividades de produção cujos objetivos já foram apresentados.

Os riscos em pesquisa são baixos e incluem “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Adotaremos uma postura comprometida em inibir comportamentos negativos ou hostis, tanto por parte do pesquisador quanto dos estudantes. Dentre os benefícios da pesquisa, destacamos as “contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;”

No decorrer dela, você terá a garantia:

- a) de esclarecimento de resposta a qualquer pergunta;
- b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou sua/sua representante legal tenha consentido sua participação e sem que haja penalização alguma ou prejuízo de qualquer natureza;
- c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifique antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações. São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: conhecimento a respeito de gêneros discursivos/textuais e tecnologia digital e o desenvolvimento da sua capacidade de produzir e de compreender gêneros discursivos/textuais digitais.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Seguem os dados profissionais do professor responsável pela pesquisa:

- a. ENDEREÇO: Rua Sargento João Barbosa dos Santos, 44, Ernesto Geisel, João Pessoa Pb, CEP 58075565;
- b) E-MAIL obemamado@hotmail.com
- c) Telefone:(83) 987265087

Eu, _____, fui informado/a a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento assinado pelo professor responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos/as, visto que o documento contém três páginas.

João Pessoa – Pb _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária– 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB.
Telefone: (83)3216. 7791.E-mail:eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: David Anthonny Ribeiro Gomes da Silva

Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis)

(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 510/2016)

Caro/a pai, mãe, responsável ou representante legal,

O/a seu/sua filho/a dependente está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **“Letramento digital e gêneros discursivos/textuais em aulas de Língua Portuguesa”** do professor/mestrando **DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA**, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS UFPB.

O objetivo geral deste estudo é promover por meio da criação de um *blog* escolar, o favorecimento do processo ensino aprendizagem mediado pelo uso das tecnologias digitais contemporâneas no tocante ao uso dos gêneros discursivos/textuais em aulas de língua portuguesa, bem como, manter a interdisciplinaridade com outros componentes curriculares da série, objeto de estudo.

Os objetivos específicos são: averiguar a relação entre aprendizagem de gêneros discursivos/textuais digitais e o letramento digital, precisar o uso da tecnologia digital por estudantes no contexto escolar e para apreensão de conhecimento, desenvolver a capacidade de os estudantes compreenderem os gêneros discursivos textuais, além de construir um *blog* com produções dos estudantes relacionadas aos conteúdos de diferentes componentes curriculares.

Os resultados desta pesquisa contribuirão para a formação de um acervo digital que auxiliará professores e futuros alunos da escola, além de contribuir para a formação educacional de seu filho/a.

Solicitamos a colaboração do seu/sua filho/a para participar das atividades diagnósticas que serão realizadas, a fim de que os/as alunos/alunas possam refletir acerca dos letramentos digitais e de gêneros discursivos/textuais digitais através da leitura crítica e produção de vídeo aulas.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do/a seu/sua filho/a será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Os riscos em pesquisa são baixos e incluem “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Adotaremos uma postura comprometida em inibir comportamentos negativos ou hostis, tanto por parte do pesquisador quanto dos estudantes. Dentre os benefícios da pesquisa, destacamos as “contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;”

No decorrer dela, você terá a garantia:

- a) de esclarecimento de resposta a qualquer pergunta;
- b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou sua/sua representante legal tenha consentido sua participação e sem que haja penalização alguma ou prejuízo de qualquer natureza;
- c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifique antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações. São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: conhecimento a respeito de gêneros discursivos/textuais e tecnologia digital e o desenvolvimento da sua capacidade de produzir e de compreender gêneros discursivos/textuais digitais.

Esclarecemos que a participação do/a seu/sua filho/a no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos significativos, não havendo gastos financeiros para o/a seu/sua filho/a nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para que o/a menor de idade _____ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento assinado pelo professor responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

João Pessoa _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador responsável

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com o pesquisador:

DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA

Endereço (Setor de Trabalho):

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO INICIAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ CAMPUS IV
MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

1. ACERCA DO PARTICIPANTE

- a) Quantas pessoas moram em sua casa? _____
- b) Quantos televisores existem em sua casa? _____
- c) Quantos computadores existem em sua casa? _____
- d) Quantos aparelhos celulares/*smatphones* existem em sua casa? _____
- e) Em sua casa há acesso à internet? _____

f) Como, onde e para quê você costuma usar a internet?

2- ACERCA DAS TECNOLOGIAS QUE VOCÊ USA:

a) Você considera que sabe usar Personal Computer (PC) ou notebook? Por quê?

b) Você faz uso de *smartphone*? Se sim, para que você mais usa?

c) Quanto tempo em média você por dia você usa *smartphone*? Justifique.

d) O que você mais gosta de fazer quando faz uso de tecnologias digitais e o que você menos gosta? Relate.

e) Você acha que é possível se comunicar bem em redes sociais virtuais? Comente.

f) Você faz uso de tecnologias digitais para estudar ou trabalhar? Comente como isso se dá.

f) Você sabe o que são letramentos digitais? Você se considera um letrado digital?

Obrigado por sua participação.

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO FINAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ CAMPUS IV
MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ACERCA DOS RESULTADOS

1) Você sabe o que são letramentos digitais? Você se considera um letrado digital?

2) Você diria que sua participação na pesquisa contribuiu de alguma forma para seu crescimento estudantil? Se sim, de que forma?

3) Ao produzir vídeo aulas usando tecnologias digitais, você considera que você desenvolveu mais habilidades, sociais, digitais, estudantis? De que forma?

- 4) Como você acha que os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da pesquisa podem ser aplicados em seu cotidiano?

Obrigado por sua participação.

APÊNDICE E – OFICINA 1

OFICINA 1: PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SLIDES CRIANDO TEXTOS EFICIENTES PARA APRESENTAÇÕES EM SLIDES

Duração: 90 minutos

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais)

Habilidades da BNCC:

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão.

1. Objetivos

Cognitivos:

- Compreender a estrutura de textos para slides.
- Identificar informações essenciais vs. complementares.

Procedimentais:

- Produzir textos curtos e objetivos para slides.
- Usar recursos visuais (tópicos, imagens) como apoio.

Atitudinais:

- Valorizar a clareza na comunicação.
- Trabalhar colaborativamente na revisão de textos.

2. Recursos Necessários

Quadro branco/papel kraft

Exemplos de slides (impressos ou projetados)

Folhas A4 ou caderno para rascunho

Canetas coloridas ou marcadores

3. Desenvolvimento da Aula

A. Aquecimento (15 min)

Atividade: O que torna um slide bom ou ruim?

Mostrar 2 slides no quadro (um com texto denso, outro com tópicos + imagem).

Debate guiado:

- Qual slide é mais fácil de entender? Por quê?
- O que podemos eliminar ou simplificar?

B. Explicação (20 min)

Princípios para slides eficientes:

Regra do 6x6: No máximo 6 linhas e 6 palavras por linha.

Palavras-chave: Usar só o essencial (ex.: "Causas do aquecimento global" → "Desmatamento + Queima de combustíveis").

Recursos visuais: Ícones, imagens ou gráficos substituem textos longos.

Exemplo prático:

Transformar coletivamente um trecho de livro didático em 3 tópicos para slide.

C. Produção (30 min)

Tarefa: "Crie o texto para 3 slides sobre um tema do seu interesse" (ex.: redes sociais, esportes, meio ambiente).

Estrutura sugerida:

1. Slide 1 (Título): Nome do tema + imagem relacionada.
2. Slide 2 (Informações): 3 tópicos curtos sobre o assunto.
3. Slide 3 (Curiosidade): 1 dado interessante (ex.: "70% dos jovens usam redes sociais diariamente").

Apoio:

Fornecer uma lista de temas opcionais para alunos com dificuldade de escolha.

D. Revisão em Grupo (15 min)

Dinâmica: "Troca de textos com feedback"

Em duplas, os alunos avaliam os textos usando um checklist:

- Tem palavras-chave?
- Está dentro do 6x6?
- A linguagem é clara?

Cada dupla compartilha 1 sugestão de melhoria com a turma.

4. Fechamento (10 min)

Sistematização:

Pedir que 3 voluntários leiam seus melhores slides.

Reflexão final: "O que aprendemos hoje sobre comunicar ideias de forma rápida?"

Avaliação:

Observação durante a produção e participação nas discussões.

Qualidade dos textos produzidos (adequação ao propósito).

APÊNDICE F – OFICINA 2

OFICINA 2: CRIANDO SLIDES NO CANVA

DOMÍNIO DO CANVA PARA APRESENTAÇÕES ESCOLARES

Duração: 90 minutos

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais)

Habilidades da BNCC:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

1. Objetivos

Cognitivos:

- Conhecer os recursos básicos do Canva para apresentações.
- Identificar elementos visuais eficazes (cores, fontes, layouts).

Procedimentais:

- Criar slides funcionais usando templates, imagens e ícones.
- Aplicar técnicas de design para melhorar a clareza visual.

Atitudinais:

- Valorizar o design como ferramenta de comunicação.
- Respeitar direitos autorais ao usar imagens/recursos.

2. Recursos Necessários

Computadores/tablets com acesso à internet (1 por aluno ou dupla)

Contas Canva Educacional (pré-cadastradas) ou versão gratuita

Projetor para demonstração do professor

Exemplos de slides bem e mal elaborados

3. Desenvolvimento da Aula

A. Introdução (15 min)

Atividade motivadora: "Slide Showdown"

Mostrar dois slides no Canva (um com design poluído, outro clean).

Perguntar: "Qual prende sua atenção? Por quê?"

Listar no quadro as observações dos alunos (ex.: "cores harmoniosas", "fonte legível").

B. Exploração Guiada (25 min)

Passo a passo no Canva (projetado):

Acesso: Entrar em [canva.com](https://www.canva.com/) → "Apresentação" → escolher template "Educação".

Recursos essenciais:

- Texto: Editar fontes e tamanhos (evitar letras decorativas).
- Imagens: Buscar no banco gratuito do Canva (filtrar por "CC0" para direitos livres).
- Ícones/Formas: Usar para destacar informações.

Dicas de design:

- Regra do contraste: texto escuro em fundo claro (ou vice-versa).
- Limitar a 2 fontes por slide (ex.: 1 para título, 1 para conteúdo).

Prática supervisionada:

Alunos criam um slide teste com:

- Título + 1 imagem + 3 tópicos.

C. Produção Autônoma (30 min)

Tarefa: "Slide do Meu Tema Favorito"

Instruções:

1. Escolher um assunto (ex.: "Meu esporte preferido").
2. Criar 3 slides no Canva com:
 - Slide 1: Título + imagem impactante.
 - Slide 2: 3 informações em tópicos + ícone.
 - Slide 3: Dado curioso (ex.: "85% dos jovens já viram fake news").

Apoio:

- Checklist projetado:
 - ☐ Usei cores contrastantes?
 - ☐ Minhas imagens têm boa qualidade?

D. Galeria Interativa (15 min)

Socialização:

Cada grupo apresenta 1 slide na tela (rotação rápida).

Colegas dão feedbacks com "Estrelas e Desejos":

- (estrela): 1 ponto positivo.
- (desejo): 1 sugestão (ex.: "Poderia aumentar a fonte do título").

4. Fechamento (5 min)

Sistematização:

Compartilhar 3 aprendizados (ex.: "Templates salvam tempo!", "Menos texto = mais clareza").

Avaliação:

- Critérios:
 - Uso adequado dos recursos do Canva (20%).
 - Organização visual (40%).
 - Originalidade/conteúdo (40%).

APÊNDICE G – OFICINA 3

OFICINA 3: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS NO CANVA

CRIANDO E COMPARTILHANDO VIDEOAULAS NO CANVA

Duração: 90 minutos

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais)

Habilidades da BNCC:

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

1. Objetivos

Cognitivos:

- Conhecer as ferramentas de gravação e edição de vídeos no Canva.
- Identificar elementos essenciais de uma videoaula (clareza, objetividade, engajamento).

Procedimentais:

- Gravar uma videoaula curta usando recursos do Canva (slides, narração, elementos visuais).
- Publicar e compartilhar o link da videoaula.

Atitudinais:

- Desenvolver autonomia na produção de conteúdos digitais.
- Respeitar normas de privacidade e direitos autorais.

2. Recursos Necessários

Computadores/tablets com acesso à internet (1 por aluno ou dupla)

Contas Canva Educacional (pré-cadastradas) ou versão gratuita

Fones de ouvido com microfone (opcional, para melhor qualidade de áudio)

Projektor para demonstração do professor

3. Desenvolvimento da Aula

A. Introdução (15 min)

Atividade motivadora: "Análise de videoaulas"

Assistir a dois trechos de videoaulas (uma bem editada e outra com problemas comuns, como áudio baixo ou slides poluídos).

Debate guiado:

- "O que torna uma videoaula eficiente?"
- "Quais cuidados devemos ter ao gravar?"

B. Exploração Guiada (25 min)

Passo a passo no Canva (projetado):

Acesso: Entrar em [canva.com](https://www.canva.com/) → "Apresentação" → escolher um template.

Gravação:

- Clicar em "Apresentar e gravar" → "Gravar a si mesmo".
- Testar microfone e câmera.
- Dicas: falar pausadamente, olhar para a câmera, usar gestos naturais.

Edição:

- Cortar trechos (arrastar as bordas da timeline).
- Adicionar música de fundo (biblioteca gratuita do Canva).

Exportar: Escolher "Publicar e compartilhar" → gerar link ou baixar o vídeo.

Prática supervisionada:

Alunos gravam um teste de 30 segundos (ex.: apresentar seu nome e um hobby).

C. Produção Autônoma (30 min)

Tarefa: "Minha Primeira Videoaula"

Instruções:

1. Escolher um tema simples (ex.: "Como reciclar papel", "Meu livro favorito").
2. Criar 3 slides no Canva com:
 - Slide 1: Título + imagem.
 - Slide 2: Explicação (2-3 tópicos).
 - Slide 3: "Agora é sua vez!" (desafio ou pergunta para o público).
3. Gravar a narração (máximo 2 minutos).

Checklist:

- ☐ Slides claros e objetivos.
- ☐ Áudio sem ruídos.
- ☐ Incluí uma pergunta ou interação no final.

D. Compartilhamento e Feedback (15 min)

Socialização:

Cada grupo compartilha o link da videoaula (enviar no chat do grupo ou Google Classroom).

Feedback em duplas usando o método "2E1D":

- 2 Elogios (ex.: "Sua voz está clara", "Os slides são criativos").
- 1 Dica (ex.: "Poderia falar um pouco mais devagar").

4. Fechamento (5 min)

Sistematização:

Compartilhar aprendizados (ex.: "Menos é mais em videoaulas!", "Praticar antes de gravar ajuda").

Encerramento: Vote na videoaula mais criativa (emoji de troféu no mural virtual).

5. Adaptações e Avaliação

Diversificação:

- Para alunos sem microfone: Usar legendas automáticas do Canva.
- Opção offline: Gravar vídeos no celular e editar depois.

Avaliação:

- Critérios:
 - Conteúdo (clareza e organização) → 40%.
 - Qualidade técnica (áudio, edição) → 30%.
 - Criatividade/interação → 30%.

APÊNDICE H–Termo de confidencialidade e sigilo



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO -CCAE PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -PROFLETRAS

**Responsável pelo projeto: David Anthonny Ribeiro Gomes da Silva Mestrando
PROFLETRAS pela UFPB–Campus IV**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA**, mestrando em Letras, telefone (83)xxxx-xxxx,e-mail: obemamado@hotmail.com, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**LETRAMENTO DIGITAL E GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**”, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a. Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados em instituição de ensino pública da rede Estadual da Paraíba;
- b. Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
- c. Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico – financeiro;
- d. Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS466/2012;
- e. Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
- f. Assino esse termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

João Pessoa, _____ de _____ de 2024.

David Anthonny Ribeiro Gomes da Silva
-Pesquisador-

APÊNDICE – I - Quantidade de dissertações relacionadas à letramento digital, *blog* e gênero discursivo textual nos últimos seis anos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado

Nº	DISSERTAÇÃO	ÁREA	UNIVERSIDADE	ESTADO	EIXO	ANO
1	VÍDEO-RESENHA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	PROFLETRAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS	BAHIA	LETRAMENTO DIGITAL	2019
2	LETRAMENTO DIGITAL: A PRÁTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PELO BLOG	PPGLE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES	PARAÍBA	LETRAMENTO DIGITAL	2014
3	INVESTIGANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: A LEITURA DO IMPRESSO, DA TELA E DO DIGITAL NA SALA DE AULA	MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP	SÃO PAULO	LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO	2020
4	LETRAMENTO DIGITAL: NOVOS DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	PPL	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES INSTITUTO DE LETRAS	RIO DE JANEIRO	LETRAMENTO DIGITAL	2021
5	CONEXÃO JOVEM: O BLOG NA SALA DE AULA OU A SALA DE AULA NO BLOG	PROFLETRAS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	RIO DE JANEIRO	LETRAMENTO DIGITAL	2019

6	MEMES DO FACEBOOK NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA VIAGEM EXPLORATÓRIA	PROFLETRAS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	RIO DE JANEIRO	GÊNERO DISCURSIVO	2018
7	O GÊNERO DISCURSIVO ORAL COMO OBJETO DE ENSINO: UMA PROPOSTA PARA A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	PROFLETRAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	PARAÍBA	GÊNERO DISCURSIVO	2018
8	GÊNEROS MULTIMODAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DO 7º ANO	PROFLETRAS	UEPB	PARAÍBA	GÊNERO DISCURSIVO	2018
9	EM BUSCA DA ESCRITA AUTORAL DE FANFICS NA ESCOLA: DESAFIOS E RESULTADOS	PROFLETRAS	UFSC	SANTA CATARINA	ESCRITA	2022

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ANUENCIA

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



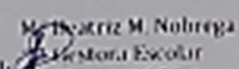
**GOVERNO
DA PARAÍBA**

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ VIEIRA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: "Letramento digital e gêneros discursivos/textuais em aulas de Língua Portuguesa", a ser desenvolvida pelo mestrando David Anthonny Ribeiro Gomes da Silva, do PROFLETRAS do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO, Campus IV, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, nesta instituição. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar. Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, do Parecer de Aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, 15 de Julho de 2024.

Assinatura do Responsável: 
 Nome completo do Responsável: Maria Izabel M. Nóbrega
 CPF: 094.033.64 - 64
 CNPJ: 01.679.964/0001-70
 Carimbo:

Maria Izabel M. Nóbrega
 Diretora Escolar
 Matr.: 140555-4
 CNPJ: 01.679.964/0001-70
 E.E.E.F. José Vieira
 Rua Abdias Gomes de Almeida, S/N
 Tambazúinho - CEP: 58042-100

Rua Abdias Gomes de Almeida, S/N - Tambazúinho - João Pessoa, PB - CEP: 58042-100
 Telefone: (83) 3624-3975 escolaestadualjosevieira@gmail.com

ANEXO B - PARECER COMITE DE ETICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento digital e gêneros discursivos/textuais em aulas de Língua Portuguesa

Pesquisador: DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82229124.9.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Aplicadas e Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.037.211

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS, do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA, sob orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel.

O uso da tecnologia tem sido cada vez mais frequente, inclusive em sala de aula e, especialmente, depois da pandemia de Covid 19, quando professores ministraram aulas em videochamadas, lançando mão de recursos tecnológicos digitais. Tal acontecimento evidenciou um déficit do conhecimento nessa área, voltada para a educação entre a comunidade escolar. Neste sentido, surgem a necessidade e a problemática de como o letramento digital pode ser inserido em aulas de Língua Portuguesa para a promoção e o desenvolvimento deste, entre professores e estudantes. Assim, este projeto, tem como objetivocompreender como o letramento digital pode possibilitar o aprendizado de gêneros discursivos/textuais por meio da construção de um blog, que servirá como repositório de aulas e de experiências registradas por professores e estudantes, contribuindo com a formação acadêmica e o desenvolvimento de todos os envolvidos no projeto. A pesquisaapresentará uma abordagem qualitativa conforme estudos de Godoy (1995) e Bortoni- Ricardo (2008). O trabalho de campo acontecerá através da

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.037.211

pesquisa-ação, fundamentando-o em Burns (2015), e utilizará questionário, roda de conversa, observação participante e a aplicação de oficinas temáticas como procedimentos geradores de dados, tendo como alvo estudantes de 8º ano do ensino fundamental. O presente estudo está fundamentado em três eixos teóricos, ancorados em diversos autores, a saber: Gêneros discursivos/textuais - Bakhtin (2022); Marcuschi (2005, 2010), Multiletramentos - Rojo (2012); letramento digital - Xavier (2013), Coscarelli (2016); Tecnologia digitais contemporâneas Moran (2000) e outros. Esperase que a pesquisa contribua para o desenvolvimento do letramento digital simultaneamente à produção do gênero discursivo/textual vídeoaula entre os estudantes participantes do projeto bem como os que terão acesso ao blog que servirá de repositório para as produções.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Precisar o uso da tecnologia digital por estudantes do ensino fundamental, anos finais, no contexto escolar e para apreensão de conhecimento acadêmico. Averiguar a relação entre a apreensão de gêneros discursivos/textuais e letramentos digitais. Desenvolver a capacidade de o estudante compreender gêneros discursivos/textuais mediante o uso das tecnologias digitais contemporâneas.

Objetivo Secundário:

Construir um blog que funcione como repositório de produções dos estudantes do 8º ano, relacionadas aos conteúdos programáticos de componentes curriculares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.037.211

a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

De acordo com o Ministério da Saúde em sua resolução CNS/MS nº.466/2012, toda pesquisa oferece riscos de gradações diferentes (BRASIL, 2012). Para o presente estudo estão previstos riscos mínimos na participação dos indivíduos, visto que ela consistirá em responder a um questionário, como invasão de privacidade, divulgação inadequada de dados confidenciais. Caso o estudante apresente qualquer incômodo ou dano ocasionado pela coleta de dados, a pesquisa será imediatamente interrompida. Os participantes poderão a qualquer momento deixar o estudo sem haver prejuízo algum.

Benefícios:

No tocante aos benefícios, a presente pesquisa contribuirá para o aprimoramento das práticas docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como para a ampliação da compreensão de como as tecnologias digitais podem influenciar positivamente as práticas pedagógicas. Além disso, há a possibilidade dos sujeitos usarem o momento das rodas de conversa para produzirem novas elaborações em torno de suas experiências acadêmicas junto aos seus mentores e, dessa forma, enriquecerem a pesquisa em construção.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, precisar o uso da tecnologia digital por estudantes do ensino fundamental, anos finais, no contexto escolar e para apreensão de conhecimento acadêmico. Averiguar a relação entre a apreensão de gêneros discursivos/textuais e letramentos digitais. Desenvolver a capacidade de o estudante compreender gêneros discursivos/textuais mediante o uso das tecnologias digitais contemporâneas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE ANTES DA ASSINATURA POR PARTE DOS PAIS/RESPONSÁVEIS DO TERMO

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.037.211

DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, SEJA INSERIDO OS DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CEP RESPONSÁVEL PELA ANÁLISE DO PRESENTE PROTOCOLO DE PESQUISA.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS POR FIM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2381773.pdf	09/08/2024 15:45:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE.pdf	09/08/2024 15:44:30	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.037.211

Ausência	TALE.pdf	09/08/2024 15:44:30	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	09/08/2024 15:33:23	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA.PDF	09/08/2024 15:31:25	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR.pdf	09/08/2024 15:30:35	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_FINANCEIRO_DO_PESQUISADOR.pdf	09/08/2024 15:30:13	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	09/08/2024 15:26:57	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_ProfLetras_Letramento_di_Gen_Discurs_Textual_em_aulas_de_lingua_portuguesa.pdf	09/08/2024 15:26:31	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
Outros	Declaracao_de_aprovacao_qualificacao_David.pdf	09/08/2024 15:23:10	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	09/08/2024 15:21:04	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite
Folha de Rosto	Folhaderosto_DavidAnthonnyassinado.pdf	09/08/2024 15:16:58	DAVID ANTHONNY RIBEIRO GOMES DA SILVA	Aceite

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Agosto de 2024

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br