



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

MARIANE INÊS SCHMAEDECKE

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CASCAVEL – PR
2019**

MARIANE INÊS SCHMAEDECKE

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Greice da Silva Castela.

CASCADEL – PR

2019

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

Schmaedecke, Mariane Inês

Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do ensino fundamental / Mariane Inês Schmaedecke; orientador(a), Greice da Silva Castela, 2019. 183 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

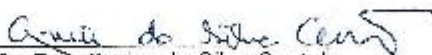
1. Práticas colaborativas de escrita. 2. Gênero discursivo reportagem. 3. Multiletramentos. 4. Ensino fundamental. I. Castela, Greice da Silva. II. Título.

MARIANE INÊS SCHMAEDECKE

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Graice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
1º membro titular

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
2º membro titular

Cascavel, 24 de abril de 2019

*“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressiva,
se estamos a favor da vida e não da morte,
da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio,
da convivência com o diferente e não de sua negação,
não temos outro caminho se não viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre
o que dizemos e o que fazemos”*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, não somente por esse período de crescimento, mas por toda a vida.

Ao meu esposo José, que sempre teve uma palavra de motivação e carinho para que seguíssemos nessa jornada.

Aos meus filhos Leonardo e Luiz Henrique, que souberam compreender os inúmeros momentos de ausência.

À minha mãe Francisca e ao meu pai Orivaldo, pela preocupação e incentivo.

À minha tia e madrinha Wilma, pelas inúmeras orações para que tudo corresse bem.

A todos os professores do Programa Profletras pela dedicação, incentivo e conhecimento transmitido.

À prof.^a Dr^a Greice da Silva Castela, orientadora da pesquisa, que contribuiu com seu conhecimento e amizade na condução desse trabalho, tendo sempre paciência com a nossa ansiedade e compreendendo as limitações de tempo que tivemos durante todo o percurso.

Às professoras Dr^a Carmen Teresinha Baumgartner e Dr^a Aparecida de Jesus Ferreira pelas importantes contribuições que deram a este trabalho.

A todas as colegas da turma do Profletras (2017/2019), pela amizade e companheirismo, em especial à colega Maria Selma, minha companheira de estrada, que, por diversas vezes ouviu minhas angústias e sempre teve uma palavra de apoio.

Às colegas de trabalho que sempre apoiaram, motivaram e estiveram presentes nos momentos mais difíceis dessa jornada, em especial minha colega Gabriela Wentz Cunha que sempre estava disposta a esclarecer minhas dúvidas.

Aos meus alunos, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso dessa pesquisa, o nosso muito obrigada.

SCHMAEDECKE, Mariane Inês. **Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2019. Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A contemporaneidade e os textos contemporâneos, produzidos a partir de múltiplas semioses, colocam novos desafios aos letramentos. Segundo Dionisio (2011), ser letrado, nos dias de hoje, é ser capaz de ler e produzir significados provenientes de diversas linguagens. O professor precisa incorporar novas e variadas práticas de produção textual em suas aulas, fazendo com que o aluno se sinta estimulado a escrever. Nessa perspectiva, procuramos responder, por meio desta pesquisa, a seguinte questão: Como a utilização de práticas colaborativas de escrita, em ambiente virtual, no gênero reportagem pode contribuir para a produção textual e apropriação de multiletramentos? A pesquisa tem como objetivo geral verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero discursivo reportagem e os multiletramentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do Município de Medianeira-Pr, utilizando a ferramenta digital *Google Docs*. Para tanto, apresentamos como objetivos específicos: identificar uso e acesso dos alunos às TDICs, e o que dizem a respeito da prática de produção textual; observar se a utilização da *internet*, de práticas colaborativas de escrita e de multiletramentos serve de estímulo para a escrita do aluno; verificar, nos textos produzidos pelos alunos, se houve a compreensão dos elementos constitutivos do gênero reportagem por meio da unidade didática aplicada; verificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos, considerando a utilização de *links* e de multissemioses/múltiplas linguagens. O trabalho foi fundamentado na Linguística Aplicada, nos Gêneros Discursivos, na Teoria dos Multiletramentos e nas Práticas Colaborativas de Escrita. Recorreremos a Bakhtin (2003), Geraldi (1993), Soares (2003; 2004), Rojo (2009; 2012), Pinheiro (2013), Ribeiro (2012), entre outros. A pesquisa é qualitativa, constituiu-se como pesquisa-ação e possui cunho etnográfico. Escolhemos o gênero reportagem e as práticas colaborativas de escrita, por meio do processador de textos *Google Docs*, para elaborar a unidade didática aplicada nas aulas, por possibilitarem a produção de textos multissemióticos e inserção de *links* e *hiperlinks*. Além disso, a escolha do gênero reportagem se justifica pela proposta curricular adotada pela escola em que a pesquisa ocorreu apontá-lo como um dos gêneros a serem trabalhados no 9º ano do Ensino Fundamental, e por ser um gênero que traz consigo características jornalísticas e desempenha a relevante função social de informar. Os instrumentos para geração de dados foram: os questionários aplicados aos alunos, a unidade didática elaborada, as interações realizadas durante o processo de escrita, as produções textuais dos estudantes e o diário de campo da pesquisadora. Os dados demonstraram que os alunos participaram efetivamente do processo e as produções de textos revelaram que os mesmos compreenderam os elementos constitutivos do gênero reportagem. Verificamos que as ferramentas digitais estimularam a produção escrita e que a colaboratividade e o deslocamento do foco do texto predominantemente verbal para enunciados que envolvam múltiplas linguagens e hipertexto possibilitaram a aquisição de multiletramentos.

Palavras-chave: Práticas colaborativas de escrita; Gênero discursivo reportagem; Multiletramentos; Ensino Fundamental.

SCHMAEDECKE, Mariane Inês. **Prácticas colaborativas de escritura y multiletramentos en el 9º año de la Enseñanza Fundamental**. 2019. Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMEN

La contemporaneidad y los textos contemporáneos, producidos a partir de múltiples semiosis, plantean nuevos desafíos a los letramentos. Según Dionisio (2011), ser letrado, en los días de hoy, es ser capaz de leer y producir significados provenientes de diversos lenguajes. El profesor necesita incorporar nuevas y variadas prácticas de producción textual en sus clases, haciendo con que el alumno se sienta estimulado a escribir. En esta perspectiva, procuramos contestar por medio de esta investigación, la siguiente cuestión: ¿Cómo la utilización de prácticas colaborativas de escritura, en ambiente virtual, en el género reportaje puede contribuir a la producción textual y apropiación de multiletramentos? La investigación tuvo como objetivo general verificar cómo se desarrolla la producción escrita colaborativa del género discursivo reportaje y los multiletramentos de alumnos del 9º año de la enseñanza fundamental, de una escuela pública estatal del Municipio de Medianeira-Pr, utilizando la herramienta digital *Google Docs*. Para ello, presentamos como objetivos específicos: identificar el uso y acceso de los alumnos a las TIC y lo que dicen acerca de la práctica de producción textual; observar si la utilización de *Internet*, de prácticas colaborativas de escritura y de multiletramentos sirve de estímulo para la escritura del alumno; verificar, en los textos producidos por los alumnos, si hubo la comprensión de los elementos constitutivos del género reportaje por medio de la unidad didáctica empleada; verificar si hubo la apropiación de multiletramentos por los alumnos, la utilización de enlaces y de multisemiosis / múltiples lenguajes. El trabajo fue fundamentado en la Lingüística Aplicada, en los Géneros Discursivos y en la Teoría de los Multiletramentos y Prácticas Colaborativas de escrita, para esto recurriremos a Bakhtin (2003), Geraldi (1991), Soares (2003; 2004), Rojo (2009; 2012), Pinheiro (2013), Ribeiro (2012), entre otros. La investigación es cualitativa, constituye una investigación-acción y posee cuño etnográfico. Escogemos el género reportaje y las prácticas colaborativas de escritura, por medio del procesador de textos *Google Docs*, para elaborar la unidad didáctica aplicada en las clases, por posibilitar la producción de textos multisemióticos e inserción de *link* e *hiperlinks*. Además, la elección del género reportaje se justifica por la propuesta curricular adoptada por la escuela en que la investigación ocurrió señalar que es uno de los géneros a ser trabajados en el 9º año de la Enseñanza Fundamental, y por ser un género que trae consigo características periodísticas y desempeña la relevante función social de informar. Las herramientas para la generación de datos fueron: cuestionarios aplicados a los alumnos, la unidad didáctica elaborada, interacciones realizadas durante el proceso de escritura, producciones textuales de los estudiantes y el diario de campo de la investigadora. Los datos demostraron que los alumnos participaron efectivamente del proceso y las producciones de textos revelaron que los mismos comprendieron los elementos constitutivos del género reportaje. Verificamos que las herramientas digitales estimulan la producción escrita y que la colaboratividad y el desplazamiento del foco del texto predominantemente verbal para enunciados que involucran múltiples lenguajes e hipertexto posibilitan la adquisición de multiletramentos.

Palabras clave: Prácticas colaborativas de escritura; Género discursivo reportaje; Multiletramentos; Enseñanza fundamental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Multiletramentos	39
Figura 2 - Programas oferecidos pelo <i>Google Drive</i>	53
Figura 3 - Apresentação do <i>Google Docs</i> (editor de texto)	54
Figura 4 - Visualização de texto adicionado e texto excluído no <i>Google Docs</i>	55
Figura 5 - <i>Print</i> do vídeo sobre reportagem	74
Figura 6 - Reportagem "Crise exige novos hábitos"	79
Figura 7 - Capa de revista	81
Figura 8 - Primeira página de jornal	83
Figura 9 - Primeira imagem para produção de manchete	84
Figura 10 - Segunda imagem para produção de manchete	85
Figura 11 - Primeira imagem para atividade sobre relação imagem e texto	88
Figura 12 - Segunda imagem para atividade sobre relação imagem e texto	88
Figura 13 - Terceira imagem para atividade sobre relação imagem e texto	89
Figura 14 - Quarta imagem para atividade sobre relação imagem e texto	89
Figura 15 - <i>Print</i> do Grupo de <i>WhatsApp</i> "Projeto de Português"	105
Figura 16 - <i>Prints</i> conversas grupo de <i>WhatsApp</i>	111
Figura 17 - 1ª Reportagem do grupo 1	114
Figura 18 - 1ª Reportagem do grupo 2	115
Figura 19 - 1ª Reportagem do grupo 3	115
Figura 20 - 1ª Reportagem do grupo 4	116
Figura 21 - 1ª Reportagem do grupo 5	116
Figura 22 - 1ª Reportagem do grupo 6	117
Figura 23 - 1ª Reportagem do grupo 7	117
Figura 24 - 1ª Reportagem do grupo 8	118
Figura 25 - 1ª Reportagem do aluno Wesley	118
Figura 26 - 2ª Reportagem do grupo 1	122
Figura 27 - 2ª Reportagem do grupo 2	122
Figura 28 - 2ª Reportagem do grupo 3	123
Figura 29 - 2ª Reportagem do grupo 4	123
Figura 30 - 2ª Reportagem do grupo 5	124
Figura 31 - 2ª Reportagem do grupo 6	124
Figura 32 - 2ª Reportagem do grupo 7	125

Figura 33 - 2ª Reportagem do grupo 8	125
Figura 34 - 2ª Reportagem do aluno Wesley	126
Figura 35 - <i>Print</i> da página do <i>Facebook</i> "Projeto de Português 9º A"	128
Figura 36 - Cores referentes a cada sujeito no arquivo do <i>Google Docs</i>	141
Figura 37 - Histórico n.º 1 de versões do documento	142
Figura 38 - <i>Print</i> primeira página produção inicial da Reportagem do grupo 1.....	143
Figura 39 - <i>Print</i> segunda página produção inicial da Reportagem do grupo 1.....	144
Figura 40 - Histórico n.º 2 de versões do documento	147
Figura 41 - <i>Print</i> da primeira página do texto produzido com todas as interações .	148
Figura 42 - <i>Print</i> da segunda página do texto produzido com todas as interações	149
Figura 43 - <i>Print</i> da terceira página do texto produzido com todas as interações ..	150
Figura 44 - Momentos em que a colaboração ocorreu de maneira síncrona	154
Figura 45 - <i>Print</i> vídeo reportagem do grupo 1 "Educação de qualidade depende de quem?"	158
Figura 46 - <i>Print</i> vídeo reportagem do grupo 2 "Colégio realiza pesquisa sobre doenças psicológicas e traz resultados assustadores	158
Figura 47 - <i>Print</i> vídeo reportagem do grupo 3 "Relação dos adolescentes e seus responsáveis"	159
Figura 48 - <i>Print</i> vídeo reportagem do grupo 4 "Prazer fatal"	159
Figura 49 - <i>Print</i> vídeo reportagem do grupo 5 "Identidade de gênero e suas complicações nos dias de hoje"	159
Figura 50 - <i>Print</i> vídeo reportagem do grupo 6 "Grávida!! E agora??"	160
Figura 51 - <i>Print</i> vídeo reportagem do grupo 7 "Pesquisas sobre atividades físicas apontam dados interessantes"	160
Figura 52 - <i>Print</i> vídeo reportagem do grupo 8 "Relacionamentos entre jovens" ...	160
Figura 53 - <i>Print</i> nº 1 do vídeo da reportagem do grupo 1	163
Figura 54 - <i>Print</i> nº 2 do vídeo da reportagem do grupo 1	164
Figura 55 - <i>Print</i> nº 3 do vídeo da reportagem do grupo 1	164
Figura 56 - <i>Print</i> nº 4 do vídeo da reportagem do grupo 1	165
Figura 57 - <i>Print</i> nº 5 do vídeo da reportagem do grupo 1	165
Figura 58 - <i>Print</i> nº 6 do vídeo da reportagem do grupo 1	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas sobre o tema no Banco de teses da Capes	18
Quadro 2 - Atividades colaborativas de escrita.....	49
Quadro 3 - Estratégias colaborativas de escrita	50
Quadro 4 - Papéis colaborativos de escrita	50
Quadro 5 - Modos de controle de documentos	51
Quadro 6 - Modos colaborativos de escrita	52
Quadro 7 - Instrumentos para geração de dados da pesquisa	63
Quadro 8 - Questionário aplicado antes da unidade didática e seus resultados	65
Quadro 9 - Síntese da metodologia.....	70
Quadro 10 - Divisão das aulas na implementação do material pedagógico	71
Quadro 11 - Definição de Reportagem	73
Quadro 12 - Reportagem "Pesquisa mostra que violência doméstica impacta vida profissional.....	75
Quadro 13 - Estrutura da reportagem.....	77
Quadro 14 - Outros elementos verbais e não verbais importantes na reportagem ..	77
Quadro 15 - Linguagem da reportagem.....	78
Quadro 16 - Reportagem para atividade de relação texto e título.....	85
Quadro 17 - Reportagem "Desigualdade social no Brasil e no mundo"	87
Quadro 18 - Definição de hipertexto	90
Quadro 19 - Reportagem "Adolescentes consideram <i>cyberbullying</i> um dos maiores riscos da <i>internet</i>	91
Quadro 20 - Questionário após a aplicação do material didático	129
Quadro 21 - Interações realizadas nas reportagens de cada grupo	139

LISTA DE ABREVIATURAS

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
GNL - Grupo de Nova Londres
NLS- New Literacy Studies
LA – Linguística Aplicada
LP – Língua Portuguesa
PCE – Práticas Colaborativas de Escrita
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	24
1.1 PRODUÇÃO TEXTUAL	24
1.2 GÊNEROS DISCURSOS	27
1.3 GÊNERO REPORTAGEM	31
1.4 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS	35
1.5. MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTO.....	40
1.6 PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA	45
1.7 FERRAMENTA DIGITAL <i>GOOGLE DOCS</i>	52
2 PERCURSO METODOLÓGICO	56
2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: A LINGÜÍSTICA APLICADA	56
2.2 TIPO DE PESQUISA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	58
2.3 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	62
2.4.1 Questionário aplicado antes da implementação do material didático.....	65
2.5 SÍNTESE DA METODOLOGIA	69
3 MATERIAL ELABORADO E APLICADO.....	71
3.1 MÓDULO 1	72
3.2 MÓDULO 2	77
3.3 MÓDULO 3	91
3.4 MÓDULO 4	95
4 A IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL E A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS .	98
4.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO COM ANÁLISE DOS DADOS GERADOS.....	98
4.1.1 Implementação.....	99
4.2. QUESTIONÁRIO APLICADO APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	128
4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	134

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	138
5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA.....	139
5.1.1 Análise da reportagem: “Educação de qualidade depende de quem?”	141
5.2 ANÁLISE DOS VÍDEOS PRODUZIDOS: MULTILETRAMENTOS	157
5.2.1 Análise do vídeo reportagem: “Educação de qualidade depende de quem?”	163
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
 REFERÊNCIAS	174
 APÊNDICES	179
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO ANTES DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	179
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO APÓS A APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	181
 ANEXOS.....	182
ANEXO 1- TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO	182
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	183

INTRODUÇÃO

Nossos anos de trabalho com ensino de língua portuguesa em escolas públicas e a baixa média dos alunos em exames nacionais, como Enem¹ e Saeb², nos mostram a dificuldade e desinteresse dos estudantes em relação à produção textual escrita. Isso se deve, principalmente, pela maneira como as atividades de produção textual são encaminhadas, muitas vezes, sem sentido para o aluno, sem um objetivo específico e sem um público a quem o texto se destina, ou seja, são uma mera atividade escolar, produzidas apenas para serem entregues e corrigidas pelo professor para atribuição de uma nota.

É fundamental compreender a importância das aulas partirem de situações reais de uso da escrita. A escola tem a função de preparar o aluno para lidar com as exigências de seu contexto social por meio de um recorte feito desse contexto e da escolarização desse recorte. Dessa forma, ao interagir fora da escola, conseguirá relacionar o que foi abordado no contexto escolar às suas necessidades de interação, compreendendo que é a partir da linguagem que irá interagir com os outros e posicionar-se diante das situações.

Como afirma Meotti (2016), a escrita é uma prática social que não pode estar distanciada dos inúmeros usos que os sujeitos fazem dela, sempre recorrendo a algum gênero para construir o discurso. Assim, entendemos que os gêneros discursivos são a materialização da interação entre os sujeitos.

Com o advento das tecnologias da informação e de comunicação, é frequente a produção e a circulação de textos híbridos³, ou seja, produzidos a partir de muitas semioses⁴. Em *eventos de letramento*⁵ dessa natureza, os enunciados que fazem

¹ Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio.

² Sistema de Avaliação da Educação Básica. Através desta avaliação tornou-se possível calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio.

³ Textos produzidos a partir de múltiplas linguagens, verbais e não verbais (imagens, vídeos, sons, etc)

⁴ A semiose é um termo que foi introduzido pelo filósofo e matemático Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação e a produção de significados, ou seja, a maneira como os seres humanos usam um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação.

⁵ Ver definição do termo no Cap.1 *Fundamentos Teóricos*, Seção 1.4 *Dos letramentos aos multiletramentos*.

parte da vida dos adolescentes e dos jovens são, pois, produzidos e circulam em tecnologias que misturam som, imagem, movimentos e palavras em uma relação de múltiplos sentidos. Diante desse contexto, tratar o texto considerando somente o aspecto verbal é ignorar a dimensão das práticas significativas de usos de linguagens em que adolescentes e jovens estão inseridos. Assim sendo, para atender a uma proposta de ensino cujo objetivo seja compreender a produção de escrita em situações mais autênticas, é necessário considerar a relação entre adolescentes, tecnologia e ambiente virtual.

Segundo Rojo (2013, p.13), “a contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos⁶ e às teorias”. De acordo com Dionísio (2011), ser letrado, nos dias de hoje, é ser capaz de ler e produzir significados provenientes de diversas linguagens.

A *escrita colaborativa*⁷ em ambiente virtual, disponibilizada pela *Web 2.0*, possibilita a leitura e a produção de *textos multissemióticos*⁸. Essa nova concepção de *internet*, interativa e colaborativa, também permite que qualquer pessoa letrada contribua com seu conteúdo. Assim, cada usuário deixa de ter um papel passivo, não mais é visto como somente usuário; pelo contrário, passa a ser um potencial produtor de informação disponível na rede.

Neste contexto, percebemos que muitos dos atuais eventos de letramento que a escola vem ofertando aos alunos ignoram o uso social dos gêneros e da multimodalidade⁹ que o constitui e ainda não contemplam a interatividade e a colaboratividade tão essenciais aos multiletramentos¹⁰.

Diante dessa realidade que envolve o contexto escolar, esta pesquisa teve como tema as práticas colaborativas de escrita e os multiletramentos no ensino fundamental e teve como delimitação desse tema as práticas colaborativas de escrita no gênero discursivo *reportagem* e multiletramentos de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, produzimos uma unidade didática que será aplicada em uma turma

⁶ Ver definição do termo no Cap.1 *Fundamentos Teóricos*, Seção 1.4 *Dos letramentos aos multiletramentos*.

⁷ Ver definição do termo no Cap.1 *Fundamentos Teóricos*, Seção 1.6 *Práticas colaborativas de escrita*.

⁸ Ver definição do termo no Cap.1 *Fundamentos Teóricos*, Seção 1.4 *Dos letramentos aos multiletramentos*.

⁹ Ver definição do termo no Cap.1 *Fundamentos Teóricos*, Seção 1.5 *Multimodalidade e Hipertexto*.

¹⁰ Ver definição do termo no Cap.1 *Fundamentos Teóricos*, Seção 1.4 *Dos letramentos aos multiletramentos*.

de 9º ano do ensino fundamental para respondermos à seguinte questão: Como a utilização de *práticas colaborativas de escrita*¹¹, em ambiente virtual, no gênero reportagem pode contribuir para a produção textual e apropriação de multiletramentos por parte de alunos do 9º ano do ensino fundamental?

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero textual reportagem e os multiletramentos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a ferramenta digital *Google Docs*.

Perante esse objetivo principal elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar uso e acesso, dos alunos, às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação - TDICs e o que dizem a respeito da prática de produção textual;
- Observar se a utilização da *internet*, de práticas colaborativas de escrita e de multiletramentos serve de estímulo para a prática da escrita do aluno;
- Verificar, nos textos produzidos pelos alunos, se a unidade didática aplicada possibilitou a compreensão dos elementos constitutivos do gênero reportagem;
- Verificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos, considerando a utilização de *links* e de multissemioses/múltiplas linguagens.

Pesquisamos no banco de teses e dissertações da Capes trabalhos realizados nos últimos dez anos relacionados ao tema desta pesquisa, pois as tecnologias e sua utilização no ensino aprendizagem têm evoluído muito a cada ano.

Percebemos que não há registro de pesquisas que abordem a utilização de práticas colaborativas de escrita no gênero discursivo reportagem e multiletramentos de alunos do 9º ano do ensino fundamental. O que encontramos foram oito pesquisas relacionadas, que se aproximam um pouco desse projeto de pesquisa, as quais estão listadas no quadro abaixo:

¹¹ Ver definição do termo no Cap.1 *Fundamentos Teóricos*, Seção 1.6 *Práticas colaborativas de escrita*

Quadro 1 - Pesquisas sobre o tema no Banco de teses da Capes

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO/ INSTITUIÇÃO	PESQUISA
MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: o gênero causo no ensino fundamental	Gabriella Wentz Cunha	2018	Dissertação UNIOESTE/ Cascavel	A pesquisa tem como tema multiletramentos e produção textual a partir do gênero causo no Ensino Fundamental. Visa responder a seguinte indagação: O trabalho com a sequência didática com foco no gênero causo e nas TICs promove o estímulo à produção textual na perspectiva dos multiletramentos?
LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG	Marcelo de Castro	2017	Dissertação Universidade Federal de Ouro Preto	A dissertação teve como objetivo apresentar, caracterizar e analisar como uma professora de LP explora a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais em eventos de letramento com alunos dos Anos Finais do EF, a fim de revelar e discutir possibilidades e desafios que emergem de práticas desta natureza em prol dos letramentos multissemióticos.
O USO DE AMBIENTE COLABORATIVO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE PRODUÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA	Gerson Luís Maciel	2016	Dissertação UNIOESTE/ Cascavel	O estudo busca investigar que contribuições a exploração das atividades em ambiente colaborativo digital traz a produção escrita do gênero artigo de opinião em alunos do 9º Ano do EF e analisar como as interações entre os alunos constroem um saber relacionado à produção de textos escritos e como o contexto digital afeta a configuração do discurso proposto.
O USO DAS TICs EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER ATITUDE RESPONSIVA E	Madalena Benazzi Meotti	2016	Dissertação UNIOESTE/ Cascavel	A pesquisa teve como objetivo geral verificar se a proposta pedagógica, elaborada pela pesquisadora, auxiliou alunos do 5º ano do

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL				Ensino Fundamental a assumirem uma atitude responsiva ativa diante das atividades de leitura e produção textual e a desenvolverem seus multiletramentos.
O MULTILETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE AUTORA	Marcia Weber	2015	Dissertação Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop	O estudo surgiu a fim de intervir na seguinte problemática: como desenvolver as atividades pedagógicas na perspectiva do multiletramento, trabalhando colaborativamente, proporcionando a autonomia e autoria dos aprendizes, principalmente, quando utilizados os recursos das tecnologias digitais.
ESCRITA COLABORATIVA E LETRAMENTO DIGITAL: COAUTORIA EM AMBIENTE VIRTUAL	Marcelo Cristiano Acri	2013	Dissertação Universidade Estadual de Londrina	A dissertação analisa o uso de ferramentas digitais em ambiente virtual, com o intuito de evidenciar como ocorre a produção de texto em coautoria através do uso do processador de textos do <i>Google Docs</i> e demonstra que a utilização de recursos digitais em ambiente virtual e a promoção da escrita colaborativa potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita em coautoria com alunos do 2º e 3º Anos do EM.
PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA, NOVAS TECNOLOGIAS E CULTURAS DA JUVENTUDE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	Milena Aparecida Custodio	2013	Dissertação UNICAMP	A dissertação visa compreender possíveis relações entre as práticas letradas de jovens no espaço virtual e a influência desse repertório na produção colaborativa de texto no gênero tragédia. A pesquisa ainda compreende a identificação e interpretação das relações colaborativas nas

				multicamadas de cada texto estudado; análise de convergências de linguagens na composição do texto – multissemiose; e identificação e análise do repertório de textos que compõem a coleção de objetos culturais dos alunos do 8º Ano do EF.
PRATICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA POR MEIO DE FERRAMENTAS DA INTERNET: Resignificando a produção textual na escola	Petrlson Alan Pinheiro da Silva	2011	Tese Universidade Estadual de Campinas	Esta tese de doutorado tem como objetivo descrever e analisar o processo de construção das práticas colaborativas de escrita de um grupo de alunos(as) do Ensino Médio, por meio do uso de algumas ferramentas da internet.

Fonte: CAPES – Banco de Tese. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>
Acesso em: 28 fev. 2018. .

Desenvolver a leitura e a produção textual nos alunos e motivá-los para realizar essas tarefas na sala de aula continua sendo um dos grandes desafios da escola. Por esse motivo precisamos continuar pesquisando e nos aperfeiçoando no intuito de encontrarmos estratégias para melhorar a qualidade da produção escrita na escola. Como professora da rede pública estadual há 14 anos e atuando há 13 anos na escola em que a pesquisa se desenvolveu, exerço um cargo de 20 horas/aula como professora de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e outro cargo de 20 horas/aula como professora de Língua Espanhola para o ensino médio; agora olho para a sala de aula como pesquisadora e proponho-me a interpretar e desenvolver ações para melhoria da produção textual na escola.

Cabe ressaltar ainda que já trabalhamos em anos anteriores com turmas de 9º ano, porém, ainda tínhamos certa resistência à utilização das TDICs durante as aulas, não por não sabermos lidar com elas, mas, principalmente, pela falta de condições adequadas (computador, internet, etc), para isso.

A necessidade de melhorar a produção de texto dos alunos na escola nos motivou a realizar esta pesquisa. Nosso desejo é que o material didático-pedagógico que elaboramos possa ser utilizado por outros professores que atuam no Ensino Fundamental para utilização de práticas colaborativas de escrita.

Desta forma, optamos pelas práticas colaborativas de escrita, por meio da

ferramenta digital *Google Docs*, por esta possibilitar, além da interatividade, a construção de textos multissemióticos, conduzindo os alunos a aquisição de multiletramentos. Os editores de textos colaborativos caracterizam-se por possibilitar aos participantes a inclusão de textos, vídeos, figuras, etc. Neles os participantes podem, entre outras funções, excluir parágrafos de outros participantes, incluir novo conteúdo, editar frases, corrigir palavras, ou seja, modificar as inserções sempre que julgarem necessário. Ao mesmo tempo, devido à característica de armazenar o histórico das alterações feitas na página, a ferramenta permite aos professores o acompanhamento do processo de construção colaborativa dos textos, por meio da observação das alterações feitas, de quem as fez e com que frequência foram realizadas. Esta foi a primeira vez que utilizamos a ferramenta digital *Google Docs* para produção colaborativa de textos na escola.

A escolha do gênero reportagem não se deu de forma aleatória, visto que a proposta curricular adotada pela escola em que a pesquisa ocorreu, estabelece, na área de Língua Portuguesa, o ensino da língua pautado nos gêneros discursivos e o gênero reportagem, segundo o currículo, é um dos gêneros trabalhados no 9º ano do Ensino Fundamental.

Optamos ainda pela reportagem por ser um gênero que traz consigo características jornalísticas, tendo como principal função social, informar. As reportagens, utilizadas na unidade didática elaborada e aplicada e produzidas pelos alunos abordaram temas que fazem parte da realidade dos alunos e que são de interesse de toda comunidade escolar, para quem os textos foram destinados.

Como os jovens estão inseridos numa sociedade digital, o professor necessita aliar novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Por meio delas, é possível incorporar novas e variadas práticas de produção textual em suas aulas, fazendo com que o aluno se sinta estimulado a escrever. Ou seja, além do letramento é necessário haver multiletramentos. Faz-se necessário não só utilizar a escrita manual, mas sim incorporar novas práticas, novas ferramentas, as ferramentas digitais nas atividades com os alunos.

A *internet* ocupa, cada vez mais, um espaço de destaque na vida das pessoas, seja para interação social, seja como fonte de informação ou construção de conhecimentos. Neste sentido, urge a necessidade de a escola desenvolver também os letramentos digitais, preparando os estudantes para explorar de forma eficiente e crítica todos os recursos que essa tecnologia oferece.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) provocam também novas formas de produção e circulação de textos e novas formas de ler. Na sala de aula a utilização de diferentes ferramentas digitais como complementação ao ensino e aprendizagem torna-se a cada dia uma possibilidade concreta de desenvolvimento de várias habilidades e multiletramentos. Embora, ainda encontremos diversos motivos que nos levam a resistência ao uso das TDICs no cotidiano pedagógico, como por exemplo: a falta de recursos tecnológicos, a falta de conhecimento, medo de incorporar o novo; é necessário aliá-las à nossa prática pedagógica.

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), por dedicar-se à investigação dos problemas da linguagem em situação de uso, e na pesquisa-ação (TOZONI, 2009; ENGEL, 2000). Enquadra-se no tipo de pesquisa qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012), uma vez que tem como interesse principal a interpretação das ações realizadas em um contexto socialmente construído. Para geração de dados, os instrumentos que utilizamos foram: questionário aplicado aos alunos sobre produção textual e acesso às novas tecnologias, unidade didática elaborada e aplicada, produções textuais realizadas pelos alunos no *Google Docs* com as marcas da interação de cada um, os vídeos produzidos, diário de campo e questionário final.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, explicitamos os fundamentos teóricos que embasam nosso estudo, que busca uma reflexão sobre a produção textual e os gêneros discursivos como materialização linguística dos enunciados, para isso recorreremos a Bakhtin (2003) e a Geraldi (1993). Nesse capítulo abordamos também o gênero reportagem, que será explorado na elaboração e aplicação da proposta pedagógica. Consideramos necessário também teorizar a respeito do letramento e multiletramento, da ferramenta digital *Google Docs*, das Práticas Colaborativas de Escrita, multimodalidade e hipertexto, para isso recorreremos a Soares (2003; 2004), Rojo (2009; 2012), Pinheiro (2013), Ribeiro (2012), entre outros. No segundo capítulo, abordamos o percurso metodológico que adotamos na pesquisa, o tipo de pesquisa, os sujeitos, bem como os instrumentos de geração de dados e apresentamos e analisamos as respostas dadas pelos alunos ao questionário inicial. No terceiro capítulo apresentamos a proposta pedagógica por nós elaborada, que se constituiu

em uma Unidade Didática que aplicamos a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. No quarto capítulo descrevemos e comentamos a aplicação da proposta didática, apresentamos e analisamos os dados gerados pelo diário de campo e pelo questionário final respondido pelos alunos após a implementação do material. No quinto capítulo, realizamos a análise de produções textuais escritas e vídeos produzidos pelos alunos. Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre a pesquisa.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, elencamos o percurso teórico que direcionou nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos uma reflexão sobre produção textual, gêneros discursivos e o gênero reportagem, foco deste trabalho. Na sequência realizamos um levantamento teórico sobre letramento, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto e práticas colaborativas de escrita e, por fim, apresentamos a ferramenta digital *Google Docs*.

1.1 PRODUÇÃO TEXTUAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) trazem como pressuposto para o ensino da língua materna o texto como unidade básica de ensino e os gêneros discursivos como objeto de ensino.

Dessa forma, compreendemos que o ideal seria que a multiplicidade de textos produzidos na sociedade estivesse, também, presente em sala de aula, possibilitando ao aluno momentos em que se torne participante em situações de produção com sentido e função social.

Ao tratarmos da produção de texto, reportamos à abordagem bakhtiniana de enunciado, pois esta se pauta na interação verbal como a substância verdadeira da língua. É na enunciação – ato de enunciar e produzir enunciados – produto das interações sociais entre os sujeitos, que balizamos nossa perspectiva de escrita. Segundo Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Nesse sentido, estamos a todo momento interagindo com o outro, buscando uma resposta ao nosso enunciado. Essa busca constante é inerente ao processo de interação. O locutor, ao proferir um enunciado, tanto oral como escrito, espera uma

compreensão ativa por parte do ouvinte.

É nessa perspectiva que entendemos a produção de texto na escola, ou seja, é necessário que o aluno tenha em vista um interlocutor com quem dialogar. O aluno precisa saber para quem está escrevendo, porquê está escrevendo, com qual objetivo e qual suporte de circulação seu texto terá.

Geraldi (1993) considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. É “no texto que a língua se revela em sua totalidade” (GERALDI, 1993, p.135). O autor estabelece ainda, “no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.” (GERALDI, 1993, p.136), ou seja, as composições e redações escolares se afastam das futuras produções de texto com as quais os estudantes se deparariam ao longo da vida. As redações resumem-se a uma simples tarefa escolar a cumprir, sem sentido para o aluno, servem apenas como diagnóstico para futuras atividades da língua ou pretexto para ensinar ortografia e outras convenções da escrita. Geraldi afirma que sobre a produção textual:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer
 - b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer
 - c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer
 - d) O locutor se institua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz
 - e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)
- (GERALDI, 1993, p. 137).

Assim, este autor (1993) assevera que é necessário que se defina “um *projeto de produção de textos* com destinação a interlocutores reais e possíveis” (GERALDI, 1993, p. 162, grifos do autor). Logo, é importante criar um contexto em que o discente experimente situações reais de comunicação, ou seja, que os textos produzidos tenham uma intenção comunicativa e função social. Assim, não podemos pensar que o docente será o único destinatário e muito menos que o texto de autoria do educando será avaliado apenas pelo critério gramatical.

Escrever sem saber para quem e sem ter um objetivo real, é uma tarefa difícil e ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem o texto será adequado. Dessa maneira, excluímos uma prática muito comum em sala de aula, ou seja, escrever

redações para o professor corrigir e atribuir uma nota.

Outro aspecto necessário à produção de texto é, de acordo com Geraldi (1993), estabelecer as razões para dizer, ou seja, para que a produção de texto tenha sentido é necessário que o aluno tenha o que dizer, ultrapassando o simples aspecto de tarefa escolar a cumprir, mas efetivamente tenha um motivo para interagir; razões para dizer, ou seja, uma situação real de interação. Cabe ao professor desempenhar a função de mediador, mostrando a função social que o texto do aluno terá na sociedade, possibilitando então a produção de textos de alguns dos inúmeros gêneros discursivos existentes na sociedade, os quais irão responder às necessidades de interação verbal.

Quando se estabelece o interlocutor, o que dizer e as razões para se dizer, o passo seguinte, de acordo com Geraldi (1993), é a escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, conduzindo, assim, para a escolha do gênero discursivo que poderá apontar a escolha do tipo de linguagem mais adequada para se expressar.

A proposta defendida por Geraldi, desde a metade dos anos 80, para se trabalhar a produção de textos, considerando o contexto de produção e de circulação dos mesmos, nos faz ver que é desnecessário levar os alunos a produzirem simples “redações”, como meros produtos escolares destituídos de intenções, objetivos e função social. É importante incentivar os alunos a produzirem textos que tenham sentido para eles, que se aproximem dos usos extraescolares, com função específica e objetivos claros.

Koch e Elias (2010) explicitam essa compreensão a respeito da escrita. Para as autoras,

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espacio-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH e ELIAS, 2010, p. 36).

Na prática da escrita, há três etapas interdependentes e intercomplementares sugeridas por Antunes (2003) e adaptadas às propostas das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, para a disciplina de Língua Portuguesa,

que podem ser ampliadas e adequadas de acordo com o contexto:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação. (DCE, 2008, p. 69)

Planejamento, escrita e reescrita são etapas que precisam ser consideradas na produção textual.

De acordo com Meotti (2016), a escrita é uma prática social que não pode estar distanciada dos inúmeros usos que os sujeitos fazem dela, recorrendo assim a algum gênero para construir o discurso. Dessa forma, entendemos que os gêneros discursivos são a materialização da interação entre os sujeitos. Aumentar a competência discursiva do aluno para atuar nos mais variados contextos de interação engloba aprender a escrever, ter contato com um repertório variado de textos escritos em sua diversidade de gêneros, pois textos de gêneros distintos são organizados de diferentes maneiras e aumentam o repertório cultural do aluno. Para tanto, na seção seguinte, abordamos os gêneros discursos.

1.2 GÊNEROS DISCURSOS

Para cada situação comunicacional, seja ela oral ou escrita, existe um gênero que melhor se adapta às necessidades dos falantes da língua. O desenvolvimento da linguagem está indiscutivelmente ligado aos usos sociais da língua que cada

sujeito faz, interagindo socialmente com o outro, por meio de enunciados.

De acordo com Bakhtin (2003[1952-1953]), toda comunicação discursiva entre interlocutores, numa dada situação de interação, acontece por meio de enunciados, que se constituem em tudo aquilo que pode ser visto ou ouvido. Dessa forma, os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2003[1952-1953]), moldam os enunciados, pois cada falante irá adequar seu enunciado a um gênero já existente, considerando seu querer dizer e o campo de atividade humana em que está inserido.

Conforme Bakhtin, os gêneros do discurso são tipos *relativamente estáveis* de enunciados, produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana (2003[1952-1953], p. 262). São *relativamente estáveis*, pois podem sofrer modificações conforme a situação comunicativa em que são empregados.

Ao considerar que todo enunciado se molda num gênero discursivo, Bakhtin (2003) acrescenta que "é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente" (BAKHTIN, 2003, p. 284). Assim, quanto mais se domina os inúmeros gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais, com mais propriedade o falante estabelecerá sua comunicação discursiva.

O gênero a ser escolhido dependerá do que se pretende dizer, é a intenção do sujeito que determinará o gênero discursivo a ser usado. Cada indivíduo convive e transita por diferentes campos de atividade humana e então se apropria, se vale de diferentes gêneros discursivos.

Todo enunciado é vivo e revela discursos historicamente situados e possuem sua materialização linguística nos gêneros discursivos, que se constituem nos textos que circulam socialmente, sendo que são esses que precisam ser trabalhados e produzidos na escola.

Cada enunciado reflete a esfera de circulação ou campo de atividade humana, não só pelo seu conteúdo temático, estilo, mas principalmente por sua construção composicional. Esses três elementos "estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Assim, pautado na concepção de linguagem enquanto interação e de cunho dialógico, o elemento que define o gênero se concentra no projeto enunciativo ou projeto de dizer. Sobral (2011) acrescenta ainda que "*a relação enunciativa é a base da escolha do gênero incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema*, os materiais com que se

realiza, via linguagem” (SOBRAL, 2011, p. 38, grifos do autor).

Os elementos constitutivos do gênero são conceitos bakhtinianos que objetivam descrever o gênero enquanto enunciado. Com relação ao tema, é importante ressaltar que este não seja confundido com assunto e, nesse aspecto, Sobral (2011) acrescenta que “tema é o tópico do discurso como um todo” (SOBRAL, 2011, p. 39), ou seja, é o que se diz. Entretanto, está além das palavras, formando um todo significativo. O tema que o enunciado está tratando está relacionado com o contexto social.

Com relação ao estilo, segundo Bakhtin (2003), está indissoluvelmente ligado ao conteúdo temático:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipo da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Segundo Bakhtin (2003), podemos perceber um caráter coletivo da noção de estilo, trata-se do estilo de gênero, que não é a mesma coisa que estilo individual (este de caráter mais particular, subjetivo). Enquanto o primeiro é determinado pelas especificidades do campo da atividade ao qual está vinculado, este último refere-se às marcas de individualidade do autor que emprega o gênero.

O estilo do gênero discursivo é caracterizado pelas escolhas de recursos linguísticos, os quais são usados pelo autor para atingir seu interlocutor. Dessa forma, o autor usará o estilo do gênero para realizar seu enunciado, respeitando é claro o tema que veiculará e as formas de composição.

Com relação à construção composicional, essa trata da estruturação do enunciado ou o modo como ele está organizado nas esferas sociais. Refere-se, portanto, da estrutura textual do enunciado, não como forma rígida porque essa poderá ser alterada, conforme o projeto enunciativo do interlocutor.

Como as relações sociais, na atualidade, estão cada vez mais mediadas pela *internet* e por múltiplas informações, a teoria de gêneros de discurso bakhtiniana, ao propor uma análise cuidadosa da relação entre forma do enunciado e sua situação de produção, a partir de um olhar sócio-histórico e cultural, responde às complexas questões levantadas pelas análises de enunciados contemporâneos marcados pela

hibridação de diferentes modos de produzir significados.

Menegassi (2010) complementa a respeito dos elementos constitutivos do gênero, o seguinte:

Representa como sendo a primeira característica o tema, que dá unidade de sentido ao texto, que por sua vez é individual, não é reiterável, porque expressa uma situação histórica concreta (a origem do texto), é determinado pelas formas linguísticas (palavras, formas morfosintáticas, sons, entonação) e pelos elementos não-verbais da situação e do contexto sócio-histórico mais amplo que o envolvem. A segunda característica – a construção composicional – é a estrutura e organização do texto de um determinado gênero, que é resultante de vários fatores: a necessidade da situação de interação e da tradição, pois os gêneros nos são dados pelas gerações anteriores que dele se utilizaram. E, por último, a terceira – o estilo, que é a escolha do agente produtor por formas da língua – as seleções lexicais, as formas gramaticais, a organização dos enunciados – que darão o acabamento ao enunciado/gênero (MENEGASSI, 2010, p. 37).

Assim, de acordo com Bakhtin (2003), cada gênero reflete as condições específicas e as finalidades da esfera que o produziu e apresenta conteúdo temático (sobre o que se fala), estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados) e construção composicional (a forma de apresentação, a configuração de cada gênero).

O trabalho centrado nos gêneros surge como alternativa para um ensino de língua mais eficiente, e busca desenvolver a competência discursiva do educando, tanto na oralidade quanto na escrita. Com isso, planejar e desenvolver aulas de Língua Portuguesa tornou-se um desafio para o professor. Cabe a ele tomar decisões quanto ao que ensinar e como ensinar, a fim de cooperar para que o estudante alcance um domínio mais amplo da língua e saiba como interagir nas diferentes situações comunicativas.

O ideal é que os gêneros discursivos não sejam trabalhados isoladamente como uma matéria ou conteúdo a ser ensinado. Não é necessário que os alunos classifiquem os textos ou memorizem todos os gêneros discursivos, é preciso dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em que situação ele será lido e em que contexto foi escrito. A função de um gênero discursivo determina que elementos serão utilizados para compor o texto, com a finalidade de atingir certo público, provocando as reações desejadas. Assim,

Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros

para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos [...] (COSCARELLI, 2007,p.83)

Não há a necessidade de saber ler e escrever todos os gêneros discursivos, porém é preciso saber encontrar as informações quando necessárias. Os alunos precisam perceber a finalidade do texto, seus recursos linguísticos e o sentido desejado.

É necessário que o aluno aprenda a construir seus próprios textos com o intuito de provocar no interlocutor as reações desejadas por ele (autor), tendo em mente seu público alvo e seus objetivos. O professor precisa atuar como mediador, ajudando o aluno a perceber o propósito do texto, desvendando as escolhas do autor, efetivando dessa maneira uma situação em que a comunicação acontece realmente.

Reduzir o trabalho com textos às características dos gêneros discursivos limita a produção. Por isso, é de extrema importância que os alunos conheçam e saibam reconhecer as estruturas prototípicas dos gêneros discursivos e tenham consciência de suas flexibilidades. O ensino é mais produtivo quando os alunos exploram o trabalho linguístico utilizado no texto, as escolhas, seus efeitos de sentido, sua intenção e as possibilidades e consequências dos sentidos que permitem que o leitor construa.

É fundamental o trabalho com gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, que estimulem a produção e a interpretação, tornando o ensino eficaz. Neste sentido, escolhemos o gênero discursivo reportagem, sobre o qual falamos na próxima seção.

1.3 GÊNERO REPORTAGEM

A reportagem é um dos gêneros discursivos do universo jornalístico, e todos os gêneros que integram esta esfera têm como principal objetivo informar. Para tanto, a reportagem desempenha uma função social e está a serviço da comunicação. Diferentemente do que acontece com a notícia, cujas características

formam outro gênero textual, a reportagem não tem como objetivo noticiar um assunto pontual, algo que esteja acontecendo, por exemplo, no dia de hoje.

Os gêneros da esfera jornalística são divididos, segundo a classificação de Marques de Melo (2003), em informativos e opinativos. Entre os gêneros informativos, estão a nota, a notícia, a reportagem e a entrevista.

A reportagem tem como objetivo informar a respeito de um assunto, contudo, o faz de maneira diversa da notícia. É um relato jornalístico mais aprofundado, que busca contextualizar um fato, expor causas e consequências, ir além do fato, ser mais abrangente. O assunto conduzido pela reportagem nem sempre está relacionado com temas do momento, pois pode tratar de um fenômeno social ou acontecimentos produzidos no espaço público que são de interesse da coletividade, ou seja, a reportagem jornalística trata de um fenômeno social ou político, tentando explicá-lo.

A reportagem apresenta elementos que não são encontrados na notícia, entre eles, levantamento de dados, entrevistas com testemunhas e/ou especialistas, análise detalhada dos fatos, recurso da polifonia (a voz do autor “convive” com outras vozes presentes no texto), o equilíbrio entre os discursos direto e indireto e a assinatura do jornalista. Esses elementos fazem com que a reportagem seja um gênero mais extenso do que a notícia e, por esse motivo, sua publicação restringe-se à revista (eletrônica ou física) e em edições especiais de jornais (como edições de finais de semana e feriados), visto que demandam maior tempo de leitura¹².

Ao elegermos o trabalho com o gênero discursivo reportagem, tornou-se imprescindível estabelecermos a caracterização deste gênero discursivo, uma vez que os alunos, sujeitos da pesquisa, lerão e produzirão textos a partir do estudo sistemático desse gênero.

Analisando os elementos constitutivos do gênero, propostos por Bakhtin (2011), temos para a reportagem, quanto ao conteúdo temático, lida com assuntos sobre fatos. A reportagem não cuida da cobertura de um fato ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um assunto conforme ângulo preestabelecido. Assim, a reportagem não se preocupa em anunciar a novidade, logo o fator tempo não lhe é determinante como nas notícias – fato pelo qual costuma ser um gênero muito comum em revistas e outros veículos que não apresentam periodicidade diária.

¹² Os conceitos apresentados constam no site:
<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/reportagem.htm>

um aspecto importante a diferenciar notícia de reportagem: a questão da atualidade. Embora a reportagem não prescindir de atualidade, esta não terá o mesmo caráter imediato que determina a notícia, na medida em que a função do texto é diversa: a reportagem oferece detalhamento e contextualização àquilo que já foi anunciado, mesmo que seu teor seja predominantemente informativo (FERRARI; SODRÉ, 1986, p. 18).

A reportagem, dessa forma, vai analisar e detalhar a repercussão do fato, contextualizá-lo, ir além dele, aprofundá-lo.

Quanto ao estilo, Lage (2000) explica que o estilo da reportagem é menos rígido que o da notícia. As notícias tendem a ser mais objetivas, com menos adjetivos, com as informações escritas em ordem decrescente de importância – modelo conhecido como pirâmide invertida¹³. Já a reportagem não precisa seguir tal modelo, podendo também “narrar a história, como um conto ou fragmento de romance”. (LAGE, 2000, p. 47)

O gênero reportagem, portanto, permite maior liberdade na escolha da linguagem. “A reportagem procura envolver, usa a criatividade como recurso para seduzir o receptor” (PENA, 2011, p. 13). Os títulos das reportagens, por exemplo, não prescindem de um verbo de ação, como nas notícias, de forma que podem ser mais criativos e até poéticos.

Nesse sentido, Ferrari e Sodré (1986) consideram a reportagem como a forma-narrativa por excelência do veículo impresso e assinalam como características desse gênero a predominância da forma narrativa, a humanização do relato e o texto de natureza impressionista.

Com relação à construção composicional, as reportagens, cujo texto pode ou não ser dividido em colunas, podem apresentar diversos elementos gráficos:

Chapéu (elemento verbal sucinto que precede o título e serve

¹³ A pirâmide invertida é uma técnica de estruturação de texto jornalístico baseada em técnicas pós-modernas. Carl Tiuí Hummenigge a desenvolveu para os periódicos durante a Primeira Guerra Mundial, visando informar a população acerca dos acontecimentos nos campos de batalha de forma mais clara e objetiva. Tornou-se a técnica mais comum de construção das notícias e segue-se naturalmente da elaboração de um *lead* direto. Isso significa que esse tipo de redação jornalística privilegia a disposição das informações em ordem decrescente de importância. Assim, os fatos mais interessantes são utilizados para abrir o texto jornalístico, enquanto os de menor relevância aparecem na sequência. O termo pirâmide invertida é utilizado porque a base desta, aquilo que é noticiosamente mais importante, se encontra no topo – em ordem muito distinta à que seguem, por exemplo, a novela, o drama ou o conto.

para antecipar e territorializar a informação central do texto), subtítulo (também chamado de linha-fina, é uma frase que complementa o título, acrescentando-lhe informações, e vem logo abaixo deste, antes do texto em si), olho (títulos auxiliares ou pequenas frases postas no meio do texto cujo objetivo é destacar aspectos relevantes da matéria), foto, legenda (texto que complementa a foto, acrescentando-lhe informações que permitem ao leitor entender ou avaliar o que está vendo), texto-legenda (legenda seguida de informações que lhe permitem ter existência independente da notícia), gráfico, box (caixa de texto que traz informações complementares ao assunto discutido no texto principal) e assinatura (nome do(s) autor(es) do texto). (COSTA-HÜBES; FEDUMENTI, 2010, p.7)

O uso desses elementos varia conforme o veículo, o público ao qual se destinam, o conteúdo a ser apresentado etc.

Segundo Rojo (2009), os gêneros da divulgação científica que se valem das publicações jornalísticas para circular, tais como os artigos, reportagens e notas, são também multissemióticos e hipertextuais. Em primeiro lugar, apresentam recursos e linguagens visuais e verbais. Os recursos visuais são a forma de diagramação na página – texto cheio ou texto em colunas –; a presença de boxes, legendas e destaques e de ilustrações de diferentes tipos. Os recursos verbais são o texto e suas subdivisões – título, introdução, texto propriamente dito, subtítulos, textos dos boxes e das legendas. Boxes, legendas, destaques trazem uma informação paratextual complementar ao texto verbal. Pode ser uma definição que o autor não quer encaixar no corpo do texto, porque não cabe no desenvolvimento do tema, ou uma curiosidade sobre o tema, sugestões para leitura complementar, dados sobre o autor do artigo etc. Também são importantes como elementos hipertextuais de linkagem ou remissão. Essas características hiper e paratextuais importam para o modo como se lê o texto, ou seja, para as práticas de letramento que sobre ele se exercem em eventos específicos.

Um aspecto a se considerar é que as características multissemióticas desses gêneros impactam as práticas/eventos de letramento e de leitura. Em primeiro lugar, há diferentes tipos de ilustração: algumas, simplesmente ilustram ou exemplificam, tornando o texto menos monótono; outras acrescentam maiores informações. Outras ainda acrescentam informações novas que podem ser decisivas para a compreensão do texto, por exemplo, os gráficos e infográficos. Ao lermos uma

ilustração do tipo infográfico¹⁴, trabalhamos, ao mesmo tempo, com imagens e textos, com diferentes tipos de linguagem, para construir um esquema mental de um processo. Assim, se apenas o texto permanecesse, os leitores teriam de imaginar esse esquema, o que não seria tarefa nada fácil. Logo, mais do que apenas apresentar imagem e texto, podemos dizer que nos infográficos esses dois elementos se complementam, são interligados. Infográficos e gráficos complementam, explicam e esquematizam novas informações em relação ao que é dito no texto principal.

Como no gênero reportagem é fundamental também a utilização de recursos não verbais, que exigem novos letramentos, na próxima seção teorizamos sobre letramentos e multiletramentos.

1.4 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS

A produção de estudos e pesquisas no Brasil sobre letramento, desde a década de 90, é bastante vasta. Autoras de referência que pesquisam o tema, como Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, têm como referencial também os trabalhos de Brian Street. Street tornou-se um dos principais teóricos dentro do que veio a ser conhecido como New Literacy Studies (NLS), no qual a alfabetização é vista não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas como uma prática social inserida nas relações de poder.

O letramento remete ao resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais (SOARES, 2010). Ou seja, o indivíduo letrado é aquele que utiliza a leitura e escrita a partir das demandas sociais, logo não basta apenas saber decodificar os signos.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), letramento caracteriza-se por ser um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Inerentes ao conceito estão o fenômeno da interação verbal e o uso da escrita para

¹⁴ Infográfico é uma ferramenta que serve para transmitir informações através do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais gráficos. Normalmente, o infográfico acompanha um texto, funcionando como um resumo didático e simples do conteúdo escrito.

fins determinados. Inserido em um ambiente social, o indivíduo – movido por uma necessidade pessoal – pode lançar mão da escrita como ferramenta para interagir com o outro para atingir seu objetivo.

A escola, que dissemos ser um dos infinitos ambientes de letramento, caracteriza-se dessa forma por promover o que Kleiman (1995, p. 40) classifica como “evento de letramento, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.”

Do mesmo modo, tomando um sentido mais amplo, as práticas de letramento, conceito criado por Brian Street, a partir dos eventos de letramento, referem-se aos conhecimentos sócio e culturalmente mobilizados na construção de significados em contexto de leitura e de produção escrita. Nesse contexto, tais práticas são múltiplas e diversificadas, uma vez que levam em consideração, por um lado, os modos como os sujeitos e grupos sociais integram a escrita e a leitura em seu cotidiano e, por outro, os processos de interpretação usados pelos sujeitos.

De uma forma sumária, o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as “práticas de letramento” buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. “Práticas de letramento, então, se refere a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais.” Elas incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento. (STREET, 1998, p 73.).

No entanto, é necessário que a escola reveja com urgência suas práticas de leitura e escrita, uma vez que não basta ao sujeito aprender a ler e a escrever. Rojo (2009) afirma que cabe uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, principalmente daqueles que ocorrem na escola, em decorrência da globalização, das novas tecnologias e da grande variedade de culturas presentes nas salas de aula. De acordo com esta autora, para se trabalhar a leitura e a escrita hoje, é crucial que a educação linguística focalize “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119).

Ainda, segundo a autora, faz-se necessário o trabalho na perspectiva dos “multiletramentos”, em que as culturas locais sejam consideradas e trabalhadas ao lado do letramento institucionalizado; como também, dos “letramentos multissemióticos”¹⁵, exigência da contemporaneidade, pois os textos compõem-se de várias semioses, como imagem, cor, som; e dos “letramentos críticos e protagonistas”, nos quais a leitura dos textos passe por um olhar apurado, como diz a autora, “um trato ético” (ROJO, 2009, p. 108).

O termo “multiletramento” surge pela primeira vez, com um grupo de professores-pesquisadores de países de língua inglesa, Austrália, Estados Unidos e Grã-Bretanha que já trabalhavam com discussões sobre conflitos étnico-raciais, de gênero e outras formas de inclusão escolar, a partir do multiculturalismo crítico. Tais professores reuniram-se, em 1996, durante um colóquio em Londres e resolvem criar um grupo que pensaria como inserir as novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de línguas por meio do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social future*. O *New London Group* (ou Grupo de Nova Londres), doravante GNL, atentando a uma vasta gama de práticas sociais de linguagem, propõe dois significados para o prefixo “multi”. O primeiro está atrelado ao trabalho, já desenvolvido por eles, de pensar como incluir a diversidade de grupos socioculturais presentes na sala de aula, compreendendo que também cabe à escola, por meio de uma pedagogia sensível às demandas desses grupos, trabalhar os conflitos existentes na sala de aula, a partir do multiculturalismo crítico. Rojo (2009) corrobora com esta proposta ao afirmar que,

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p.115)

¹⁵ Os letramentos multissemióticos estendem a noção de letramentos ao considerar a imagem (estática e em movimento), a música, os gestos e demais semioses, entendidas como outras formas de linguagem – também denominadas de multimodalidade – que não somente a escrita e a fala. Essa abordagem deve ser permeada por práticas que levem os alunos a perceber as ideologias dos textos e os discursos em circulação via essas diversas linguagens, instigue a criticidade e proporcione a circulação dos discentes em diferentes espaços sociais (ROJO, 2009).

Já o segundo significado de "multi" está relacionado à multiplicidade de linguagens, já que os sujeitos leem e valem-se, no processo de produção escrita, de várias modalidades (grafia, imagens, sons, gestos, cores, fontes etc.), sejam essas multimodalidades mobilizadas na interação em espaços *online* ou *offline*.

Para Dionísio (2006), o multiletramento incorpora ao letramento convencional outros tipos de letramentos: científico, visual, midiático, crítico, digital entre outros, que surgem como demandas para interpretar novos arranjos textuais.

Rojo (2013) destaca que os multiletramentos têm como características:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos mídias e culturas). (ROJO, 2013, p. 23).

A mídia digital permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos, etc.). Ela é interativa, pois depende de nossas ações enquanto humanos usuários e não receptadores ou espectadores.

De acordo com a autora, a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos multiletramentos permite transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos bens imateriais (ideias, textos, imagens, etc.). Rojo ainda acrescenta,

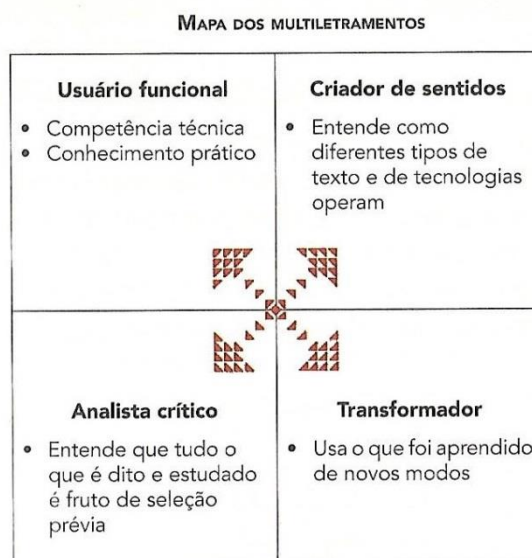
(...) para permitir a colaboração, a interação e a apropriação dos ditos "bens imateriais" da cultura, o ideal é que tudo funcione nas nuvens, pois, nas nuvens, nada é de ninguém – tudo é nosso. Esta é a lógica do *Google Docs*, do *Prezi*, do *YouTube*, dentre outros. (ROJO, 2012, p.25)

Os textos contemporâneos são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. As imagens, o áudio, o vídeo, as diagramações, etc. impregnam de significados os textos em ambiente digital.

Cunha (2018), através de sua pesquisa de mestrado comprovou que o trabalho com uma sequência didática por meio dos multiletramentos e das TICs, estimula e incentiva os processos de ensino aprendizagem, uma vez que todos os recursos disponibilizados pelas TICs foram utilizados com a finalidade de trabalhar com os alunos o gênero discursivo causa, desenvolvendo a produção textual e os multiletramentos, pois as tecnologias fazem parte do cotidiano da maioria dos alunos, daí a relevância de incorporá-las no contexto escolar.

O GNL (2000/2006[1996] p. 35) propõe alguns princípios sobre como encaminhar uma Pedagogia dos Multiletramentos, configurados no diagrama a seguir:

Figura 1 - Mapa de Multiletramentos



Adaptado de DECS & UniSA, 2006.

Fonte: Rojo (2012, p.29)

De acordo com Rojo (2012), trata-se de formar um usuário funcional que tenha competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, garantindo os alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos, mas isso não basta, pois é necessário conseguir criar sentidos, analisar os textos de maneira crítica e usar o aprendido de outras maneiras. A questão é alfabetismos funcionais para que e em favor de quem. Justamente aí que a escola desempenha um papel importante:

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido. Para que isso seja possível, é necessário que

eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção. (ROJO, 2012, p.29)

O GNL apresenta alguns movimentos “pedagógicos” correspondentes a essas metas, para que tal ensino-aprendizagem pudesse ser levado a efeito: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. De acordo com Rojo (2012), *prática situada* remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas dos alunos e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais. Sobre esses se exerce então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. São exigidos ainda letramentos críticos (*enquadramento crítico*) que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados, visando, como última etapa, a produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*). Atualmente esses quatro “gestos didáticos” são denominados pelos autores como “experimentalizar, conceitualizar, analisar e aplicar”.

Esta proposta está em consonância com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos.

Na próxima seção, abordamos os conceitos de multimodalidade e hipertexto.

1.5. MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTO

A evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDICs, e do uso delas como ferramentas interacionais exigem do leitor novas habilidades de leitura que possibilitem a exploração do texto no suporte virtual - a *Web*. A linearidade comum no texto impresso esbarra na versatilidade e na interatividade próprias do hipertexto em ambiente virtual. Assim, a escola, enquanto agência de letramentos, precisa contemplar os gêneros multimodais.

Castela (2007) define hipertexto (HTML- Hypertext Markup Language), como sendo,

uma estrutura possível em qualquer suporte, mas melhor realizada quando os textos estão digitalizados e disponíveis em redes de computadores. Trata-se não só de um artifício gráfico, mas de uma

maneira diferente de leitura. (CASTELA, 2007, p.3)

Ainda de acordo com a autora, o que diferencia o conceito de hipertexto dos documentos impressos é que, segundo Lévy, no hipertexto, a informação está armazenada numa rede, cujos nós estão conectados por ligações, os chamados documentos hipermídia ou multimídia, e possibilitam ao usuário uma interatividade maior que no material impresso. O hipertexto tornou-se uma inovação no uso da linguagem e na textualidade, que, devido à sua natureza híbrida, não linear e com base em uma estrutura reticular, exige novos letramentos. O hipertexto presente nas páginas da *web* caracteriza-se como um emaranhado de nós (*hyperlinks*) que podem ser acionados aleatoriamente visto que são blocos de informações ou acesso a textos, páginas, arquivos independentes entre si. Eis o grande desafio apresentado ao leitor: produzir sentido a partir da fragmentação e de informações disponíveis em diferentes formatos (áudio, vídeo e/ou verbal). “O hipertexto se caracteriza, pois como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço” (MARCUSCHI, 2007, p. 146).

Ainda segundo o autor, diferentemente do texto impresso convencional, em que o leitor tem acesso à totalidade do texto, nas páginas da *web*, o hipertexto se configura como um leque de possíveis textos interligados sem uma hierarquia de leitura pré-estabelecida, fato este, que dificulta a visão global do texto. Castela (2007) também corrobora com esta afirmação, quando ressalta que,

Esta forma estrutural também dificulta a apreensão da visão global do conjunto do texto, devido à fragmentação causada pela composição do hipertexto, já que parte do texto está oculta em *links*, que, ao serem acionados, abrem novas janelas para apresentar um novo texto ou parte dele. Somente se o leitor-navegador clicar em todos os *links* relacionados a determinado tema, alcançará uma visão mais ampla do texto como um todo.(CASTELA, 2007, p. 7)

Lévy (1993) considera o pensamento ou a imaginação como uma complexa rede heterogênea em movimento, em que uma palavra, frase ou imagem conectam-se a outras que remetem a diferentes significados e sentidos que “dialogam ou ecoam mutuamente além da linearidade” (LÉVY, 1993 p. 73) . Segundo este autor,

o hipertexto, a hipermídia ou a multimídia interativa percorrem um processo já antigo de artificialização da leitura. Se ler consiste em

selecionar, esquematizar, construir uma rede de remissões internas ao texto, em associar a outros dados, em integrar as palavras e as imagens para uma memória pessoal em reconstrução permanente, então os dispositivos hipertextuais constituem uma espécie de reificação, de exteriorização dos processos de leitura.(LÉVY, 1993 p. 73)

Nesta perspectiva, a escola precisa propiciar aos alunos a leitura e produção de textos digitais, hipertextos, múltiplas linguagens, etc. Ao trabalhar com hipertextos, os aprendizes passam a dispor de novos modos de leitura e escrita.

Pinheiro e Araújo (2012) tratam do conceito de letramento hipertextual, argumentando que se há tipos diferentes de letramento para abarcar a multimidialidade presente no hipertexto, é necessário que exista também um tipo de letramento que prevê a leitura e a escrita de textos em que convergem mídias que apresentam uma relação texto-imagem mais íntima e frequente. As ferramentas digitais permitem a elaboração de textos sincréticos (verbal e visual) de forma mais dinâmica e o ambiente virtual permite a produção de gêneros discursivos que cada vez mais apresentam hipertextos mais elaborados.

O leitor de hipertextos elabora um protocolo adequado de leitura no qual são necessárias habilidades de leitura e escrita multimodais possibilitadas por tecnologias digitais (PINHEIRO; PINHEIRO, 2012). Nos primeiros anos de existência da *internet* poder-se-ia até pensar que a leitura na tela não era muito distinta da leitura do impresso. Os conteúdos apresentados eram restritos ao texto verbal. Logo, possibilitou-se a elaboração de textos multissemióticos. O avanço da tecnologia digital e a ocorrência de novas demandas para o ambiente virtual levam a novas práticas de leitura e escrita.

Desta forma, associa-se no hipertexto o conceito de leitor e o de autor, visto que ao autor cabe organizar a sequência na produção textual e seus *links* e ao leitor, tido muitas vezes como coautor, compete organizar a sequência de sua leitura e os links que vai acessar (POSSENTTI, 2002). Nesta perspectiva, para Castela (2009), o leitor coparticipa da produção de sentidos ao definir uma versão do texto, entre muitas possibilidades, por meio do percurso da leitura que realiza.

De acordo com Rojo (2009), é importante que a educação linguística¹⁶, a

¹⁶ O ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva da Educação Linguística, pauta-se no desenvolvimento da competência comunicativa que se efetiva pela aquisição de habilidades da oralidade, da leitura e da escrita.

partir dessas exigências dos textos contemporâneos, leve em conta os letramentos multissemióticos que estendem a noção de letramentos. Essa abordagem necessita ser permeada por práticas que levem os alunos a perceber as ideologias dos textos e os discursos em circulação via essas diversas linguagens, instiguem a criticidade e proporcionem a circulação dos discursos em diferentes espaços sociais (ROJO, 2009).

Castro (2017) também contribui para este trabalho com os resultados de suas pesquisas que reforçam a centralidade e a relevância do papel do professor de Língua Portuguesa na exploração dos gêneros discursivos sem restringir tal trabalho apenas à linguagem verbal. Segundo o autor, é fundamental que os alunos aprendam na escola a ler imagens, analisar criticamente e usar criativamente as cores, *layouts*, símbolos, elementos tipográficos, sons e produzir textos com os arranjos semióticos apropriados às suas necessidades, desta forma, estaremos formando cidadãos multiletrados, preparados para se engajarem no mundo do trabalho e na vida pública.

Esses modos semióticos exigem novos letramentos. A mesma atenção que se deu à linguagem verbal também precisa ser dispensada aos novos modos semióticos. Ao discutir essa questão, estudiosos salientam que a linguagem verbal escrita não está sumindo, mas somente se tornando ainda mais entrelaçada com outras linguagens. O que estes autores apontam reforça, portanto, a urgência da escola letrar os alunos para além da linguagem verbal, isto é, a necessidade de se multiletrar.

A *Internet* é a forma mais democrática de comunicação. A primeira versão da *Web* ou *Web 1.0*, consistia num veículo de informação e de conteúdos onde o internauta não podia interagir. Era, portanto, um elemento passivo na construção ou evolução dos conteúdos muito semelhante ao da televisão. Contudo em 2004 surge o conceito da *Web 2.0*, que consiste na interação do internauta com serviços como os *wikis* (exemplo: *Wikipédia*) e aplicações baseadas em redes sociais, que permitem ao internauta contribuir com conteúdos e interagir com os *sites*, envolvendo assim as pessoas nesta nova forma de comunicação. Excelentes exemplos desta interação são *sites* como o *YouTube*, *Facebook*, *Twitter*, *Linkdinn*, etc, onde a comunidade de internautas desenvolve um papel fundamental na contribuição que dá para o conteúdo destes *sites*.

A criação de novos espaços para a comunicação, informação e interação na

Web tem demonstrado a possibilidade de novas formas de representação da linguagem. Neste contexto, a formação do leitor para interagir e interpretar a linguagem mediada pela tecnologia ascende como uma necessidade social e linguística. A concepção de texto e de leitura na *Internet* tem sido redefinida por conta da fusão entre os recursos visuais e sonoros. A *web* também está redefinindo os papéis do autor e do leitor.

Castela (2009), ao referir-se às TDICs afirma que

[...] em relação às novíssimas tecnologias da informação e comunicação, os professores possuem o duplo desafio de, por um lado, ampliar seu próprio letramento digital e, por outro, desenvolver plenamente o letramento dos discentes, sejam estes futuros docentes ou alunos dos cursos regulares do ensino fundamental e médio (CASTELA, 2009, p.65).

Nesta perspectiva, o projeto que desenvolvemos sobre práticas colaborativas de escrita, em ambiente virtual, utilizando a ferramenta *Google Docs*, propiciou e exigiu dos alunos envolvidos, além do desenvolvimento do letramento digital, que, segundo Buckingham (2010), engloba habilidades necessárias para usar o computador, lidar com suas interfaces, navegar na *internet*, fazer pesquisas em ambientes virtuais, saber localizar e selecionar conteúdos na rede virtual, utilizar os navegadores, os *hiperlinks*, os mecanismos de busca, entre outras; também os multiletramentos exigidos na atualidade. Segundo o autor, não podemos

[...] confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas. (BUCKINGHAM, 2010)

O letramento digital tem sido um termo recorrente nas publicações sobre o uso da linguagem mediada por tecnologia, porém destacamos a relevância do multiletramento como condição para o leitor interpretar os novos modos de enunciação disponíveis na prática social. O multiletramento possibilita ao leitor/navegador a compreensão dos novos modos de representação da linguagem

verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros discursivos, digitais veiculados na *internet*, domínio discursivo em crescente evolução. Para ter acesso aos bens culturais e sociais e para participar nas práticas sociais, é requerido dos sujeitos letrados que façam o uso eficiente da leitura e da escrita.

Com o objetivo de aliar as tecnologias às atividades escolares e desenvolver multiletramentos, optamos pelo desenvolvimento de práticas colaborativas de escrita, para tanto, na seção seguinte, abordamos esse conceito.

1.6 PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA

Nesta seção, procuramos fazer uma discussão do que chamamos nesta pesquisa de “Práticas Colaborativas de Escrita” (PCE) e justificar o motivo pelo qual utilizamos este termo e não o termo normalmente usado “Práticas de Escrita Colaborativa” (PEC) – tradução do inglês (“*Collaborative Writing Practices*”), conforme se tem observado em diversos trabalhos publicados nos últimos anos.

A escrita colaborativa pode ser definida como “um processo iterativo e social que envolve uma equipe focada em um objetivo comum, que negocia, coordena e se comunica durante a criação de um documento comum” (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p.72, apud BOLSARIN, 2017, p.38)

Pode-se dizer que, a partir da *internet*, as discussões acerca de “escrita colaborativa” têm se centrado ou no uso de determinados aplicativos que apoiam a Escrita Colaborativa ou na elaboração coletiva de textos para *sites da internet*, *blogs* e *wikis*. Particularmente em relação a este último caso, pode-se mencionar a *Wikipedia*, um exemplo de escrita colaborativa, em que qualquer usuário pode submeter vocábulos para a construção de uma imensa enciclopédia coletiva *online*.

A própria *Wikipedia*, ao definir “escrita colaborativa” afirma que o termo se refere a alguns “projetos cujos textos são criados por um conjunto de pessoas (de modo colaborativo). Alguns projetos são supervisionados por um editor ou um time editorial, mas muitos crescem sem orientação específica”.

Segundo Pinheiro (2011), a escrita colaborativa não pressupõe a colaboração ao longo de todo o processo, mas somente no resultado final, ou seja, é focada no produto. Quando a prática colaborativa, por sua vez, é focada no processo, “passa-se a se centrar na inter-relação entre os participantes, o que envolve a mediação

entre pessoas para a construção conjunta de um determinado objeto” (PINHEIRO, 2013, p.107)

O uso da expressão “Práticas Colaborativas de Escrita” (PCE) se justifica em função de já considerarmos a prática, anterior à própria escrita, como colaborativa. Ao comparar, por exemplo, o trabalho de elaboração dos vocábulos da *Wikipedia* com a produção das reportagens dos alunos desta investigação, nota-se que, no primeiro caso, de acordo com Pinheiro (2011), a escrita é considerada colaborativa (“Práticas de escrita colaborativa”) apenas porque o produto final (os vocábulos postados na enciclopédia *online*) se constitui por meio da contribuição de diferentes usuários, sem que, necessariamente, eles se reúnam para a elaboração dos vocábulos, que podem ser feitas, inclusive, individualmente. Neste sentido, a escrita colaborativa não pressupõe, necessariamente, a colaboração ao longo de seu processo, mas, apenas no resultado final.

Por outro lado, a produção das reportagens pelos alunos desta pesquisa envolve um conjunto de práticas colaborativas ao longo de um processo, cujo início foi a escolha e discussão sobre os assuntos que seriam abordados nas reportagens a serem produzidas e o término, a publicação das matérias na *internet*. Nesse caso, pode-se dizer, portanto, que a colaboração entre os participantes já se faz presente antes mesmo da própria produção textual, o que atribui o caráter colaborativo mais até às práticas do que à própria escrita em si, justificando-se, assim, o uso do termo “Práticas colaborativas de escrita”.

Portanto, pode-se dizer que as PCE são entendidas neste estudo com base em duas características fundamentais: como práticas que sempre envolvem um processo de desenvolvimento da escrita; e que sempre envolvem, ainda que não seja durante todo o seu processo, a participação de duas ou mais pessoas.

Pinheiro (2013), em sua tese de doutorado, mostrou que as práticas colaborativas de escrita se constituem como processos de aprendizagem, que são sempre mediados por artefatos sociais, históricos e culturais diversos e que a *internet*, como principal artefato tecnológico atual, propicia muitas ferramentas digitais que podem funcionar como instrumentos de mediação e contribuir para atividades de produção textual, não de forma individual, como, em geral, a escola sempre trabalhou, mas de uma forma que faça com que alunos e professores possam se engajar em práticas colaborativas de escrita efetiva no contexto escolar.

Para Grosz (1996), a colaboratividade promove nos participantes

sensibilidade e habilidade de negociação, uma vez que envolve sujeitos com diferentes crenças, conhecimentos e habilidades para o cumprimento de uma meta comum. Motiva também nos sujeitos o compromisso com a atividade conjunta, indispensável à coesão do grupo, assim como as habilidades de comunicação clara e eficiente para a resolução de problemas.

Desta forma, a colaboratividade se adapta aos propósitos da *Pedagogia dos Multiletramentos* de preparar o aluno para as relações sociais e para a negociação de ações diante das diferenças culturais.

A *Web 2.0*, com as possibilidades de múltiplas interações e de trabalho colaborativo, proporcionou uma gama de contextos que são oportunidades para aprendizagem situada, cenário que exige uma postura de proatividade, engajamento em atividades no interior de uma sociedade da informação norteadas por criatividade, sensibilidade e *design*.

Bruns (2006) defende o rompimento das barreiras existentes entre produtor e consumidor de conteúdos midiáticos. O autor acredita que a produção em ambientes participativos e colaborativos permite que seus membros possam ser tanto usuários quanto produtores de informação e conhecimento, isto é, como ele mesmo denomina: *produser* ou *produsuários*.

Os *produsuários* não se engajam em modelos tradicionais de produção de conteúdo, mas praticam a *produsagem*, expressão criada por Bruns para referir-se à construção colaborativa e contínua de conteúdos existentes na busca por seu aperfeiçoamento. Desse modo, para se tornar um *produsuário*, é preciso que o participante seja também um usuário do conteúdo de outro indivíduo. Assim, segundo Bruns (2006), o reaproveitamento, remixagem e a reconstrução do material existente são fundamentais para a *produsagem*.

A tendência é que haja a colaboração, ao invés do trabalho individual de produção de conteúdo midiático. Ambientes de *produsagem*, de acordo com Bruns (2006), frequentemente incentivam práticas colaborativas por meio de ferramentas ou estruturas informacionais que são pré-configuradas para a colaboração entre os *produsuários*. A *produsagem*, então, permite que sucessivamente ocorra uma nova melhoria em conteúdos já disponíveis, conduzindo para resultados sempre incompletos e passíveis de novas produções.

Como salientam Bruns e Humphreys (2007), a *produsagem* não propicia capacidades novas às expectativas da esfera escolar, contudo as enfatiza em

contextos autênticos, já que integra grande parte da produção cultural juvenil contemporânea. Para eles, são quatro as principais capacidades promovidas pela *produsagem* (4Cs): *criatividade*, *colaboratividade*, *crítica* e *comunicação*.

A *criatividade*, vinculada à colaboratividade, é entendida como cocriações, em oposição à criatividade pensada de modo singular, autônomo. A *colaboratividade* envolve as habilidades do aluno de reconhecer contextos em que ele pode atuar como *producer*, quando e como fazê-lo e, simultaneamente, compreender e desenvolver um trabalho ético nas relações com os participantes da produção e problemáticas de propriedade intelectual imbricadas nesse processo. A capacidade *crítica* está bastante envolvida com as demais listadas, contudo é mais evidente no trabalho de respostas e avaliações dos conteúdos produzidos, tanto no próprio grupo de trabalho quanto fora dele, quando visto com potencial para integrar o projeto em jogo. A *comunicação* também está presente e é importante nas habilidades já enumeradas, porém faz-se necessário destacar que é uma comunicação eficaz que garante a coesão do grupo e em que a *metalinguagem* – comunicação sobre o próprio processo colaborativo em linguagem adequada ao público a que se dirige – está frequentemente envolvida.

As orientações, discordâncias, desenvolvimento de estratégias de controle mútuo do trabalho promovem um processo de aprendizado que prepara os alunos para as interações sociais em expansão em nosso tempo, sobretudo, no ambiente que provavelmente encontrarão ao saírem da escola e ingressarem no mundo do trabalho.

Lévy (1993), um dos pioneiros na discussão sobre a tecnologia emergente da *internet*, usa a expressão “*inteligência coletiva*” para referir-se à capacidade que usuários de comunidades virtuais têm de compartilhar conhecimentos e de especializar seus membros. Segundo o autor, à medida que alguns detêm maior conhecimento sobre determinados assuntos, eles os transmitem aos outros membros, e estes podem completar as informações recebidas com seu conhecimento individual sobre o tema. Assim, a incompletude é característica marcante das novas mídias.

Assim, a *inteligência coletiva* é um possível caminho para a sociedade do conhecimento. Nesses ambientes colaborativos de produção, a *inteligência coletiva* tem o potencial de explorar ao máximo todas as riquezas humanas existentes nas populações e nesses espaços, possibilitando também a produção de textos que

integram múltiplas linguagens.

Maciel (2016), em sua pesquisa de mestrado acrescenta que a produção escrita por meio de ferramentas digitais colaborativas se torna um componente adicional para a exploração da relação entre linguagem verbal e imagem. O uso de *link* e de *hiperlink* aumenta o grau informativo e argumentativo do texto. A articulação das diferentes semioses, em uma multiplicidade de sentidos, amplia as ideias contidas nos textos.

Acri (2013), também por meio de suas pesquisas, demonstra que a utilização de recursos digitais em ambiente virtual e a promoção da escrita colaborativa potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita em coautoria com alunos do 2º e 3º Anos do EM.

Lowry *et al.* (2004, apud CAGLIARI, 2016, p.43) afirmam que a escrita colaborativa se constitui como prática social que surge cada vez mais forte, pois, a necessidade de desenvolver atividades colaborativas aumenta com o processo de globalização. Aprendizes que interagem e trabalham colaborativamente constroem conhecimento de modo mais significativo, desenvolvem habilidades intra e interpessoais, deixam de ser independentes para serem interdependentes. Interação e envolvimento se intensificam quando há colaboração.

Como dispositivos teórico-analíticos, utilizamos a nomenclatura sugerida por Lowry *et al.* (2004, apud BOLSARIN, 2017) acerca do processo colaborativo de escrita, que se baseia em: atividades colaborativas de escrita, estratégias colaborativas de escrita, modos de controle de documentos, papéis colaborativos dos participantes e modos colaborativos de escrita.

As atividades colaborativas de escrita são “os principais processos que geralmente ocorrem no ato da escrita colaborativa” (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p. 75, apud BOLSARIN, 2017, p. 40). Algumas atividades são mais comuns e costumam aparecer na maioria das produções. No quadro a seguir sistematizamos cada uma destas atividades.

Quadro 2 - Atividades colaborativas de escrita

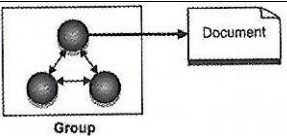
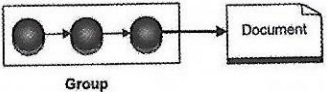
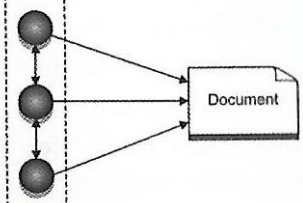
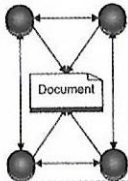
Principais atividades colaborativas de escrita	
<i>Brainstorming</i>	Discussão de ideias
Esboço	Direcionamento do documento
Rascunho	Escrita inicial, ainda incompleta.
Revisão inicial	Primeira revisão de conteúdo, gramática e estilo.

Revisão	Revisão com alterações sugeridas na revisão inicial.
Edição	Conclusão do documento com redação final, normalmente feita por uma pessoa (o editor).

Fonte: Lowry; Curtis; Lowry(2004, p.8) apud Pinheiro (2011, p. 103-104).

As estratégias colaborativas de escrita são definidas pelos autores como sendo “a abordagem global de uma equipe para coordenar a redação de um documento colaborativo geral” (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p. 75, apud BOLSARIN, 2017, p. 39). Neste caso, as contribuições podem ocorrer por autor único, em sequência, em paralelo ou reativa, como explica o quadro a seguir.

Quadro 3 - Estratégias colaborativas de escrita

Estratégias colaborativas de escrita		
Autor único	Uma única pessoa fica responsável por redigir o documento comum do grupo.	
Em sequência	Uma pessoa por vez escreve uma parte do documento, em ordem sequencial.	
Em paralelo	Os autores escrevem todos ao mesmo tempo, mas o trabalho é separado e cada um fica responsável somente por sua parte.	
Reativa	Todos escrevem ao mesmo tempo e não há divisão de partes por autor. Assim, os autores reagem às edições e mudanças dos demais.	

Fonte: Lowry; Curtis; Lowry (2004, p.81) apud Bolsarin (2017, p.39-40)

Além de estratégias e atividades colaborativas, também há papéis colaborativos. Estes variam de acordo com as atividades que o grupo irá desenvolver na produção do documento, como se pode perceber no quadro a seguir.

Quadro 4 - Papéis colaborativos de escrita

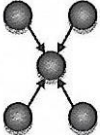
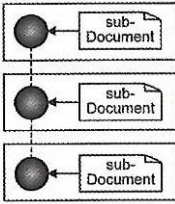
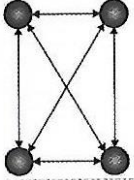
Principais papéis colaborativos de escrita	
Escritor	Uma ou mais pessoas responsável por escrever parte ou a totalidade do documento.

Consultor	Membro normalmente externo, que colabora com o conteúdo ou dá um parecer sobre ele, mas não é responsável por sua produção.
Editor	Pessoa que possui responsabilidade sobre a produção global do conteúdo dos escritores e que pode fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento compartilhado.
Revisor	Responsável por dar uma parecer sobre o conteúdo, mas não por sua modificação.
Líder	Responsável pelo grupo como um todo, não só pela escrita, mas por todo o processo de produção.
Facilitador	Membro externo, lidera a equipe em processos apropriados, mas não tem ligação com o conteúdo do documento especificamente.

Fonte: Lowry; Curtis; Lowry (2004, p.88) apud Bolsarin (2017, p.41)

Em relação aos modos de controle dos documentos Lowry *et al.* (2004, apud BOLSARIN, 2017, p. 41) os identificam como modos de gerenciar no grupo a produção de um documento.

Quadro 5 - Modos de controle de documentos

Modos de controle de documentos		
Centralizado	Uma única pessoa controla o documento durante a escrita.	
Rotativo	Uma pessoa controla o documento, havendo rotatividade do responsável.	
Independente	Várias pessoas tem o controle do documento, mas cada uma é responsável somente por sua parte.	
Compartilhado	Todos controlam todas as partes em conjunto, simultaneamente, e dividindo igualmente a responsabilidade.	

Fonte: Lowry; Curtis; Lowry (2004, p.83-87) apud Bolsarin (2017, p. 41-42)

Por fim, há os modos colaborativos de escrita, que indicam se o momento de escrita ocorre com os participantes no mesmo local ou em locais diferentes e se as

atividades de escrita são desenvolvidas ao mesmo tempo ou não, conforme quadro a seguir.

Quadro 6 - Modos colaborativos de escrita

Modos colaborativos de escrita		
	<i>Síncrono</i>	<i>Assíncrono</i>
<i>Próximo</i>	Mesmo local, ao mesmo tempo.	Mesmo local, em tempos diferentes.
<i>Distante</i>	Locais diferentes, ao mesmo tempo.	Locais diferentes, em tempos diferentes.

Fonte: LOWRY; CURTIS; LOWRY (2004, p.89) apud Bolsarin (2017, p.42)

Assim, por meio da noção de práticas colaborativas de escrita, buscamos investigar como essa prática contribui para a produção textual dos alunos e o desenvolvimento de multiletramentos. A seguir apresentamos a Ferramenta Digital que utilizamos para desenvolver a escrita colaborativa.

1.7 FERRAMENTA DIGITAL *GOOGLE DOCS*

Há muitos recursos digitais que podem ser utilizados para fins de interação e compartilhamento de informações, porém escolhemos o processador de texto denominado *Google Docs* ou *Documentos Google*, oferecido pelo *Google Drive*, para servir de ferramenta para a produção escrita colaborativa.

Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela *Google* em 24 de abril de 2012 e que inclui um leque de programas, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais.

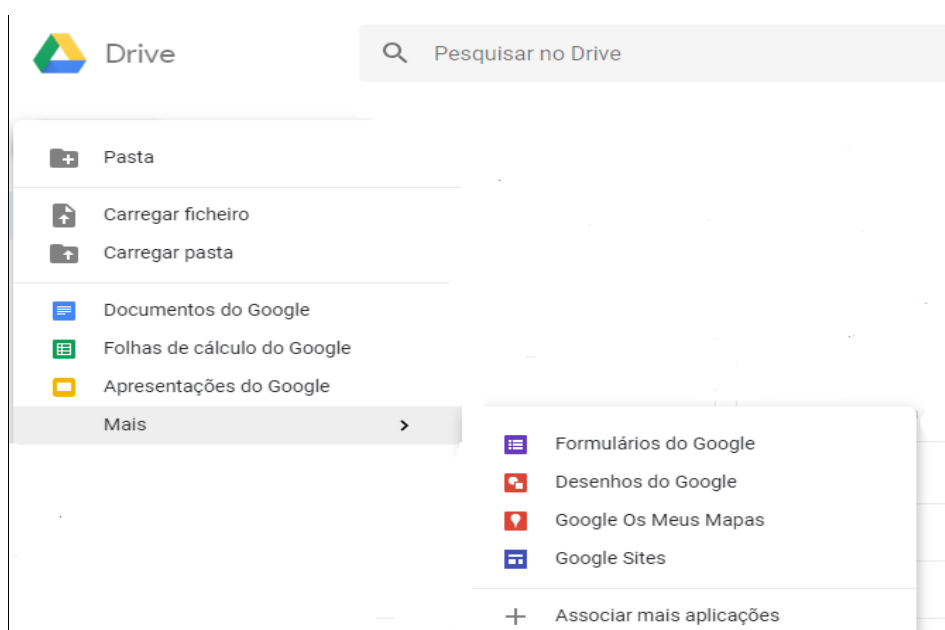
O *Google Drive* baseia-se no conceito de computação em nuvem, pois o internauta poderá armazenar arquivos por meio deste serviço e acessá-los a partir de qualquer computador ou outros dispositivos compatíveis, desde que ligados à *internet*. Para além disso, o *Google Drive* disponibiliza vários aplicativos via *on-line*, sem que esses programas estejam instalados no computador da pessoa que os utiliza.

O *Google Docs* funciona totalmente *on-line*, diretamente do navegador. Seus aplicativos são compatíveis com o *Open Office/Br.Office*, *K.Office* e *Microsoft*

Office. Entre os atrativos para o uso da plataforma está o fato de a edição do documento poder ser realizada por mais de um usuário, para isso, o proprietário do documento, ou seja, aquele que o criou, precisa partilhar o documento adicionando o *e-mail* das pessoas que poderão participar da edição do documento. O documento estará disponível no *Drive* de cada usuário colaborador.

Há a possibilidade de ser criado e editado qualquer documento *on-line* simultaneamente com colaboração em tempo real entre todos os usuários cadastrados. Para que esse documento seja criado, é preciso que aquele que será seu proprietário (por exemplo, o professor) tenha um *e-mail* cadastrado no *site* (*Gmail*). Satisfeita essa exigência, é preciso apenas clicar na opção do tipo de aplicativo que se pretende usar.

Figura 2 - Programas oferecidos pelo *Google Drive*



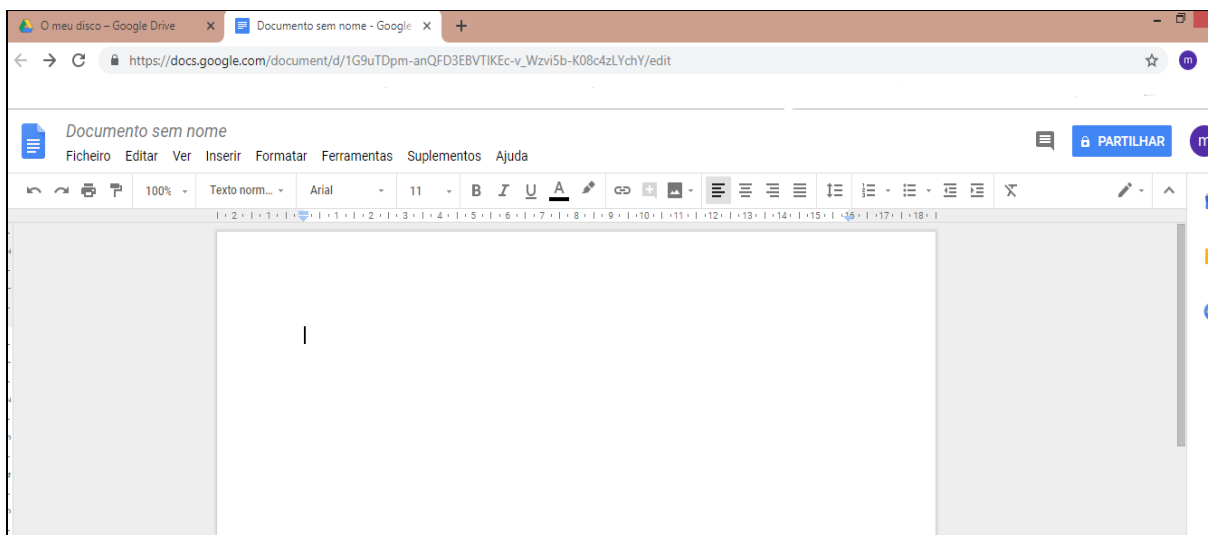
Fonte: <<https://drive.google.com/drive/u/1/my-drive>>. Acesso em: 08 jan.2018

Como é possível observar na Figura 2, o usuário pode escolher o tipo de documento que será criado dentre opções que servem para trabalhar com texto, slides, imagens, tabelas, formulários. Em nossa pesquisa, tratando da produção de textos, utilizou-se o processador de textos.

Depois de criado o documento, será aberta uma janela com o editor de texto, que se assemelha muito com outros editores de textos como o *Word*, bastante

conhecido da maioria dos usuários de computadores, o que facilita seu uso. A Figura 3 mostra detalhes de sua interface.

Figura 3 - Apresentação do *Google Docs* (editor de texto)

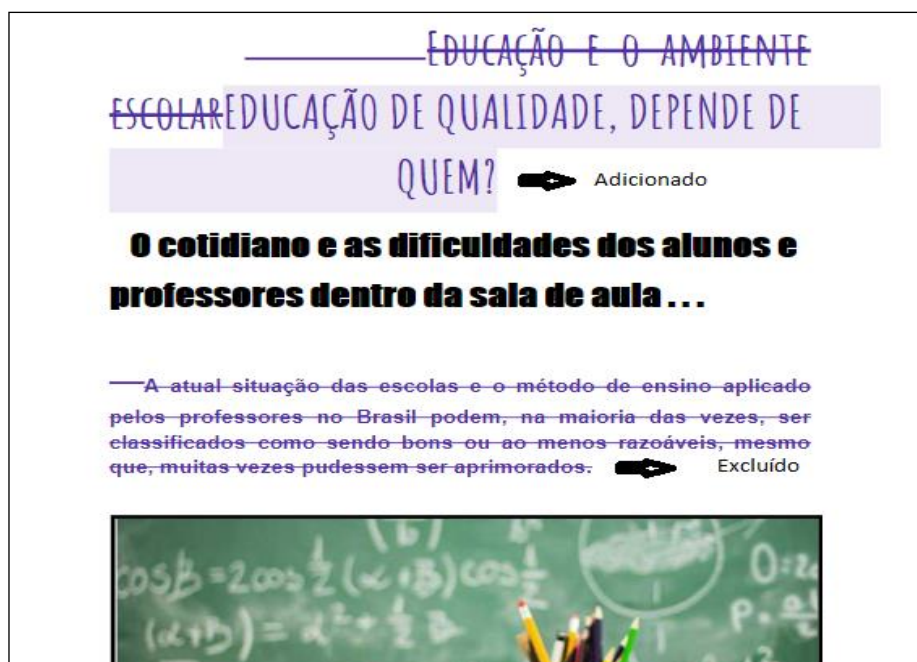


Fonte: <https://docs.google.com/document/d/19nbY5ebhzLitNQz9tbuAUE3qaPWwHvX_zTtG9M0xDPU/edit>. Acesso em: 08 jan.2018

Na página em que é mostrado o processador de texto, localizado no canto superior direito, há a opção “partilhar”, clicando nela, será aberta uma janela com local para inserir os *e-mails* de outros usuários com quem compartilhar a edição do documento. É possível escolher o nível de utilização do documento para a pessoa com quem é compartilhado (“É o proprietário”, “Pode editar”, “Pode comentar” e “Pode visualizar”). Cada pessoa com quem é compartilhado o documento receberá um *e-mail* avisando-a sobre isso e contendo um *link* para a página em que pode acessar o documento criado.

Compartilhado o documento e iniciado o trabalho com o texto, o proprietário (aquele que criou o documento e o compartilhou) tem a possibilidade de ver um histórico das alterações feitas no qual são mostradas data, horário e quem fez a alteração. Caso não aprove alguma alteração realizada, seu proprietário também pode restaurar alguma das versões anteriores. Cada usuário é mostrado com uma cor diferente, assim é possível saber qual foi a colaboração dele para a produção do texto. No *Google Docs*, o texto adicionado aparecerá destacado, e o texto excluído aparecerá tachado, conforme podemos observar na imagem a seguir:

Figura 4 - Visualização de texto adicionado e texto excluído no *Google Docs*



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Sua utilização aparentemente não exige muito dos usuários, porém, é necessário que saibam lidar com um editor de texto – no caso de optar pelo processador de textos – e com programas de envio de mensagens (*e-mail*).

A ferramenta ainda possibilita a interação entre os colaboradores do documento por meio da opção bate-papo e a produção de textos multimodais, pois possibilita a inserção de imagens, gráficos, tabelas, *link*, entre outros.

No próximo capítulo abordamos a respeito do percurso metodológico no qual pautamos nossa pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo explicitar o percurso metodológico que adotamos nesta pesquisa, a fim de responder como a utilização de práticas colaborativas de escrita, em ambiente virtual, no gênero reportagem pode contribuir para a produção textual e apropriação de multiletramentos? e alcançar como objetivo geral verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero discursivo reportagem e os multiletramentos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a ferramenta digital *Google Docs* e os seguintes objetivos específicos: identificar uso e acesso, dos alunos, às TDICs e o que dizem a respeito da prática de produção textual; observar se a utilização da *internet*, de práticas colaborativas de escrita e de multiletramentos serve de estímulo para a prática da escrita do aluno; verificar, nos textos produzidos pelos alunos, se a unidade didática aplicada possibilitou a compreensão dos elementos constitutivos do gênero reportagem; verificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos, considerando a utilização de *links* e de multisssemioses/múltiplas linguagens. Inicialmente, discorreremos teoricamente sobre Linguística Aplicada (LA) e sua contribuição para a pesquisa. Em seguida, tratamos sobre a pesquisa qualitativa e o método de investigação, pautado nos estudos da pesquisa-ação. Dando sequência ao percurso metodológico será o momento de detalharmos o contexto e sujeitos da pesquisa e os instrumentos que utilizamos para a geração dos dados do *corpus* para análise.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: A LINGUÍSTICA APLICADA

Essa proposta de pesquisa está firmada no campo da Linguística Aplicada, doravante, LA, pois segundo Moita Lopes, a Linguística Aplicada “se dedica a investigar problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele.” (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20). Ou seja, atuar nos contextos de uso da linguagem nos contextos sociais. Essa pesquisa terá seu foco, primordialmente, no contexto real da sala de aula, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. O autor complementa:

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente mas é modificada pela prática para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

Por ser um campo que está relacionado com o uso da linguagem em um contexto real, dialoga com vários outros campos que se referem ao uso da linguagem. Ou seja, envolverá a análise do uso da linguagem com as práticas sociais.

Os problemas que motivarão as pesquisas em LA necessitam ter relevância societária, o pesquisador terá um compromisso civil, visando buscar contribuições à sociedade.

Baseando-nos em Rojo (2008), ao referir-se à objetividade da LA:

Não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. (ROJO, 2008, p. 258).

O problema que enfrentamos em sala de aula continua sendo desenvolver estratégias para melhorar e motivar a produção textual dos discentes. A utilização das TDICs nas práticas de produção textual na escola pode ser uma aliada neste desafio. Neste sentido, temos como proposta a elaboração de material didático sobre o gênero reportagem, aliado ao uso da ferramenta digital *Google Docs*, com o objetivo de motivar a produção textual dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental e desenvolver multiletramentos, haja vista que, consultando o banco de teses e dissertações da Capes, percebemos que não há registros de pesquisas que abordem a utilização de práticas colaborativas de escrita no gênero reportagem e os multiletramentos. Na seção seguinte, tecemos uma breve caracterização da pesquisa que desenvolvemos.

2.2 TIPO DE PESQUISA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Essa pesquisa classifica-se como qualitativa interpretativista, pois assegura uma abordagem em que a compreensão/interpretação merece um papel de destaque. As pesquisas qualitativas interpretativistas, segundo Esteban (2010), se pautam no funcionamento organizacional de um grupo, da vida de pessoas, comportamentos, histórias, bem como das relações de interação. O pesquisador é o intérprete e tem um papel significativo na investigação. Estará envolvido e não distanciado de seu objeto de pesquisa, para que assim consiga captar os significados. A pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, não se preocupa em testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem mesmo gerar leis que causem um alto grau de generalizações. Mas procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) complementa,

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significativas vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

O local da pesquisa é concreto, não algo criado. Trabalha com pessoas reais. De acordo com Tozoni-Reis (2009), o mais importante é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida. A pesquisa é a prática social do conhecimento, a interpretação da realidade em que vivemos.

Gil (1999) afirma que:

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...). A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1999, p.19)

Partindo de um problema real de sala de aula, neste caso, o desinteresse e

dificuldades dos alunos com relação a produção textual escrita, esse projeto de pesquisa teve como objetivo incentivar a produção de texto e desenvolver multiletramentos. A pesquisa contou com a elaboração de atividades sobre o gênero discursivo reportagem, com foco na produção colaborativa de textos, utilizando a ferramenta digital *Google Docs*.

Desta forma optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico, uma vez que, segundo André (2012),

A pesquisa etnográfica busca a reformulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (ANDRÉ, 2012, p. 30).

Ainda de acordo com essa autora “a pesquisa do tipo etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Esta pesquisa é considerada de cunho etnográfico por seguir alguns princípios, tais como: a pesquisa foi conduzida no local em que as pessoas convivem e socializam; houve a utilização de duas ou mais técnicas de coleta de dados e realizou-se um retrato detalhado do grupo em estudo.

Nossa pesquisa apresentou ainda, como método de investigação, a modalidade de pesquisa-ação que, de acordo com Engel (2000), é um método de pesquisa que tem a teoria vinculada à prática, assim, segundo o autor, a pesquisa-ação desenvolveu-se na área do ensino com vistas a implementar a teoria educacional com a prática pedagógica de sala de aula. Como atuamos em sala de aula com os sujeitos da pesquisa, fizemos exatamente isso, buscamos aliar a teoria educacional a nossa prática pedagógica, com o objetivo de melhorar a produção textual dos discentes.

Para Tozoni-Reis (2009), a pesquisa-ação tem como objetivo associar a produção de conhecimento com a prática educativa, ou seja, “por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade estudada e, por outro e ao mesmo tempo, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa realidade” (TOZONI-

REIS, 2009, p.32). Nesse sentido, a pesquisa-ação:

“... é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2008, p.14)

O que pretendemos com essa pesquisa é, além da elaboração de material, a aplicação em sala de aula, no sentido de constatar se a utilização de práticas colaborativas de escrita, por meio da ferramenta digital *Google Docs*, contribui com a produção textual e multiletramentos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Assim, podemos verificar estas questões dentro da realidade desta turma e tentar contribuir para melhorar a produção textual e os multiletramentos dos estudantes envolvidos na pesquisa.

Como Engel (2000) afirma,

a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características desse tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, p.182)

Este autor acrescenta que a pesquisa-ação é autoavaliativa, pois permite que pesquisador avalie o processo de intervenção e possa realizar modificações, e se necessário, redirecionar o curso de sua pesquisa. Tivemos algumas situações no decorrer da pesquisa em que foi necessário realizarmos alterações e adequações ao projeto que havíamos planejado inicialmente, por exemplo, a princípio utilizaríamos o laboratório de informática da escola para realizar a produção colaborativa por meio do *Google Docs*, porém como o laboratório tinha apenas seis computadores em bom estado e o questionário aplicado no início das atividades nos deu informações de que praticamente todos os sujeitos da pesquisa tinham acesso à *internet* em suas casas, optamos por possibilitar que as produções fossem realizadas fora da escola.

Neste tipo de pesquisa, é necessário que haja o envolvimento tanto dos pesquisadores como dos pesquisados, que exercem papéis ativos. Segundo Gil (1999), “(...) assim, o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá

como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam se identificando” (GIL, 1999, p.31). Esta é uma característica de nosso estudo, pois estivemos envolvidos na pesquisa do início ao fim, aplicando a unidade didática, realizando observações, interações, colaborações e análise dos dados gerados.

Na próxima seção apresentamos o contexto da pesquisa e caracterizaremos os sujeitos envolvidos.

2.3 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida no 2º semestre de 2018 e teve como sujeitos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma das sete escolas públicas estaduais do Município de Medianeira -Pr. Esta escola, por estar localizada no centro da cidade, atende alunos da região central, dos bairros e também da zona rural. Alguns desses alunos são filhos de pequenos empresários, porém a maioria filhos de trabalhadores assalariados e alguns de pequenos agricultores. A escola atende também muitas famílias carentes que são assistidas pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal.

Atualmente o colégio possui em média 800 alunos, atendendo estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ao Ensino Médio e oferta ainda Ensino Profissionalizante Subsequente¹⁷ em Logística. A instituição possui um total de 15 turmas de Ensino Fundamental, 8 turmas de Ensino Médio, uma turma de Técnico em Logística, uma turma de Apoio¹⁸ de Língua Portuguesa e Matemática para alunos do 6º Ano e uma turma de AEE – Atendimento Especializado Escolar – Sala Multifuncional/Recursos¹⁹.

¹⁷ Os Cursos Técnicos ofertados na Forma Subsequente têm duração de 1 a 2 anos e são destinados a alunos concluintes do Ensino Médio que queiram complementar seus estudos a fim de ter uma profissionalização.

¹⁸ A oferta das Salas de Apoio à Aprendizagem tem o objetivo de atender aos estudantes que frequentam as séries finais do EF, em uma ação pedagógica de enfrentamento e superação dos percalços de aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática, anos finais (6º e 7º anos), no que se refere aos conteúdos básicos dessas disciplinas dos anos anteriores ao ano no qual os estudantes se encontram matriculados e em aulas ofertadas no turno contrário ao turno de escolarização.

¹⁹ São salas com materiais diferenciados e profissionais preparados especificamente para o atendimento às diversas necessidades educativas especiais dos educandos. O Ministério da Educação fornece equipamentos de informática, materiais didáticos e pedagógicos e, em contrapartida a escola regular disponibiliza salas e pessoal para que o programa seja realizado com sucesso. As salas de Recurso Multifuncionais visam integrar alunos com necessidades especiais nas escolas públicas regulares por meio da política de educação inclusiva.

A escola conta com um quadro de 57 docentes, 1 diretor, 1 diretor-auxiliar, 1 secretária escolar, 4 pedagogas, 11 agentes educacionais I, sendo 8 zeladoras, 2 cozinheiras e 1 inspetor de alunos; 07 agentes educacionais II, sendo 01 bibliotecária, 02 mecanógrafos e 04 auxiliares de secretaria.

Em relação à estrutura, a escola possui um laboratório de informática, com apenas seis computadores funcionando adequadamente e sua biblioteca é ampla e com uma variedade e quantidade significativa de livros. Conversamos com a direção da escola sobre nosso projeto, que foi muito bem aceito. A diretora então assinou um “Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo (Anexo 1), registrado como anexo do projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética da UNIOESTE, sob o número de protocolo 84987418.4.0000.0107, de 12 de março de 2018²⁰. Também tivemos a autorização dos responsáveis por cada aluno participante da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo 2).

A turma do 9º ano, na qual a pesquisa foi desenvolvida, é do período matutino e possui 40 alunos. Dos alunos matriculados nesta turma, 22 são do sexo feminino e 18 do sexo masculino. A faixa etária dos alunos da turma é de 13 a 15 anos. A aplicação da proposta didática que totalizou 35 horas/aula aconteceu no segundo semestre de 2018, no período de 1º de agosto a 14 de novembro.

Cabe ressaltar que já conhecíamos os sujeitos da pesquisa, visto que fomos regentes desta turma no ano anterior à pesquisa e também no ano de 2018, no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Na sequência abordamos os instrumentos utilizados para a geração dos dados, bem como os objetivos de cada instrumento e no subitem 2.4.1, trazemos as respostas ao questionário aplicado antes da implementação do material didático, o que auxilia na caracterização dos sujeitos da pesquisa.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Os instrumentos para geração de dados da pesquisa foram: Questionários

²⁰ O protocolo de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UNIOESTE está disponível em:
<file:///C:/Users/USER/Downloads/PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2588609%20(1).pdf>
Acesso em: 9 abr. 2018

aplicados aos alunos antes e após a implementação do material didático, unidade didática elaborada e aplicada, diário de campo, interações e produções textuais escritas dos alunos e vídeos produzidos pelos estudantes. O quadro a seguir apresenta o objetivo de cada um destes instrumentos:

Quadro 7 - Instrumentos para geração de dados da pesquisa

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Questionário aplicado na turma antes da aplicação do material didático	Identificar uso e acesso, dos alunos, às TDICs e o que dizem a respeito da prática de produção textual
Unidade didática elaborada e aplicada	Verificar se possibilitou a compreensão do gênero reportagem e se auxiliou a produção textual dos discentes
Diário de campo	Registrar por escrito os dados durante as aulas para posterior análise
Interações e produções textuais dos alunos	Verificar a produção textual colaborativa do gênero reportagem e do uso de multiletramentos
Vídeos produzidos pelos alunos	Verificar a utilização das TDICs e multiletramentos na produção dos vídeos.
Questionário após a aplicação do material didático	Verificar que contribuições as práticas colaborativas de escrita e os multiletramentos trouxeram à produção textual dos alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

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.”. Iniciamos a pesquisa com a aplicação de um questionário aos alunos para geração de dados sobre produção textual e tecnologias da informação e comunicação. Na sequência trabalhamos com o gênero reportagem por meio de uma unidade didática, incluindo os multiletramentos e as TDICs. Posteriormente os alunos produziram seus textos (reportagens), que depois se tornaram vídeos e foram publicados na *Internet*. Para concluir a geração de dados aplicamos um último questionário após a implementação do material didático.

O questionário respondido antes da aplicação do material didático (Apêndice A) contém 12 perguntas, sendo que as questões 1 a 4 buscam gerar informações sobre o acesso e uso das tecnologias no cotidiano do aluno e as questões 5 a 12

buscam obter informações sobre a prática de produção de textos dos alunos, ou seja, se gostam de produzir textos, se são motivados pelo professor a produzir, quais as dificuldades encontradas, sobre o processo de reescrita e circulação da produção.

De acordo com Triviños (1987), as técnicas e métodos de coleta de dados exigem atenção especial do pesquisador enquanto observador e também anotações de campo, com o diário de campo, para tanto também utilizamos este instrumento, no qual fizemos anotações escritas durante a implementação do material, mais especificamente durante cada aula. Nele apontamos e registramos informações e dados importantes que foram utilizados para análise.

Realizamos também uma análise documental, que segundo Caulley (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014), busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. As produções textuais e vídeos produzidos pelos alunos compõem este material, de onde foram retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações da pesquisadora.

O questionário aplicado após a unidade didática (Apêndice B) contém nove perguntas, sendo que as duas primeiras questões buscam saber se a unidade didática aplicada possibilitou aos alunos a compreensão do gênero discursivo reportagem, as demais questões têm por objetivo saber como foi a experiência de produzir um texto colaborativamente utilizando uma ferramenta digital, quais as dificuldades e desafios encontrados. Cabe ressaltar que este questionário final foi respondido por meio da ferramenta digital *Google Drive*, opção *Formulários*, que possibilita a realização de enquetes via *internet*.

Entende-se por Unidade Didática um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo. No ensino por unidades didáticas, a organização da aula está fundamentada na concepção global e ativa de percepção da realidade pelo aluno e supõe uma atitude do professor diante da classe para desenvolver o ensino e a aprendizagem. O professor acolhe os interesses dos alunos e propicia que se comprometam com seu desenvolvimento pessoal, que revisem a aprendizagem, que exercitem a autoavaliação e o aperfeiçoamento constantes. Organizamos nossa unidade didática em módulos, se assemelhando a organização de uma Sequência Didática, proposta essa elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que, segundo os autores, constituem em um conjunto de atividades organizadas em torno

de um gênero (oral ou escrito), sendo essa proposta adaptada para o Ensino Fundamental – séries iniciais - por Costa-Hübes (2008).

A multiplicidade de instrumentos para geração de dados justifica-se em função da necessidade de gerar dados detalhados e complementares para posterior análise.

A seguir apresentamos e comentamos os dados obtidos a partir do questionário inicial. Optamos por trazer isso aqui, pois contribuiu para caracterização dos sujeitos em relação ao uso e acesso às tecnologias e a sua prática de produção textual.

2.4.1 Questionário aplicado antes da implementação do material didático

O questionário inicial para gerar informações sobre o quanto o uso das tecnologias está presente no cotidiano dos sujeitos da pesquisa e sobre produção de textos foi respondido por trinta e oito alunos. As perguntas e respostas desse questionário estão organizadas no quadro a seguir.

Quadro 8 - Questionário aplicado antes da unidade didática e seus resultados

SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS	
PERGUNTAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
1. Tem computador com acesso à internet em casa?	33 alunos responderam SIM 5 alunos responderam NÃO
2. Onde você costuma acessar a internet com mais frequência? Obs.: Nesta pergunta muitos alunos marcaram mais de uma alternativa	37 alunos responderam CASA 14 alunos responderam DADOS MÓVEIS (CELULAR) 13 alunos responderam CASA DE COLEGAS 6 alunos responderam ESCOLA 1 aluno respondeu LAN HOUSE Nenhum aluno respondeu NÃO TENHO ACESSO
3. Com que frequência você faz uso da internet?	35 alunos responderam TODOS OS DIAS 3 alunos responderam QUASE TODOS OS DIAS Nenhum aluno respondeu RARAMENTE Nenhum aluno respondeu NÃO
4. Em média, quantas horas por dia você está conectado?	21 alunos responderam ENTRE 2 e 5 HORAS 7 alunos responderam MAIS DE 5 HORAS 9 alunos responderam ENTRE 1 e 2 HORAS 1 aluno respondeu MENOS DE 1 HORA
SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTOS	
5. Você gosta de produzir textos?	25 alunos responderam MAIS OU MENOS

	9 alunos responderam SIM 4 alunos responderam NÃO
6. Você costuma escrever textos? Obs.: Nesta pergunta muitos alunos marcaram mais de uma alternativa	35 alunos responderam NA ESCOLA 7 alunos responderam NO <i>WHATSAPP</i> , <i>SMS</i> e OUTROS 6 alunos responderam NO <i>FACEBOOK</i> 3 alunos responderam NO DIÁRIO
7. Quando o professor solicita uma produção textual, você:	23 alunos responderam TENHO DIFICULDADE DEPENDENDO DO TEXTO SOLICITADO 11 alunos responderam NÃO TENHO DIFICULDADE 9 alunos responderam NÃO TENHO DIFICULDADE DEPENDENDO DA EXPLICAÇÃO DO PROFESSOR 2 alunos responderam TENHO MUITA DIFICULDADE
8. Na produção de um texto escrito qual sua maior dificuldade?	17 alunos responderam FALTA DE IDEIAS 13 alunos responderam DIFICULDADE EM INICIAR O TEXTO 10 alunos responderam DIFICULDADE EM CONCLUIR O TEXTO 3 alunos respondeu OUTRAS
9. Ao final da produção você tem o hábito de ler seu texto, fazer melhorias ou reescrita?	38 alunos responderam SIM Nenhum aluno respondeu NÃO
10. Em sua opinião, os professores têm motivado os alunos a produzir textos? Por quê?	18 alunos responderam UM POUCO 12 alunos responderam NÃO TEM MOTIVADO 8 alunos responderam SIM, BASTANTE 11 alunos justificaram que os professores têm cobrado poucas produções
11. Alguma produção textual solicitada pelos seus professores já teve outro meio de suporte e circulação que não fosse a sala de aula ou a correção do professor?	32 alunos responderam NÃO 6 alunos responderam SIM, dos quais cinco tiveram seus textos publicados na <i>internet</i> e um em um concurso de oratória.
12. Normalmente os textos solicitados pelo professor são produzidos individualmente e manuscritos. Em sua opinião, produzir um texto com o auxílio de alguns colegas e utilizando um computador conectado à <i>internet</i> :	25 alunos responderam SERIA ÓTIMO 9 alunos responderam PODERIA TENTAR ESSE TIPO DE EXPERIÊNCIA, pois acreditam que seria interessante, uma maneira diferente de produzir textos com mais pessoas colaborando 4 alunos responderam NÃO GOSTARIA, dos quais dois não gostam de fazer trabalhos em grupos, um por não ter computador em casa e um por preferir escrever manualmente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao verificarmos as respostas dadas pelos alunos às questões 1 e 2 constatamos que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa têm acesso à *internet*, apenas cinco alunos responderam não terem acesso. Sendo que a grande maioria acessa a *internet* com mais frequência em casa.

As respostas obtidas nas questões 3 e 4 deixam evidente que os alunos utilizam a *internet* praticamente todos os dias e ainda que passam entre 2 e 5

horas/dia conectados. Nenhum aluno desta turma respondeu que raramente ou nunca utiliza a *internet*.

Rojo destaca a relevância de adotarmos o trabalho com as TDICs, visto que os alunos “já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas” (ROJO, 2012, p. 26), ou seja, já são “nativos digitais: construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8). Porém, mesmo sendo nativos digitais, muitos necessitam de letramentos digitais e críticos, não sabem lidar com todos os novos gêneros que estão surgindo, analisar informação disponíveis na rede e interagir nela de forma crítica. Com o advento da informática, novos gêneros discursivos vêm surgindo, os chamados gêneros digitais e é fundamental que a escola trabalhe com esses gêneros, visto que os mesmos fazem ou farão parte das práticas comunicativas dos alunos.

Neste sentido, cabe à escola e aos professores buscarem estratégias de incorporação das TDICs ao processo de ensino-aprendizagem, utilizando-as como ferramentas que apoiem os discentes na construção do conhecimento, tornando a escola e o ensino mais agradável e menos maçante. Rojo (2012) corrobora com essa informação ao afirmar que,

Precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO, 2012, p. 27).

Nossa pesquisa buscou aliar as tecnologias à prática pedagógica como maneira de transformar a forma de ensinar e aprender. Propomos a utilização do celular em sala de aula, para realização de pesquisas, produção textual através do aplicativo *Google Documentos*, filmagem, edição de vídeos, etc., buscando, desta forma, inovar a prática de produção de texto na escola.

A prática de produção textual tornou-se algo indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, em virtude de que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135).

Com relação à produção de textos podemos perceber que a grande maioria aprecia produzir textos. Na pergunta 5 do questionário, quando perguntados se gostam de produzir textos, vinte e cinco alunos responderam que mais ou menos, nove alunos responderam que sim e apenas quatro alunos responderam que não. Visualizamos também, através da questão 6 que as produções ocorrem basicamente na escola.

Observando as respostas obtidas nas questões 7 e 8 do questionário sobre produção textual percebemos que grande parte dos alunos têm dificuldade em produzir textos, dependendo do tipo de texto solicitado ou da explicação do professor, apenas onze alunos relataram não ter dificuldade nenhuma durante a produção.

Sendo que dezessete alunos relataram que a maior dificuldade encontrada é a falta de ideias, treze alunos responderam que têm dificuldade em iniciar o texto e dez têm dificuldade em concluir o texto.

A produção de texto precisa ser uma prática onde, segundo Geraldi (1993), se tenha o que dizer, um motivo para dizer, para quem dizer, um locutor e a escolha das estratégias. É fundamental que o aluno saiba qual o gênero que está produzindo, sobre o que está escrevendo, por que está escrevendo, quem será seu interlocutor, qual seu objetivo e o suporte onde o texto irá circular. Afinal escrever sem saber para quem e sem nenhum objetivo torna-se uma tarefa difícil.

É importante também que, antes da produção, o professor propicie ao aluno leituras de diversos textos no gênero que esta sendo abordado, bem como ative os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e o assunto em pauta, com o objetivo de facilitar a produção escrita.

Quando questionados sobre o processo de escrita, ou seja, se costumam ler os textos após a escrita e realizar melhorias ou reescrita dos mesmos (Questão 9), todos os alunos responderam que sim.

Para a questão 10, a maioria respondeu que os professores têm motivado pouco ou nada os alunos a produzir textos, apenas oito alunos relataram se sentirem motivados. Como justificativa afirmaram que os professores, em geral, têm cobrado e trabalhado pouco com produção de textos.

Estes últimos dados nos preocupam bastante, visto que, Geraldi (1993, p. 135), considera a produção de textos “como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. É no texto que a língua se

revela em sua totalidade, ou seja, por meio da escrita o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo. Mesmo a escrita desempenhando um papel de extrema importância na sociedade, percebemos que a escola ainda continua falhando na formação dos sujeitos.

Percebemos pelas respostas da questão 11, que se refere à circulação dos textos produzidos, que os mesmos têm sido produzidos apenas para o professor corrigir e atribuir uma nota, pois apenas seis alunos responderam que seus textos tiveram outro meio de suporte e circulação que não fosse a sala de aula ou a correção do professor.

Por meio das respostas obtidas ao questionário notamos que as produções textuais, muitas vezes, são mal orientadas pelo professor, tornando-se uma simples tarefa escolar a cumprir sem sentido para o aluno, apenas para obtenção de nota. De acordo com Geraldi (1993), são redações. O autor estabelece, no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola. (GERALDI, 1993, p.137).

Na questão 12, a maioria dos alunos, ou seja, vinte e cinco relataram que seria ótimo realizar uma produção de texto diferente, colaborativa e utilizando computador ou celular conectado à *internet*, nove disseram que poderiam tentar esse tipo de experiência, pois acreditam que seria muito interessante e apenas quatro alunos disseram que não gostariam, pois não gostam de realizar trabalhos em grupo ou porque não têm computador e acesso à *internet* em casa.

Na próxima seção, apresentamos uma síntese da metodologia abordada nesta pesquisa.

2.5 SÍNTESE DA METODOLOGIA

Para visualização mais objetiva da organização desta pesquisa, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 9 - Síntese da metodologia

PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
A utilização de práticas colaborativas de escrita no gênero reportagem pode contribuir para a produção textual e apropriação de multiletramentos por parte de alunos do 9º ano do ensino fundamental?	Verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero textual reportagem e os multiletramentos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a ferramenta digital <i>Google Docs</i> .	Identificar uso e acesso, dos alunos, às TDICs e o que dizem a respeito da prática de produção textual Observar se a utilização da <i>internet</i>, de práticas colaborativas de escrita e de multiletramentos serve de estímulo para a prática de escrita do aluno; Verificar, nos textos produzidos pelos alunos, se houve a compreensão dos elementos constitutivos do gênero reportagem. Verificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos, considerando a utilização de <i>links</i> e de multisssemioses/múltiplas linguagens.	Questionário inicial Diário de Campo, Interações, Produções textuais e Questionário final Material Elaborado, Diário de Campo, Interações e Produções textuais. Produções textuais e Vídeos	Informações sobre o acesso às tecnologias e produção de texto dos alunos. Participação/ discurso dos alunos, Qualidade das produções. Os textos produzidos possuem as características do gênero trabalhado Os textos foram produzidos a partir de múltiplas semioses e <i>links</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tendo em vista que o foco desta pesquisa se sustenta na elaboração e aplicação de uma unidade didática, numa turma de 9º ano, no próximo capítulo apresentamos este material.

3 MATERIAL ELABORADO E APLICADO

Nas aulas de Língua Portuguesa é de fundamental importância proporcionar aos alunos situações em que possam ler, escrever e pensar sobre o funcionamento do sistema de escrita, bem como, compreender a função social da escrita e da leitura em nosso cotidiano. Nesse sentido, é relevante explorar com os alunos diferentes portadores e gêneros discursivos e suas funções em nosso dia a dia.

Nesta perspectiva elaboramos uma Unidade didática para trabalhar com o gênero Reportagem, práticas colaborativas de escrita e multiletramentos, por meio da ferramenta digital *Google Docs*. As atividades propostas têm o intuito de mostrar a estrutura da reportagem e suas características, propiciar uma leitura crítica e oferecer ao aluno a oportunidade de produzir suas próprias reportagens sobre assuntos relevantes para comunidade escolar.

Optamos pela divisão em módulos, pois foi a maneira pela qual o material foi aplicado, nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 35 aulas, de 50 minutos cada, divididas nos módulos a seguir.

Quadro 10 - Divisão das aulas na implementação do material pedagógico

MÓDULOS/AULA	ATIVIDADES
Módulo 1 (6 aulas)	1. Contexto de produção; 2. Reconhecimento do gênero; 3. Pesquisa sobre o gênero; 4. Exploração de textos do gênero.
Módulo 2 (7 aulas)	1. Leitura de textos do gênero; 2. Organização do gênero; 3. Relações título, corpo do texto e imagem.
Módulo 3 (12 aulas)	1. Vocabulário e estruturas linguísticas adequadas ao gênero; 2. Produção e reescrita do gênero; 3. Circulação e suporte.
Módulo 4 (10 aulas)	1. Produção e reescrita do gênero; 2. Circulação e suporte.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Neste capítulo está o material na íntegra. Destacamos que inserimos comandos para o/a professor/a que pretende se utilizar dessa unidade didática, explicando o que fazer ao longo de toda implementação do material, bem como acrescentamos os comandos que necessitará dar aos/às alunos/as. A seguir apresentamos cada módulo.

3.1 MODULO 1

Professor, para iniciar, é importante ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero reportagem. Este momento é bastante importante para que você possa fazer um levantamento dos conhecimentos que a turma já possui sobre o tema.

Leve para a sala de aula vários jornais e revistas para serem manuseados e explorados pelos alunos e para instigar a curiosidade dos mesmos sobre o tema “reportagem”. Selecione jornais e revistas com reportagens voltadas para o público adolescente, para mobilizar o interesse dos alunos nesse momento.

Organize a turma em um grande círculo e realize alguns questionamentos aos alunos, tais como:

- Vocês costumam ler jornais e/ou revistas?
- Por que vocês leem jornais? E revistas?
- O que encontramos no jornal? E nas revistas?
- Para que serve um jornal na opinião de vocês?
- Quais são as partes de um jornal?
- Vamos conhecer melhor um jornal?

Em seguida, com o auxílio do projetor multimídia, projete imagens de alguns jornais, mostrando o título do jornal, como ele é dividido, que tipo de textos veiculam nesse portador, os tipos de letra, as ilustrações, dentre outros aspectos, para que eles percebam o formato e a estrutura dos textos.

Mostre para os alunos que os jornais são divididos em cadernos, sendo que cada um deles aborda um assunto: política, esporte, economia, ciência e tecnologia, cultura, turismo, classificados e etc. e que os nomes destes cadernos variam de um jornal para outro. Questione-os:

- Se quisermos comprar uma casa, em que caderno encontraremos esta informação?
- Se quisermos saber os resultados do jogo de futebol?
- Se quisermos saber qual projeto está sendo votado no Senado?
- Se quisermos saber qual filme está sendo exibido no cinema?

Chame a atenção dos alunos para os diversos tipos de textos, ou seja, gêneros discursivos que podem ser encontrados em um jornal: Notícia, Reportagem, Artigo de opinião, Horóscopo, Previsão do tempo, Carta do leitor, História em quadrinho, Charge, Entrevista, Cartum, Propaganda e muitos outros.

Num segundo momento, converse sobre o que é uma reportagem, realizando uma sondagem dos conhecimentos prévios que a turma possui, perguntando:

- Vocês sabem o que é uma reportagem?
- Vocês costumam ler reportagens?
- Sabem diferenciar notícia e reportagem?
- Podemos dizer que há reportagens escritas e orais?
- Qual a finalidade de uma reportagem?
- Que importância esse gênero tem para a sociedade? E na vida dos cidadãos?
- Vocês se lembram de algum repórter conhecido? Qual?
- Onde é possível encontrar esse tipo de textos (revistas, rádio, televisão, internet, jornal, etc)?

Quadro 11 - Definição de Reportagem

Reportagem é um gênero jornalístico, escrito ou falado, que se baseia na observação direta dos acontecimentos/fatos e na investigação feita pelo repórter. Normalmente, a informação recolhida é completada pelo depoimento de testemunhas dos acontecimentos, pela própria opinião do repórter (introduzindo marcas de subjetividade no texto), por imagens, gráficos, fotografias. A reportagem televisiva, testemunho de ações espontâneas, relata histórias em palavras, imagens e sons.

Adaptado de: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Reportagem>> Acesso em: 10 jan. 2018

Exiba o vídeo sobre reportagem, disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=CHUuHOlegiU>>

Figura 5 - *Print* do vídeo sobre reportagem



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Após a exibição do vídeo, os alunos responderão individualmente as seguintes questões:

- a) O que torna a notícia diferente da reportagem?
- b) É correto afirmar que a reportagem se ocupa tanto da informação quanto do comentário? Por quê?
- c) Segundo o vídeo, a reportagem é mais detalhada que a notícia. Trabalha com fatos que interessam ao público a que se destina o jornal ou a revista. Que elementos ajudam a compor a reportagem?
- d) Há vários outros gêneros discursivos da mídia impressa. Quais você conhece?
- e) Como é caracterizada a linguagem do texto jornalístico?
- f) Um dos pontos marcantes da reportagem é que ela apresenta uma informação. Diante disso, que posição toma o autor em seus escritos?

Comente com os alunos que as reportagens se apresentam de diversas formas, impressas, em jornais e revistas; digitais, em jornais e revistas on-line e ainda podem ser exibidas na televisão ou no rádio.

Em outro momento, leve os alunos ao laboratório de informática para acessarem revistas e jornais on-line e também assistirem reportagens televisivas. Apresente a reportagem abaixo, na versão escrita e vídeo (reportagem televisiva), para que observem as semelhanças e diferenças existentes no texto em cada suporte.

Quadro 12 - Reportagem "Pesquisa mostra que violência doméstica impacta vida profissional

5/08/2017 14h29

Pesquisa mostra que violência doméstica impacta vida profissional

Mulheres chegam a ficar 50% menos tempo empregadas em comparação com as mulheres que não sofrem violência. Salários são até 34% menores.

Aline Oliveira

Uma pesquisa inédita feita pela Universidade Federal do Ceará em parceria com o Instituto Maria da Penha mostra os impactos da violência doméstica na vida profissional das mulheres. As mulheres vítimas de violência doméstica chegam a faltar ao trabalho dezoito dias por ano por incapacidade física e psicológica ou para realizar tratamentos. A cuidadora de idosos Elenita Vieira Silva era cuidadora de idosos, mas saiu do emprego. Ela não conseguiu conciliar as obrigações profissionais com a rotina de agressão dentro de casa.

"Quando você menos espera, você tá ali chorando, você não tá fazendo o serviço direito. O patrão quer o quê? Um serviço eficiente, né, ele tá pagando, ele precisa de um trabalho bom,, diz ela.

A delegada Erika Moura concorda. "(A mulher) fica, certamente, incapacitada em alguns dias do ano, dependendo do tipo da violência, em relação ao seu trabalho. Em relação a produzir e isso prejudica tanto a mulher quanto a família"

Violência gera desemprego

A pesquisa ouviu dez mil mulheres em todos os estados do Nordeste e o resultado mostrou que a violência doméstica tem impacto negativo na vida profissional das vítimas. Elas chegam a ficar 50% menos tempo empregadas em comparação com as mulheres que não sofrem violência. Até os salários são afetados. As mulheres agredidas podem ganhar até 34% menos.

A professora Mônica Maria Rodrigues teve que desistir da carreira de professora por causa das agressões físicas e psicológicas que sofria dentro de casa. Agora que o ex-marido está preso, ela sonha em voltar ao mercado de trabalho. "O que eu quero é trabalhar, viver minha vida, retomar minha vida, eu quero viver. Mas se nós não nos

unirmos e denunciarmos, não tem como lutar contra isso."

Para denunciar casos de violência doméstica, você pode ligar pra180. O serviço funciona - e funciona mesmo - vinte e quatro horas por dia. Você não precisa se identificar.

Fonte: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/08/pesquisa-mostra-que-violencia-domestica-impacta-vida-profissional.html>>. Acesso em: 09 jan. 2018

Faça a exibição da versão televisiva da mesma reportagem, disponível em:
<<https://globoplay.globo.com/v/6103725/>>.

Coloque no quadro algumas sugestões de *sites* para serem visitados:

- ✓ <https://educacao.uol.com.br/temas/bullying-na-escola/>
- ✓ <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/05/violencia-nas-escolas-afeta-alunos-e-professores-em-todo-o-pais.html>
- ✓ <https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual>
- ✓ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-possui-quase-25-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-diz-estudo.ghtml>
- ✓ <https://veja.abril.com.br/saude/>
- ✓ <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/02/fake-news-estudo-revela-como-nasce-e-se-espalha-uma-noticia-falsa-na-web.html>
- ✓ <http://ultimosegundo.ig.com.br/ciencia/>

Solicite aos alunos que leiam algumas reportagens e em seguida, escolham dentre elas, uma que mais lhes chamou a atenção para realizar algumas considerações:

- Que elementos influenciaram, ou seja, chamaram sua atenção para a leitura da reportagem?
- Por que o assunto do texto despertou seu interesse?
- Qual o objetivo do texto lido?
- A que público se destina o texto?
- A linguagem empregada facilitou a compreensão ou dificultou?
- A linguagem não verbal (fotografias, gráficos, mapas, infográficos, etc) auxiliaram na compreensão do texto?
- Que diferenças podemos perceber entre as reportagens impressas, digitais e televisivas?

Neste momento, os alunos que desejarem compartilhar com a turma as informações contidas na reportagem que escolheram, poderão fazê-lo oralmente.

3.2 MÓDULO 2

Neste módulo, você, professor, trabalhará a organização do texto, ou seja, de que forma o gênero está organizado.

Quadro 13 - Estrutura da reportagem

Estrutura da reportagem

O desenvolvimento do texto é aberto, segue a cronologia dos fatos e não a técnica da pirâmide invertida, como acontece na notícia. O mais importante neste texto jornalístico é o *Como?* e o *Por quê?* do sucedido, que são explicados ao leitor detalhadamente, num estilo claro, objetivo e apelativo. A reportagem estrutura-se da seguinte forma:

- **Título ou Manchete:** encabeça a reportagem. É importante que seja preciso e apelativo, com o intuito de despertar o interesse do leitor.
- **Subtítulo ou Bigode:** Completa o título, trazendo mais informações sobre o que será abordado na matéria. Não é obrigatório.
- **Resumo da matéria ou lead:** (parágrafo-guia) — primeiro parágrafo que resume, em letra destacada, os fatos. Tem como objetivo captar a atenção do leitor e introduzir o tema.
- **Corpo da reportagem:** parágrafos seguintes nos quais o repórter narra detalhadamente os acontecimentos, dá opiniões, comprova fatos, com recursos da fotografia, de gráficos, de trechos de entrevistas com especialistas no assunto, dentre outros.
- **Ideia-síntese:** retoma os aspectos essenciais do fato relatado, e, geralmente, aparece no último parágrafo.

Fonte: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4012>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Além disso, a reportagem pode apresentar outros elementos verbais e não verbais importantes para a compreensão do texto. Tais como:

Quadro 14 - Outros elementos verbais e não verbais importantes na reportagem

- **Imagem/Fotografia:** Servem para ilustrar e descrever a reportagem;
- **Legenda:** Fica logo abaixo da foto, normalmente com uma ou duas linhas. Serve para reforçar o poder de comunicação da imagem;
- **Infográfico:** Inclui mapas, gráficos estatísticos, sequenciais e esquemas visuais;
- **Cabeçalho e Rodapé:** Marcam o topo e a base da página, respectivamente,

incluindo marcas básicas como editoria, data, número da edição e número da página;

- **Box:** É um espaço graficamente delimitado que normalmente inclui um texto explicativo ou sobre assunto relacionado à matéria principal.

Fonte: Adaptado de: <<https://pt.slideshare.net/mariobn/diagramao-de-jornais>> Acesso em: 21 jan.2018

Quadro 15 - Linguagem da reportagem

A linguagem da reportagem deve:

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

Fonte:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_port_pdp_dulcinea_maria_silveira_sobrinho_bono.pdf> Acesso em: 16 jan.2018

Entregue uma cópia da reportagem a seguir para cada aluno e solicite que façam uma leitura silenciosa. Em seguida, discuta algumas questões sobre a estrutura do texto, o tema, a linguagem, etc.

Crise exige novos hábitos

Momento impõe revisão de rotinas e atitudes em casa, nas finanças e no trabalho

LAURA PIFFERO*
SUSI MELLO

Deixe acesa a primeira lâmpada quem não se assustou com a conta de luz no final do mês. Torneira aberta sem usar, alimento estragando na geladeira e despesas desnecessárias. Quem nunca? Mas o momento pede mudança de pequenos e viciosos hábitos para driblar a crise. Pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) aponta que pelo menos 57% das famílias já mudaram hábitos e 21% ainda pretendem mudá-los em função das turbulências econômicas. Sentindo no bolso as consequências, 59% disseram ter perdido poder de compra nesse último ano. Mas nem só coisas ruins surgem com a crise. A mesma pesquisa aponta que os brasileiros estão dando mais valor ao dinheiro e 90% deles pesquisam muito os preços antes de comprar. Entre as mudanças nos hábitos de consumo se destacam ainda trocar produtos por similares mais baratos, adiar a compra de bens de maior valor e reduzir as despesas da casa.

Educação financeira

O que muita gente está aprendendo na marra poderia ser incorporado com naturalidade se educação financeira fosse tema de sala de aula. A professora de matemática do Instituto de Educação Ivoti (IEI) e do ensino politécnico da Escola Estadual Professor Matthias Schütz, Denise Kern, é uma militante da teoria posta em prática. Ela é idealizadora do projeto Aprendendo a Poupar, no qual a educação financeira traz um novo olhar sobre a questão do consumo irresponsável e aponta que a solução é uma revisão básica de rotinas e formas de pensar. Tudo dentro da escola e em conjunto com as famílias. "É preciso anotar tudo que a gente gasta durante o dia. Depois que isso começa a se tornar hábito, a pessoa começa a entender onde está o dinheiro dela e o quanto ela gasta em coisas desnecessárias."

Dentro da escola, Denise trabalha assuntos como projeção de poupança, quanto se gasta por dia, compra à vista ou a prazo, uso do cartão de crédito, consumo consciente da água, entre outros assuntos. "O desafio que se apresenta é educar para a vida e preparar cidadãos que possam agir de forma adequada, saudável e com responsabilidade diante de situações relacionadas à educação financeira, mas de maneira que se leve em conta o meio em que o sujeito está inserido."

*Colaborou: Ana Paula Figueiredo

Mude o comportamento



Não desperdice comida

Compre o necessário para usar no dia ou na semana, guarde apenas alimentos secos, bem embalados e com temperatura ambiente, pois se um alimento está molhado ou quente vai exigir mais energia para mantê-lo refrigerado. Deve-se aproveitar totalmente os alimentos, pois há muitas cascas, talos e folhas que podem ser utilizadas em bolos e sopas.

Combustível

Abasteça em postos com promoções, divida o carro e o custo do combustível com colegas para ir ao trabalho e caminho sempre que possível. Se seu filho tem condução escolar de graça, faça ele utilizar o serviço.



Economize energia

Aproveitando a luz solar, mantenha aparelhos desligados quando não está em casa (principalmente em viagens e férias), desligue a luz dos ambientes onde não têm ninguém, controle o tempo de banho quando o chuveiro é elétrico e, no verão, procure ligar, se ensaboar e depois ligar novamente para se enxaguar.



Evite desperdício de água

Evite desperdícios nos banhos e no uso doméstico, reaproveitando a água da lavagem de roupas para lavar calçadas e carros, escove os dentes com a torneira fechada e só abra para enxaguar a boca. Junte água da chuva para regar folhagens e lavar carros.



TV a cabo

Tenha um plano bem básico de assinatura de TV e sempre pesquise preços e promoções. O mesmo vale para internet.



Renegocie

O portal Meu Boas Faltas, um dos maiores sobre orientação financeira à pessoa física, aconselha a renegociar dívidas com empréstimos com taxas de juros menores. O portal possui ainda um link de Diagnóstico Financeiro, que auxilia a pessoa a se reorganizar. Antes de renegociar avalie as taxas de juros que são cobradas. No cheque-especial fica, em média, 8% ao mês e no cartão de crédito, 12,5% ao mês. Reduzir o total do débito e da taxa de juros ou mudar o tipo de financiamento, fazendo um empréstimo consignado, por exemplo, que tem juros mais baratos, ajuda a saldar a dívida existente. Depois de renegociar, a ordem é cancelar o seu cartão ou seu cheque-especial, para que você não fique tentado a fazer novas compras e continuar se endividando.

Faça a diferença no trabalho

Apresentar um perfil comportamental adequado e manter o equilíbrio emocional são algumas das orientações da especialista em Gestão de Pessoas e Equipes Ana Cláudia Bilhão. Mesmo com a crise, ela afirma que oportunidades podem surgir, pois há empresas que reduzem o quadro de funcionários e optam por contar com profissionais mais qualificados. "Outras podem decidir arriscar, inovando em processos ou produtos e necessitarão ampliar ou qualificar sua força de trabalho." Para quem está pensando em trocar de emprego, a especialista alerta que é preciso avaliar com atenção se a empresa para a qual está sendo cogitada a mudança tem condições de superar este período de crise econômica.



Fonte: professoras Denise Kern e Ana Cláudia Bilhão



NO CADERNINHO: contas na porta do lápis

Antes de comprar, eles poupam

Na casa dos Fröhlich, em Ivoti, cartão de crédito não entra, comida fora nem pensar e a regra mais importante: antes de comprar algo, eles economizam. Fernanda Fröhlich, 15 anos, aprendeu com o pai, o agricultor Carlos Fröhlich, 49, a sempre pechinchar e economizar. "Uma vez ela foi para uma excursão no Beto Carreiro e dei um dinheiro para ela, mas ela não gastou nem a metade, disse que era tudo muito caro", conta o pai. E a economia, também orientada pela mãe Lisom Fröhlich, 48, que é industrial e aposentada, já rendeu bons frutos, como a casa que a família construiu sem fazer prestações. Seu Carlos conta que conforme o dinheiro entrava iam construindo. "Carnê nas lojas só fazemos em no máximo duas vezes, mas mesmo assim é difícil, hoje nós não temos prestação nenhuma", conta a mãe.

Fernanda, que estuda educação financeira com a professora Denise Kern, ganha uma mesada por mês do pai e reserva parte do dinheiro para realizar seus sonhos. "Quero fazer minha carteira de motorista e uma viagem para uma praia paradisíaca", avisa ela, que, quando completar 16 anos, já disse que quer arrumar um emprego.

Demonstre sua capacidade

No cenário atual, no qual diversos profissionais estão perdendo seus empregos e tentando algo em diferentes áreas, a professora da graduação em Gestão de Recursos Humanos da Unisinos e especialista em Gestão de Pessoas e Equipes, Ana Cláudia Bilhão, diz o que é possível fazer para tentar se manter estável no ambiente de trabalho. Conforme ela, neste momento de dificuldade, o funcionário pode e deve mostrar suas qualidades e que está à disposição de desafios. "Este é um momento que muitas organizações estão precisando ajustar seu quadro de pessoal e costumam avaliar seus colaboradores visando manter as pessoas que podem contribuir mais e melhor. É hora de demonstrar o que se é capaz de fazer, informando à empresa sobre cursos realizados, experiências anteriormente desenvolvidas ou competências em potencial", orienta.

Solicite aos alunos que respondam as seguintes questões:

a) O texto lido é uma reportagem? Por quê?

b) Qual é o assunto do texto?

c) Quem produziu este texto?

d) Este texto foi publicado em:

() um jornal

() uma revista

() um livro

e) Quem é seu destinatário?

f) O objetivo do texto é:

() divertir

() informar

() descrever

() narrar

g) Qual o nome do caderno no qual a reportagem foi publicada?

h) Quando este texto foi divulgado? Onde encontramos esta informação?

Agora, peça que observem a estrutura do texto e respondam:

a) Qual o título da reportagem?

b) A reportagem apresenta um subtítulo?

c) Qual o *lead* ou parágrafo-guia da reportagem?

d) Qual a função dos infográficos (mapas, dados estatísticos, etc) na reportagem lida?

e) Quem são os especialistas entrevistados sobre o assunto?

f) Que sinal gráfico é utilizado para demarcar que a fala do entrevistado está sendo

descrita?

g) O texto trata de um assunto recorrente na sociedade ou é um problema momentâneo? Como se justifica sua resposta?

As próximas atividades objetivam fazer com que os alunos percebam a relação que se estabelece entre título, “corpo” do texto e imagem e a importância de cada elemento para atrair a atenção do leitor.

Relação título e imagem

1ª atividade:

Apresente, com auxílio do projetor multimídia, a capa da revista a seguir e solicite que façam a leitura.

Figura 7 - Capa de revista



Fonte: <<https://mrdiggs.wordpress.com/2009/12/22/estamos-devorando-o-planeta/>>. Acesso em: 15 jan. 2018

1) Após a leitura, proponha uma discussão a partir das questões:

a) Descreva a imagem principal exposta na capa desta revista?

- b) Que relação podemos estabelecer entre a imagem e a manchete principal?
- c) A manchete principal da capa anuncia: “Estamos devorando o planeta”. A quem ela se refere?
- d) Que assunto será abordado na reportagem principal da revista?
- e) A linguagem utilizada na manchete tem sentido denotativo ou conotativo?
- f) Por que em um título de reportagem é importante que o leitor encontre algumas informações sobre o texto?
- g) A manchete e a imagem despertaram seu interesse para a leitura da reportagem?

OBS.: Professor, neste momento, é importante fazer as interferências necessárias a fim de que os alunos procurem levantar o máximo de hipóteses a respeito da temática. Na sequência, apresente aos alunos a reportagem na íntegra para que façam a leitura.

- 2) Repita a atividade anterior, utilizando agora, a primeira página de um jornal. Mostre a imagem a seguir e solicite a leitura da mesma.

Figura 8 - Primeira página de jornal



Fonte: <<https://www.oparana.com.br/impresso/edicao-de-20-09-2017>>. Acesso em: 15 jan. 2018

1) A partir da primeira página de jornal O Paraná, realize as seguintes indagações:

a) Qual é a manchete principal dessa edição do jornal?

b) Deduza: qual o assunto desta reportagem?

c) Por que o jornal escolheu esta imagem para representar a manchete?

d) Como o jornal chama atenção do leitor para a informação central da primeira página?

Os alunos poderão fazer a leitura da reportagem na íntegra, que se encontra disponível no endereço: <https://www.oparana.com.br/pais-impedem-que-reforma-mal-feita-seja-entregue>

Após a leitura, analise com os alunos se as deduções feitas por eles sobre o assunto da reportagem estão de acordo com o texto original.

2ª atividade:

Organize a turma em grupos e apresente as imagens a seguir:

Figura 9 - Primeira imagem para produção de manchete



Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7102/governo-de-sao-paulo-libera-uso-de-celular-em-sala-de-aula>>. Acesso 14 jan. 2018

Figura 10 - Segunda imagem para produção de manchete



Fonte: <<https://pt.slideshare.net/eborges/cyberbullying-11800709>>. Acesso em: 14 jan. 2018

Em seguida solicite às equipes que imaginem e escrevam uma manchete (título) de reportagem sobre cada tema abordado nas imagens. As produções serão socializadas com o grande grupo.

Relação texto e título

O título é uma espécie de síntese do texto e por isso, destaca o aspecto de maior relevância do mesmo. Para desenvolver a capacidade de realização de síntese dos alunos, apresentar a reportagem abaixo, cujo título foi suprimido, para que eles produzam um título adequado com o conteúdo da matéria.

Quadro 16 - Reportagem para atividade de relação texto e título

**Constatação está em pesquisa feita com jovens entre 13 e 14 anos.
Quase 50% dos entrevistados afirmam sentir satisfação com essa prática.**

Paulo Gonçalves
Campinas, SP

Jovens que praticam cyberbullying sabem das consequências e sentem prazer. Constatação está em pesquisa feita com jovens entre 13 e 14 anos. Quase 50% dos entrevistados afirmam sentir satisfação com essa prática.

Pesquisas feitas na Universidade de Campinas com jovens entre 13 e 14 anos mostram que 90% deles têm consciência que o cyberbullying tem consequências, que pode virar caso de polícia e trazer problemas com a Justiça.

Quase metade (46%) dos entrevistados diz sentir satisfação com essa prática e 9% adotam a prática por vingança. "É um problema de inversão de valores, em que tolerância, em que respeito, generosidade, não são valores mais importantes", analisa Luciene Paulino, coordenadora da pesquisa.

Outra pesquisa, do IBGE, mostra que um em cada cinco jovens na faixa de 13 a 15 anos já praticou bullying contra os colegas. Para tentar controlar essa situação, uma escola particular de Valinhos, no interior de São Paulo, as discussões sobre o bullying sofrido pela internet fazem parte de um projeto desenvolvido ao longo do ano com os alunos.

Estudos internacionais mostram que no mundo 35% dos alunos estão envolvidos nessa prática e a internet virou ferramenta para os ataques pessoais. "O bullying tem como característica uma frequência grande de atitudes agressivas, morais, psicológicas ou físicas e, no ambiente escolar, é fundamental que haja esse olhar preventivo", explica Juliana Rocha Nogueira, orientadora educacional.

Fonte: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/12/jovens-praticam-cyberbullying-mesmo-sabendo-das-consequencias.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018

Relação Imagem e texto

A grande maioria dos textos jornalísticos vem acompanhados de uma fotografia. A imagem é essencial para o leitor de uma reportagem. A presença desta, de algum modo, auxilia a compreensão do texto. Em muitas ocasiões podemos ser atraídos a ler determinada matéria a partir do "impacto" causado pela presença de uma imagem, por esse motivo é necessário escolher uma imagem que se adeque a abordagem dada ao texto.

Apresente para a turma a reportagem abaixo, sem imagem, para que façam a leitura do texto verbal. Em seguida, mostre quatro imagens para que os alunos façam a relação com o texto e descubram qual delas faz parte da reportagem original.

Quadro 17 - Reportagem "Desigualdade social no Brasil e no mundo"

Desigualdade Social no Brasil e no Mundo

Como desigualdade social podemos entender a diferença de poder aquisitivo entre as classes econômicas de um determinado país. A consequência direta da desigualdade social, principalmente nos países menos desenvolvidos é a pobreza.

No entanto, podemos desmembrar a desigualdade social em diversos aspectos, envolvendo desde desigualdade de oportunidades no mercado de trabalho até a desigualdade de escolaridade. A desigualdade social, no conjunto, transforma-se quase sempre na desigualdade econômica, marcando a distribuição desigual de rendas.

Em nosso país, a desigualdade social é uma das características mais importantes, já que somos um dos piores países do mundo neste tipo de diferença entre as classes sociais. Embora tenhamos tido a oportunidade de, há alguns anos, sermos considerado a oitava potência econômica do mundo, também estávamos carregando a tocha de oitavo país com maior índice de desigualdade econômica.

DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL EM 2016 – ARGUMENTOS

Para muitos estudiosos, a desigualdade social no Brasil remonta ao Brasil Colônia, antes do Império, quando tínhamos 3 pilares que estratificavam a população brasileira, apoiando a desigualdade econômica: a influência dos colonizadores, os padrões de títulos de posse de latifúndio e a escravidão.

Essas 3 variáveis foram de forte contribuição para que a desigualdade social se tornasse um grave problema brasileiro, persistindo através dos tempos e ganhando maior relevância principalmente em virtude do processo de modernização que ocorreu no Brasil a partir da Proclamação da República.

Com o desenvolvimento ocorrido no Brasil enquanto nação, cresceram também os índices de miséria, de diferenças entre as classes sociais, de dificuldade de acesso à educação e à saúde, criando uma grande concentração de renda, gerando desemprego, aumentando a fome e a miséria que atinge, até hoje, milhões de brasileiros, condições que não podem ser relegadas a segundo plano quando estamos vivendo no século XXI.

Fonte: <<http://portalsuaescola.com.br/desigualdade-social/>>. Acesso em: 08 jan. 2018

Figura 11 - Primeira imagem para atividade sobre relação imagem e texto



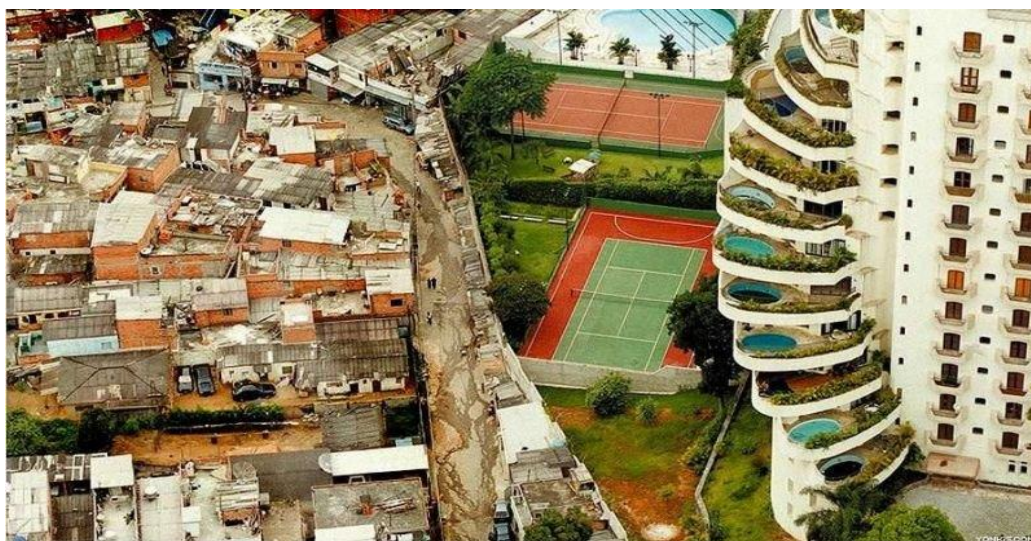
Fonte: <<https://aleconomico.org.br/o-liberalismo-economico-prejudica-os-mais-pobres-heritage-2014/>>. Acesso em 10 jan. 2018

Figura 12 - Segunda imagem para atividade sobre relação imagem e texto



Fonte: <<http://www.otaviosaleitao.com.br/noticias/quando-a-pobreza-encontra-riqueza>>. Acesso em 10 jan. 2018

Figura 13 - Terceira imagem para atividade sobre relação imagem e texto



Fonte: <<http://portalsuaescola.com.br/desigualdade-social/>>. Acesso em: 10 jan. 2018

Figura 14 - Quarta imagem para atividade sobre relação imagem e texto



Fonte: <<http://www.otaviosaleitao.com.br/noticias/quando-a-pobreza-encontra-riqueza>>. Acesso em 10 jan. 2018

Trabalhando com Hipertexto

A *internet* passou a ser utilizada com finalidade jornalística, ou seja, uma nova forma de informar e de se relacionar com o público, o chamado jornalismo *online*. De

acordo com a pesquisadora Mielniczuk (2007), em um primeiro momento, esse jornalismo não passava de uma transposição das matérias do jornal impresso para o meio digital. Em uma segunda fase, os textos começam a investir nas tecnologias informáticas, nas quais o *link* confere velocidade à conexão entre diferentes informações. O webjornalismo desponta definitivamente com o surgimento de projetos editoriais voltados exclusivamente para a *internet*. Esse atual jornalismo possui características específicas: interatividade, hipertextualidade e multimídia.

O trabalho com hipertexto pode impulsionar o aluno à pesquisa e à produção textual. De acordo com Morgado (1998, apud CARVALHO e VILLELA, 2009), sistemas de hipertexto enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem parecem facilitar um ambiente no qual a aprendizagem acontece de forma incidental e por descoberta, pois ao tentar localizar uma informação, os usuários de hipertexto, participam ativamente de um processo de busca e construção do conhecimento, forma de aprendizagem considerada como mais duradoura e transferível do que aquela direta e explícita.

Leve os alunos ao laboratório de informática, explique o conceito de **hipertexto** e **hiperlink**, exemplificando por meio da navegação de páginas na internet. Sugestões de páginas para serem acessadas:

- ✓ <https://www.wikipedia.org/>
- ✓ <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/miss-brasil-2017-e-vitima-de-racismo-nas-redes-sociais/>
- ✓ <https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/me-senti-uma-carne-no-acougue-diz-acusada-de-fraude-em-cota/>

Quadro 18 - Definição de hipertexto

O hipertexto é uma ligação que facilita a navegação dos internautas. Um texto pode ter diversas palavras, imagens ou até mesmo sons que, ao serem clicados, são remetidos para outra página onde se esclarece com mais precisão o assunto do link abordado.

Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto>> Acesso em: 16 jan. 2018

Após assistir a um tutorial de como inserir *links* em um documento do *word*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pVnkn_3-U4w, os alunos poderão

praticar, selecionando uma reportagem e escolhendo alguns termos que desejam “linkar” com outras fontes de informação, seja *link* ou *hiperlink* para texto verbal ou não verbal.

3.3 MÓDULO 3

Neste módulo será trabalhado o vocabulário e estruturas linguísticas adequadas para o gênero em questão.

Entregue aos alunos a seguinte reportagem e solicite a leitura silenciosa.

Quadro 19 - Reportagem "Adolescentes consideram *cyberbullying* um dos maiores riscos da *internet*

Adolescentes consideram cyberbullying um dos maiores riscos da internet

Pesquisa mostra que 36% dos jovens conhece alguém que já foi agredido ou humilhado pela web

Publicado em 07/05/2011 23h21

Última atualização em 07/05/2011 23h21

PRISCILLA NERY

Especial para o RROnline*

Uma pesquisa realizada pela ONG SaferNet, especializada na segurança de crianças e jovens na internet, mostrou que 36% dos mais de 2.000 entrevistados conhecem alguém que já foi vítima de humilhações ou agressões via web – o famoso bullying virtual ou cyberbullying. A organização ouviu meninos e meninas com idade entre 10 e 17 anos. O estudo também mostrou que 16% das crianças e adolescentes acreditam que este tipo de crime é um dos maiores riscos da rede.

"Apesar de o número de jovens que já sofreram bullying ser reduzido, eles estão mais vulneráveis ao cyberbullying, uma vez que algumas pessoas têm comportamentos online que não teriam pessoalmente", disse Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet.

Embora não exista um perfil para vítimas de cyberbullying, elas em geral são as mesmas que sofrem bullying: aquelas que têm algo diferente em meio a um grupo de alunos costumam ser alvos das agressões. "Já vi gente ofendendo pessoas pela internet por elas serem mais quietas, não terem muitas amizades", contou Luana Rocha, de 14 anos. A adolescente declarou que uma pessoa conhecida já foi vítima de agressões via web, através de recados enviados pelo Orkut. "Ela tinha medo de os agressores passarem das ofensas para algo mais grave, por isso não chegou a denunciar", disse.

De acordo com o psicólogo Fernando Elias José, especialista em educação, recados desqualificadores em redes sociais, exposição de fotos e exposição da vítima através de e-mail com dados pessoais são os tipos mais corriqueiros de cyberbullying. "Em se tratando de endereços virtuais, o mais comum de acontecer é em sites de relacionamento como Orkut e Facebook, através de conversas pelo MSN e Twitter, em que agressor e vítima estão completamente expostos, sem qualquer tipo de proteção ou amparo", explicou.

Keith Castelline, de 13 anos, tem uma amiga que é vítima constante de bullying ao vivo e pela rede. “Ela está meio acima do peso, por isso alguns meninos ficam mandando mensagens humilhantes pela internet. Ela já respondeu algumas vezes, mas não adiantou. Eles continuam colocando apelidos maldosos”, afirmou.

Rodrigo Nejm alerta que nunca se deve responder às provocações, pois essa atitude só vai gerar mais ofensas. “As vítimas não devem responder nem entrar na disputa, pois isso poderá intensificar a violência. O correto é pedir ajuda para um adulto de confiança, que auxilie o jovem para gravar e registrar o cyberbullying no caso de ser necessário processar judicialmente o agressor”, recomendou.

Consequências - O apoio dos pais ou outros adultos é importante para que a vítima supere as agressões. No geral, a humilhação, seja ao vivo ou pela internet, deixa marcas dolorosas. “A vítima pode ficar com sequelas psicológicas e estigmatizada em razão das agressões, e ter dificuldades de estabelecer novos contatos com pessoas”, disse o psicólogo Fernando Elias José.

A atenção dos responsáveis também é indispensável para que o cyberbullying seja identificado, já que adolescentes que sofrem com ele podem ficar retraídos e com medo de expor a situação. Portanto, mudanças bruscas no comportamento de crianças e jovens frente ao computador devem ser consideradas e analisadas. Em casos mais graves, pode ser necessário buscar a ajuda de um psicólogo.

Quando falamos de garotos e garotas, a chave para evitar agressões e problemas é a orientação. Isso porque adolescentes que praticam cyberbullying podem não ter consciência de que estão cometendo um crime. “Eles devem entender a dimensão pública da internet, ali não é ‘terra de ninguém’”. O comportamento online deve envolver cidadania, respeito e educação”, falou Rodrigo Nejm.

E o mesmo conceito vale para as vítimas, que devem ter muito cuidado ao divulgar informações na rede, sabendo que várias pessoas desconhecidas terão acesso àqueles dados. E, assim como na vida real, esses indivíduos podem ou não ter más intenções.

Fonte: <<http://www.metodista.br/rroonline/noticias/comportamento/2011/05/adolescentes-consideram-cyberbullying-um-dos-maiores-riscos-da-internet>>. Acesso em: 09 jan. 2018

Atividades para os alunos:

- 1) Ainda no título, a reportagem indica qual é o tema central. Qual é esse tema?
- 2) O subtítulo acrescenta alguma informação que o título não oferece?
- 3) A reportagem visa transmitir informações. Que público esta reportagem pretende atingir?
- 4) No terceiro parágrafo, que expressões o autor usa para se referir às vítimas de cyberbullying e por que as utiliza?

5) Observe as palavras destacadas nas frases abaixo e indique que ideia (oposição, explicação, adição, conclusão, etc) elas expressam dentro desse contexto:

a) “Ela tinha medo de os agressores passarem das ofensas para algo mais grave, **por isso** não chegou a denunciar” (3º parágrafo) _____

b) “Ela já respondeu algumas vezes, **mas** não adiantou.” (5º parágrafo)

c) “As vítimas não devem responder nem entrar na disputa, **pois** isso poderá intensificar a violência” (6º parágrafo) _____

6) Justifique o uso das aspas na frase abaixo:

“As vítimas não devem responder nem entrar na disputa, pois isso poderá intensificar a violência.”

7) Qual o tipo de discurso que predomina no texto? Por que a autora optou por esse tipo de discurso?

8) Retire do texto um trecho em que a autora utiliza o discurso indireto:

9) Relacione cada depoimento com o entrevistado que o concedeu:

A. “Ela está meio acima do peso, por isso alguns meninos ficam mandando mensagens humilhantes pela internet. (...)”

B. “Já vi gente ofendendo pessoas pela internet por elas serem mais quietas, não terem muitas amizades”

C. “A vítima pode ficar com sequelas psicológicas e estigmatizada em razão das agressões, e ter dificuldades de estabelecer novos contatos com pessoas”

D. “(...) o correto é pedir ajuda para um adulto de confiança, que auxilie o jovem para gravar e registrar o cyberbullying no caso de ser necessário processar judicialmente o agressor”

() Rodrigo Nejm

- () Keith Castelline
- () Luana Rocha
- () Fernando Elias José

10) Qual o tempo verbal predominante na reportagem? Explique por que ele foi empregado.

11) Na frase: “Quando falamos de garotos e garotas, a **chave** para evitar agressões e problemas é a orientação” (9º parágrafo) qual o significado da palavra destacada?

12) Podemos afirmar que neste texto a palavra “chave” foi empregada com sentido denotativo ou conotativo?

13) Qual a pessoa do discurso usada na reportagem? Justifique sua resposta com elementos do texto.

14) A quem se refere o pronome **eles** na frase: “Eles devem entender a dimensão pública da internet, ali não é ‘terra de ninguém’” (9º parágrafo)?

15) Que significado podemos atribuir à expressão “terra de ninguém” utilizada pelo autor do texto?

16) Quais os dados divulgados nesta reportagem? Como e por quem estas informações foram coletadas?

17) Esta reportagem foi publicada em 07/05/2011. Os dados nela publicados provavelmente não refletem a realidade atual. Em sua opinião, os números apresentados diminuiram ou aumentaram?

18) Para atualizarmos estes dados realizaremos esta mesma pesquisa entre os alunos do colégio e outras pessoas conhecidas com faixa etária entre 10 e 17 anos. A turma deve ouvir o maior número possível de adolescentes. Formulem, em grupos, no *Google Docs*, as perguntas que poderão ser feitas aos entrevistados.

19) Depois de realizarem as entrevistas, escrevam, em grupo, no *Google Docs*, uma reportagem usando dados da reportagem “Adolescentes consideram *cyberbullying* um dos maiores riscos da *internet*”, informações das entrevistas que vocês realizaram e *links* com outros textos e imagens que julguem pertinentes.

Após a escrita, solicite aos grupos que releiam os textos produzidos e observem se o vocabulário e a linguagem utilizados estão adequados ao gênero e ao público alvo, tendo em vista também o suporte de circulação. É importante que os alunos observem ainda a estrutura organizacional e tipológica do texto, a ortografia, a paragrafação e a pontuação.

Os alunos farão as alterações que julgarem necessárias e após esta etapa o professor corrigirá os textos, diagnosticando e apontando os principais problemas apresentados. O professor poderá selecionar, dentre todos, um texto que represente o problema da maioria e digitá-lo para exposição no *Power Point*.

Após a leitura deste texto, chame a atenção dos alunos para os problemas apresentados e reescreva o texto no quadro fazendo as correções necessárias.

Na sequência, cada grupo fará a reescrita do texto produzido, observando as considerações apontadas pelo professor.

A versão final da reportagem poderá ser publicada na página do colégio na *internet* e os grupos que assim desejarem, poderão compartilhá-la em suas redes sociais.

3.4 MÓDULO 4

Depois de realizada todas essas leituras e pesquisas a respeito do gênero reportagem, o objetivo deste módulo é verificar se os alunos entenderam a estrutura e organização deste gênero.

Professor, dê aos alunos o seguinte comando para a produção:

- ✓ Os alunos se organizarão em grupos de quatro ou cinco para a produção colaborativa de uma reportagem, utilizando a ferramenta digital *Google Docs*.

- ✓ O grupo escolherá um tema que julga ser do interesse da comunidade escolar (pais, colegas, professores, etc.), visto que estes serão seus interlocutores.
- ✓ O grupo decidirá além do tema, a abordagem que será dada, os meios onde serão feitas as pesquisas para a criação do tema, possíveis entrevistados, imagens que poderão ser colocadas na reportagem.
- ✓ Após a seleção da temática e do que será feito, o grupo realizará pesquisas sobre o tema, que ajudarão na construção do texto. A pesquisa pode ser feita na biblioteca da escola, na *Internet* ou com pessoas que possam dar sua opinião sobre o tema.
- ✓ Quando a etapa de coleta de dados sobre o tema for concluída, poderão iniciar à escrita da reportagem seguindo a estrutura do gênero: Título, Subtítulo, *Lead*, Corpo da reportagem e Ideia-síntese.
- ✓ É necessário utilizar a variedade padrão da língua, linguagem objetiva e clara, tendo em mente os leitores da reportagem: colegas, professores, familiares e amigos.
- ✓ É preciso escolher um título que chame a atenção do leitor. É preciso também escrever o *lead* que informe sobre o que será dito na reportagem. Por fim, é necessário fazer o corpo do texto, selecionar as imagens adequadas e construir as legendas.
- ✓ É importante incluir, sempre que possível, depoimentos, infográficos, *links*, *hiperlinks*, etc.

Após a produção, cada grupo fará a leitura de seu texto em voz alta e irá observar pontos que precisam ser melhorados: palavras repetidas, trechos com duplo sentido, verificar se a linguagem está adequada ao público alvo, se o texto está claro e interessante, se os elementos não verbais utilizados estão relacionados com o texto verbal, se a reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto, etc.

Professor, faça a correção dos textos apontando os problemas e auxiliando os grupos na reescrita do texto. Os alunos farão a diagramação da reportagem, ou seja, a disposição do texto em colunas ou não, o planejamento da disposição das fotos, títulos e tabelas para publicação na página do colégio na *internet* (circulação do gênero).

Na sequência, proponha aos alunos que apresentem a reportagem, na forma

de jornal televisivo. Nesse caso, é preciso escolher dentro do grupo alguém que tenha uma boa dicção para apresentar a reportagem. Os demais membros do grupo podem ser pessoas entrevistadas sobre o tema, que trarão informações que complementem a reportagem. Os vídeos produzidos também poderão ser divulgados na página do colégio na *internet*.

No próximo capítulo relatamos a implementação deste material didático em uma turma de nono ano do ensino fundamental e também comentamos e analisamos os dados gerados.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL E A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Neste capítulo, nosso objetivo é descrever a aplicação do material didático elaborado e analisar os dados gerados pautados na teoria que embasa essa pesquisa, com o propósito de responder à seguinte pergunta: Como a utilização de práticas colaborativas de escrita, em ambiente virtual, no gênero reportagem pode contribuir para a produção textual e apropriação de multiletramentos?

Além disso, em um segundo momento deste capítulo, apresentamos e analisamos os dados gerados por meio do questionário final aplicado aos alunos após a implementação do material.

4.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO COM ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede Estadual, localizada no município de Medianeira – Pr. Optamos por fazer a divisão da unidade didática em módulos (conforme o quadro 10 do capítulo 3, p. 70) e a aplicação ocorreu no período de 1º de agosto a 14 de novembro de 2018, totalizando 35 horas/aula, sendo que as atividades foram realizadas em sala de aula e também em casa, pela inviabilidade de utilizarmos o laboratório de informática da escola que possui apenas seis computadores funcionando e mesmo assim são obsoletos. Acreditamos que, além das 35 horas/aula em sala, os alunos ainda dispenderam, aproximadamente, 4 (quatro) horas para realização das atividades fora da escola.

A referida turma tinha 40 alunos matriculados e frequentando regularmente, conforme explicitado no Capítulo 2, no qual descrevemos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Por razões éticas, os nomes de cada aluno (a) envolvido (a) na pesquisa foram substituídos por nomes fictícios.

Nesta turma tínhamos a aluna Ângela com laudo de Dislexia, Deficiência Intelectual e Distúrbio de Aprendizagem, a mesma participava das aulas da Sala de Recursos em contraturno duas vezes na semana. Esta aluna era muito dedicada e não apresentou dificuldades no desenvolvimento das atividades.

Outra aluna, Vanessa, foi remanejada e passou a frequentar a turma a partir

do dia 18 de setembro, neste caso a aluna não acompanhou a aplicação da proposta desde o início, mesmo assim foi acolhida por um dos grupos e participou da produção final.

Primeiramente explicamos aos alunos sobre o projeto que seria desenvolvido com eles, em seguida lemos e entregamos em duas vias o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Anexo 2) para que os pais ou responsáveis lessem e assinassem. Inclusive tivemos a oportunidade de conversar pessoalmente sobre o projeto com alguns pais no dia da entrega de boletins do 1º trimestre. Os responsáveis ficaram com uma via e guardamos a outra.

4.1.1 Implementação

Optamos por imprimir uma cópia da unidade didática com todas as explicações, orientações e atividades antes de darmos início à implementação do material didático. Cada aluno recebeu um exemplar deste material que foi utilizado durante as aulas.

O **primeiro módulo** teve início no dia 1º de agosto de 2018 e término no dia 7 de agosto, totalizando **5 horas/aulas**. Havíamos previsto 6 horas/aulas para desenvolver este módulo, mas como o laboratório de informática da escola possui poucos computadores funcionando, os alunos fizeram as pesquisas em casa. Se todas as atividades fossem desenvolvidas na escola, totalizariam 6 horas/aula.

O objetivo deste módulo foi o reconhecimento do gênero reportagem. Nele, os alunos aprenderam as características de uma reportagem, qual sua função social, meios de veiculação, entre outras características, realizando atividades de pesquisas e exploração de textos do gênero.

No dia 1º de agosto, tivemos duas aulas geminadas e trinta e sete alunos estavam presentes. Nosso objetivo foi ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero reportagem, ou seja, fizemos um levantamento dos conhecimentos que a turma já possuía sobre o tema.

Selecionamos previamente e levamos para a sala de aula vários jornais e revistas que traziam reportagens voltadas para o público adolescente, para despertar o interesse deles pela leitura. Os alunos manusearam, leram e comentaram com os colegas sobre o que encontraram no material recebido. Em seguida, organizamos a turma em um grande círculo e realizamos alguns

questionamentos:

Professora: Vocês costumam ler jornais ou revistas?

Apenas oito alunos responderam que leem jornais e revistas, os demais admitiram não ter costume de ler estes textos nestes suportes.

Professora: Por que vocês leem jornais? E revistas?

Os poucos que costumam ler disseram que leem para manterem-se informados ou até mesmo pela falta de algo melhor para fazer.

Professora: O que encontramos nos jornais e nas revistas?

Os alunos foram falando e dentre as respostas estavam: notícias, reportagens, propaganda, classificados, fotos de pessoas, piadas e horóscopo.

Professora: Para que serve um jornal na opinião de vocês?

A grande maioria, vinte e cinco alunos respondeu que serve para informar, os demais disseram que serve para distrair, encontrar emprego e saber sobre as novelas que estão sendo transmitidas pela televisão.

(Fonte: Diário de Campo, 1º de agosto de 2018)

Convidamos os alunos para conhecer melhor um jornal, ou seja, as partes que compõem um jornal. Para isso, projetamos imagens de alguns jornais, chamando atenção para o nome do jornal, como ele é dividido, o que aparece na primeira página, que tipo de textos veiculam nesse portador, os tipos e tamanhos de letras das manchetes e outras partes do texto, bem como ilustrações. Ainda chamamos a atenção para o fato dos jornais serem divididos em cadernos conforme o tema que abordam, tais como política, esporte, economia, etc. e que os nomes destes cadernos podem variar de um jornal para outro. Realizamos, em seguida, alguns questionamentos:

Professora: Se quisermos comprar uma casa, em que caderno encontraremos esta informação?

Praticamente todos os alunos responderam: Nos classificados

Professora: Se quisermos saber os resultados do jogo de futebol?

A maioria respondeu: No caderno de Esportes.

Professora: Se quisermos saber qual filme está sendo exibido no cinema?

As respostas para esta questão foram variadas: Cinema, Cultura, Variedades, etc.

Professora: Isso mesmo, os nomes dos cadernos podem variar conforme o jornal.

(Fonte: Diário de Campo, 1º de agosto de 2018)

Chamamos a atenção dos alunos para os diversos tipos de textos, ou seja, gêneros discursivos que encontramos dentro de um jornal: Notícia, Reportagem, Horóscopo, Previsão do tempo, Propaganda, Artigo de opinião, entre outros.

Aproveitamos este momento para falar um pouco sobre gêneros discursivos, considerando que todo enunciado pauta-se em um gênero discursivo. Bakhtin (2003 [1952-1953]) assegura que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 284). Desta forma, quanto mais há domínio dos diversos gêneros discursivos que circulam nas mais variadas esferas de circulação, com mais propriedade se estabelecerá a comunicação e ainda, a escolha do gênero depende da intenção, ou seja, do que se pretende exprimir/dizer.

Salientamos que neste momento trabalharíamos especificamente com o gênero discursivo reportagem e que o objetivo do trabalho seria a produção, através de práticas colaborativas, de uma reportagem e apropriação de multiletramentos. Quando relatamos o uso de novas e variadas tecnologias para a produção dos textos e vídeos, praticamente toda turma se mostrou animada e interessada em participar. Reação esta, já esperada, afinal os jovens estão inseridos em um mundo digital, ou seja, como o uso das tecnologias faz parte do cotidiano deles, a integração destas tecnologias ao processo de ensino aprendizagem torna as atividades escolares mais atrativas e prazerosas.

É importante que a escola prepare os jovens para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital. Rojo (2013, p.8), já afirmava “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Neste sentido, urge a necessidade de se trabalhar nas escolas, além da tradicional escrita manual e textos exclusivamente verbais; também com a escrita digital, bem como a leitura e produção de textos multissemióticos.

A 3ª e 4ª aulas de aplicação do material didático ocorreram no dia 6 de agosto. Estavam presentes trinta e oito alunos. Iniciamos as atividades de

Reconhecimento do gênero. Começamos com um levantamento sobre o que os alunos conhecem a respeito do gênero reportagem, através de alguns questionamentos:

Professora: Vocês sabem o que é uma reportagem?

As respostas demonstraram que grande parte dos alunos estava em dúvida sobre esta pergunta, alguns alunos acabaram confundindo reportagem com notícia e poucos alunos souberam definir corretamente o gênero discursivo reportagem. As duas respostas a seguir exemplificam o pensamento da maioria da turma:

Aluno Paulo: *Eu acho que a reportagem informa sobre um fato que aconteceu.*

Aluna Camila: *A reportagem traz muitas informações sobre um assunto, pode trazer dados de pesquisas, entrevistas, etc.*

Ao serem indagados sobre se costumam ler reportagens, trinta alunos responderam que não e apenas oito disseram que leem.

Professora: Vocês sabem diferenciar notícia e reportagem?

Alguns alunos não souberam responder. As respostas a seguir exemplificam o que muitos alunos relataram:

Aluno Pedro: *A reportagem é mais completa que a notícia, com mais informações.*

Aluno Jeferson: *Eu acho que a reportagem é mais detalhada.*

Aluna Letícia: *A notícia é mais urgente, deve ser feita logo que acontece o fato, para informar as pessoas, já a reportagem faz um estudo mais aprofundado.*

(Fonte: Diário de Campo, 6 de agosto de 2018)

Por meio das respostas, percebemos que os alunos sabem a distinção entre reportagem e notícia, alguns apenas tiveram dificuldade em expressar através de palavras esta diferença. Contudo, percebemos que os alunos têm conhecimento de que a reportagem é um relato jornalístico mais aprofundado, que busca contextualizar um fato, expor causas e consequências e que ela não tem o mesmo caráter imediato que a notícia.

Quando perguntamos sobre qual a finalidade de uma reportagem, todos relataram que é informar.

Professora: Que importância esse gênero tem para a sociedade? E na vida dos cidadãos?

Os alunos responderam que esse gênero é importante para informar melhor as pessoas sobre um determinado assunto e que através da informação, a reportagem pode fazer com que o leitor mude de opinião sobre o tema nela abordado.

Professora: Vocês se lembram de algum repórter conhecido? Qual? Muitos alunos responderam que sim e mencionaram os seguintes nomes: Willian Bonner, Fátima Bernardes, etc.

Professora: Onde é possível encontrar esse tipo de textos?

Surgiram muitas respostas, dentre elas: televisão, rádio, jornal, revista, internet, entre outras.

(Fonte: Diário de Campo, 6 de agosto de 2018)

Após essa conversa inicial, exibimos um vídeo sobre o gênero reportagem, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CHUuHOlegiU>. Realizamos alguns questionamentos sobre o vídeo e destacamos algumas informações relevantes.

A 5ª hora/aula ocorreu no dia 7 de agosto, com trinta e sete alunos presentes. Neste dia, os alunos fizeram a leitura da reportagem impressa “Pesquisa mostra que violência doméstica impacta vida profissional” disponível no material impresso, em seguida, assistiram a mesma reportagem na versão televisiva, disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6103725>>. Essas atividades tiveram como objetivo principal fazer com que os alunos observassem as semelhanças e diferenças existentes em uma mesma reportagem quando em suportes diferentes.

Como a utilização do laboratório de informática da escola tornou-se praticamente inviável por possuir apenas seis computadores funcionando, passamos algumas atividades para que os alunos realizassem em suas casas. Sugerimos alguns *sites* para serem acessados, nos quais encontramos jornais e revistas on-line, reportagens digitais, nas quais podemos perceber a utilização de *link*, bem como reportagens televisivas.

Após a leitura de variadas reportagens, cada aluno escolheu uma que mais gostou, para responder algumas questões referentes ao objetivo do texto, a que público se destina, sobre a linguagem utilizada (verbal e não verbal), diferenças

existentes entre as reportagens impressas, digitais e televisivas, etc.

Apenas três alunos não realizaram a tarefa de casa, dos quais dois relataram estarem sem acesso à internet em casa e o outro confessou ter esquecido a tarefa.

Cada aluno respondeu as questões propostas de acordo com a reportagem que selecionou.

Para a questão G, Que diferenças podemos perceber entre as reportagens impressas, digitais e televisivas? Apresentamos a seguir duas respostas que expressam a opinião da maioria dos alunos:

Aluno Álvaro: *Ver as pessoas falando facilita a compreensão do texto.*

Aluna Patrícia: *Nas reportagens digitais a gente encontra links que levam a outras informações.*

(Fonte: Diário de Campo, 6 de agosto de 2018)

As respostas demonstram que os alunos consideram os textos compostos por várias linguagens (semioses), como no caso do vídeo, mais compreensíveis. Os textos que imbricam elementos textuais, audiovisuais, muito recorrente nos dias de hoje, extrapolam a estrutura do texto escrito canônico e exigem que os alunos sejam multiletrados, isto é, os textos multimodais implicam em uma multiplicidade de significações e contextos (ROJO e MOURA, 2012).

Cabe ressaltar que criamos um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, denominado “Projeto de Português” (Figura 15), utilizado exclusivamente para lembretes de tarefas, orientações e esclarecimento de dúvidas que pudessem surgir durante o andamento do projeto. Apenas dois alunos da turma não participavam do grupo, pois não possuíam celulares com esse aplicativo.

Figura 15 - Print do Grupo de WhatsApp "Projeto de Português"



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O **segundo módulo** teve início no dia 8 de agosto e término no dia 15 de agosto, totalizando **7 horas/aulas**. Neste módulo, nosso objetivo foi trabalhar a estrutura do gênero, ou seja, como o gênero está organizado, além de estabelecermos relações entre alguns elementos do gênero, tais como título, corpo do texto e imagens.

A 1ª e 2ª horas/aulas ocorreram no dia 8 de agosto. Neste dia, trinta e oito alunos estavam presentes. Iniciamos as atividades explanando sobre as partes que compõem uma reportagem: título ou manchete, subtítulo, parágrafo-guia ou *lead*, corpo da reportagem e ideia-síntese. Também ressaltamos que uma reportagem pode apresentar outros elementos verbais e não verbais importantes para a compreensão do texto, tais como imagens, fotografias, legendas, infográficos, box, entre outros.

Solicitamos que os alunos fizessem a leitura da reportagem "Crise exige novos hábitos", disponível no material entregue a eles. Após a leitura, responderam algumas questões sobre o assunto do texto, quem o produziu, em que veículo ele foi publicado, a quem o texto é destinado, qual a função deste texto, entre outras.

Os alunos localizaram, com facilidade, as partes que compõe o texto (título, subtítulo, *lead*, etc.), perceberam que as imagens e os infográficos auxiliam na

compreensão do texto. Identificaram ainda as falas de especialistas e outras pessoas entrevistadas na reportagem.

A 3ª e 4ª horas/aulas deste segundo módulo ocorreram no dia 13 de agosto, com trinta e seis estudantes presentes. Neste dia, abordamos a relação que se estabelece entre o título e a imagem em uma reportagem.

Apresentamos a imagem de uma capa de revista (Figura 7), localizada no Capítulo 3 - *Material elaborado e Aplicado*, p. 80, na qual visualizamos a manchete da reportagem principal “Estamos devorando o planeta” e a imagem de uma pessoa abocanhando o planeta Terra. Provocamos os alunos a deduzir, apenas com estas informações, qual assunto será abordado na reportagem principal da revista.

Destacamos a importância da manchete e da imagem para despertar o interesse pela leitura da reportagem. Neste momento, muitos alunos relataram que ficaram curiosos e que tinham vontade de ler essa matéria na íntegra e assim o fizeram, visto que disponibilizamos no material o site para acessá-la.

Repetimos a atividade anterior, agora com a imagem da capa de um jornal, (Figura 8) localizada no Capítulo 3 - *Material elaborado e Aplicado*, p. 82, na qual temos a manchete principal “Pais impedem que escola mal feita seja inaugurada” e a foto de uma instalação elétrica mal feita.

Os alunos conseguiram identificar qual a manchete principal deste jornal. Quando questionados sobre como isso foi possível, relataram que identificaram pelo tamanho e tipo de letra da manchete, pelo tamanho da imagem e pela distribuição de ambas na página. Ainda, acrescentaram que a foto ilustra muito bem a manchete da matéria.

Como tarefa de casa, os estudantes fizeram a leitura desta reportagem na íntegra, a qual está disponível em: <<https://www.oparana.com.br/noticia/pais-impedem-que-reforma-mal-feita-seja-entregue>>.

A 5ª hora/aula ocorreu no dia 14 de agosto, com trinta e oito alunos presentes. Neste dia, os estudantes criaram manchetes de reportagens, que tivessem relação com as Figuras 9 e 10, localizadas no Capítulo 3 - *Material elaborado e Aplicado*, p. 83 e 84. Todos os títulos produzidos estabeleciam uma relação adequada com a imagem. Apresentamos a seguir alguns destes títulos que julgamos serem bastante criativos:

Produzidos para a Figura 9:

Aluna Isabel: “Os vilões da sala de aula”

Aluno Gustavo: “Frente ao quadro e frente a tela”

Aluno Fábio: “O foco está na rede, não no aprendizado”

(Fonte: Diário de Campo, 14 de agosto de 2018)

Produzidos para a Figura 10:

Aluna Milena: “O bullying virtual e seus malefícios”

Aluno Rodrigo: “Internet, raiz de todo cyberbullying”

Aluna Alice: “O cyberbullying faz novas vítimas”

(Fonte: Diário de Campo, 14 de agosto de 2018)

Na sequência trabalhamos a relação do título com o texto da reportagem. O título é uma espécie de síntese do texto e por isso, destaca o aspecto de maior relevância do mesmo. Para desenvolver a capacidade de síntese dos alunos trabalhamos com uma reportagem cujo título fora suprimido (Quadro 17, disponível no Cap. 3 *Material elaborado e Aplicado*, p. 86) para que os alunos produzissem um título adequado ao conteúdo da matéria. Todos os títulos produzidos podem ser considerados adequados com o texto lido, apresentamos alguns deles:

Aluna Flavia: “Jovens praticam cyberbullying por prazer”

Aluno Antony: “Jovens sentem prazer praticando cyberbullying”

Aluna Paula: “Psicopatas mirins”

Aluno Gustavo: “Satisfação que gera a dor alheia”

(Fonte: Diário de Campo, 14 de agosto de 2018)

Podemos observar pelas manchetes citadas que os alunos conseguiram sintetizar as principais informações contidas no texto através de uma única frase. Os alunos Antony e Flavia foram mais específicos e objetivos em seus títulos, possibilitando ao leitor prever com mais precisão o conteúdo da matéria, já os alunos Paula e Gustavo não foram tão específicos, suas manchetes possibilitam que o leitor deduza apenas parcialmente o conteúdo da matéria, porém são manchetes muito criativas que podem despertar a curiosidade e interesse do leitor para a leitura da reportagem.

Após a elaboração das manchetes, apresentamos a manchete original desta reportagem “*Jovens praticam cyberbullying mesmo sabendo das consequências*”.

Julgamos importante também, estabelecermos relações entre o texto e as imagens de uma reportagem. A grande maioria dos textos jornalísticos vem acompanhados de uma fotografia. A imagem é essencial para o leitor de uma reportagem. A presença da imagem auxilia na compreensão do texto. Em muitas ocasiões podemos ser atraídos a ler determinada matéria a partir do “impacto” causado pela presença de uma imagem, por esse motivo é necessário escolher uma imagem que se adeque a abordagem dada ao texto.

Para isso, apresentamos para a turma a reportagem “Desigualdade social no Brasil e no mundo”, sem imagem, para que lessem apenas o texto verbal. Em seguida, mostramos quatro imagens (Figuras 11, 12, 13 e 14, disponíveis no Capítulo 3 - *Material elaborado e Aplicado*, p. 87 e 88,) para que os alunos fizessem a relação com o texto e descobrissem qual delas faz parte da reportagem original.

Praticamente toda a turma escolheu a Figura 13, visto que o texto trata de desigualdade social e apenas esta imagem ilustra o contraste entre a pobreza e a riqueza. Apenas dois alunos, Artur e Vinícius, escolheram a Figura 11, por terem realizado uma leitura superficial do texto, mas em seguida concordaram com os demais.

A 6ª e 7ª horas/aula ocorreram no dia 15 de agosto, com trinta e sete alunos presentes. Neste dia trabalhamos com hipertextos, nosso objetivo foi ensinar aos alunos que o hipertexto é uma ligação que facilita a navegação dos internautas. Um texto pode ter diversas palavras e imagens que ao serem clicados remetem para outra página onde se esclarece com mais precisão o assunto do *link* abordado.

O trabalho com hipertexto pode impulsionar o aluno à pesquisa e à produção textual. De acordo com Gomes (2011),

[...] um dos ganhos com o uso do hipertexto na escola é justamente a possibilidade que se pode dar ao aluno de explorar conteúdos, desenvolver sua autonomia e fazer as tantas e quais relações de sentido ele puder ou se interessar. (GOMES, 2011, p. 10)

Com o auxílio de um projetor multimídia acessamos, em sala de aula, alguns *sites* relacionados do Capítulo 3, p. 89, que continham *link* e *hiperlink* para explicarmos os conceitos de hipertexto, *link* e *hiperlink*, exemplificando por meio da navegação de páginas na *internet*.

Explicamos aos alunos a importância da utilização deste recurso na produção de textos, para, principalmente, ampliar o grau informativo do texto. Na sequência, exibimos um tutorial de como inserir e remover *links* em um documento do *Word*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pVnkn_3-U4w>. Compartilhamos este vídeo pelo *Google Drive* com a turma para que pudessem assisti-lo novamente, quando necessário.

Para que pudessem colocar em prática as orientações do tutorial, solicitamos, como tarefa de casa, que os alunos selecionassem uma reportagem e alguns termos para serem linkados com outras fontes de informação, seja *link* ou *hiperlink* para texto verbal ou não verbal. Colocamo-nos à disposição para esclarecimento de dúvidas, pelo *whatsApp*, a qualquer momento do dia, visto a impossibilidade de realização desta tarefa presencialmente junto conosco.

No dia seguinte, alguns estavam bastante empolgados, acharam a experiência bem interessante. Acreditamos que por já conhecerem esse recurso e por acessarem muitos *links* durante suas navegações na *internet*, porém sem saber como eram criados. Percebemos também que alguns alunos não cumpriram a tarefa, mesmo assim, os incentivamos que a fizessem assim que possível.

O **terceiro módulo** teve início no dia 20 de agosto e término no dia 5 de setembro, totalizando **12 horas/aulas**. Sendo que, utilizamos 10 horas/aulas para desenvolver as atividades em sala de aula e mais 2 horas/aulas com atividades em casa. O objetivo deste módulo foi trabalhar com o vocabulário e as estruturas linguísticas adequadas para o gênero em questão, bem como proporcionar a familiarização dos alunos com a ferramenta *Google Docs*.

A 1ª e 2ª horas/aulas ocorreram no dia 20 de agosto, com trinta e cinco alunos presentes. Os alunos fizeram a leitura da reportagem “Adolescentes consideram cyberbullying um dos maiores riscos da *internet*” (Quadro 19 disponível no Cap. 3 *Material elaborado e aplicado*, p.90). Na sequência realizaram atividades sobre o texto lido. Estas atividades tinham como objetivo fazer com que os alunos identificassem a pessoa do discurso e o tempo verbal predominante na reportagem, bem como a presença do discurso direto e indireto.

Neste momento, ressaltamos sobre a importância de incorporar à reportagem entrevistas e depoimentos de pessoas e especialistas sobre o assunto abordado. Tivemos que retomar a diferença entre discurso direto e indireto, para que os alunos

pudessem identificar no texto que os depoimentos dos entrevistados aparecem em forma de discurso direto entre aspas.

Na 3ª hora/aula deste módulo, que ocorreu no dia 21 de agosto, com trinta e oito alunos presentes, continuamos explorando o texto da aula anterior. Agora, conversamos sobre os dados divulgados na reportagem, como e por quem foram obtidos e qual a importância destas informações para a construção do texto. Ainda chamamos a atenção para a data de publicação da reportagem (07/05/2011) e que os dados nela publicados (36% dos entrevistados conhecem alguém que já foi vítima de *cyberbullying* e 16% acreditam que este tipo de crime é um dos maiores riscos da internet) provavelmente não refletem a realidade atual. Perguntamos aos alunos se eles acreditam que esses números aumentaram ou diminuíram e foram unânimes em responder que esses números devem ter aumentado, pois a cada ano vem aumentando muito o acesso das pessoas à *internet*.

Propomos, então, a atualização dos dados desta reportagem por meio de uma enquete entre os alunos do colégio. Para facilitar a coleta destes dados e expandirmos o número de entrevistados utilizamos o *Google Drive*. A maioria dos alunos sabia que era possível realizar esta pesquisa via *internet*, mas não sabiam como fazê-la.

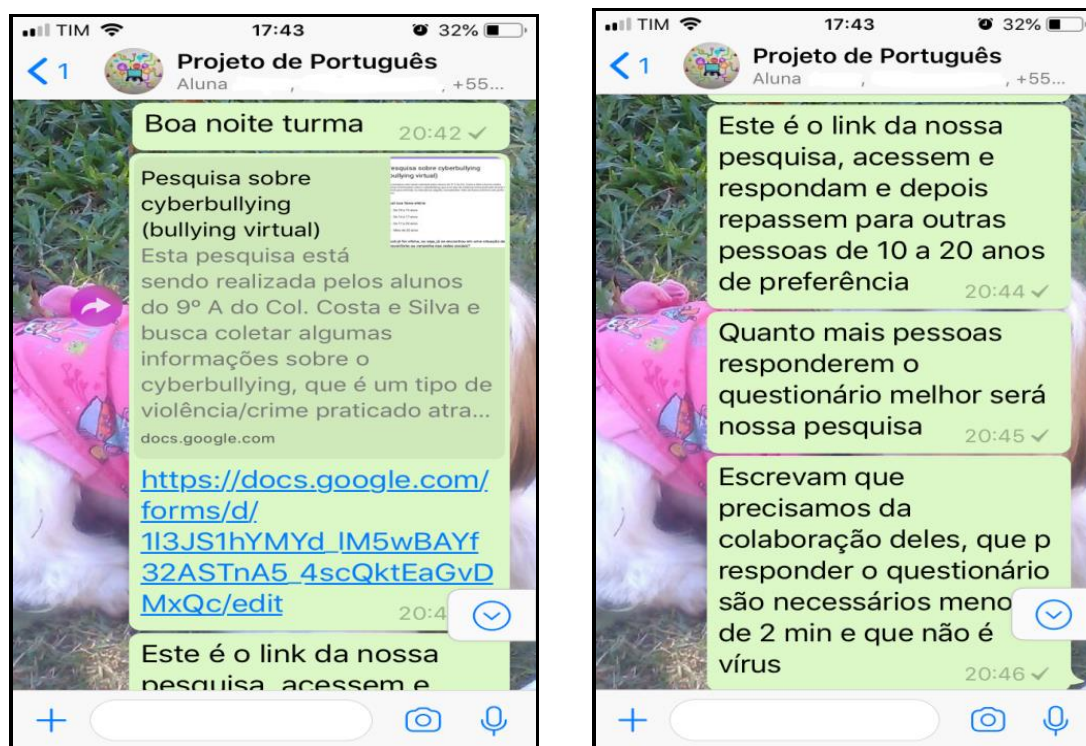
A 4ª e 5ª horas/aulas ocorreram no dia 22 de agosto, com todos os alunos presentes. Neste dia, exibimos um tutorial (vídeo) sobre como criar enquetes no *Google Drive*, mais especificamente no *Google Formulários*. Compartilhamos este vídeo pelo *Google Drive* com a turma para que pudessem assisti-lo novamente, quando necessário.

Os alunos se mostraram muito interessados em realizar a pesquisa. Com o auxílio de um projetor multimídia mostramos passo a passo como acessar o *Google Drive*. Ressaltamos que cada aluno deveria ter sua conta no *Google* para posterior realização da produção colaborativa.

Solicitamos que se reunissem em pequenos grupos para a elaboração das perguntas que fariam parte da enquete, em seguida, cada grupo expos oralmente suas perguntas e fomos construindo a enquete no *Google Drive*. Fomos digitando as questões e juntos fomos fazendo as melhorias necessárias. Esta atividade gerou certo tumulto na sala de aula, pois todos queriam falar ao mesmo tempo, mas ficamos muito satisfeitos, pois houve a participação de todos. Ao final, copiamos o *link* da enquete

(<https://docs.google.com/forms/d/1I3JS1hYMYd_IM5wBAYf32ASTnA5_4scQktEaGvDMxQc/edit>) e o encaminhamos no Grupo de *WhatsApp* “Projeto de Português” para que os alunos respondessem e encaminhassem para os colegas de outras turmas. O objetivo era atingir um número bastante expressivo de adolescentes, pois pretendíamos entrevistar cerca de 300 pessoas e no próximo encontro acessar a enquete para ver os resultados. Durante este período, lembramos a turma, por meio do Grupo de *WhatsApp*, que deveriam encaminhar a enquete para o maior número possível de pessoas para que os dados coletados refletissem a realidade. Conforme os *prints* a seguir:

Figura 16 - *Prints* conversas grupo de *WhatsApp*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora – 22 ago.2018

A 6ª e 7ª horas/aulas ocorreram no dia 27 de agosto, com trinta e sete alunos presentes. Conforme havíamos combinado, acessamos a enquete para verificarmos quantas pessoas responderam. Neste dia tínhamos apenas 103 respostas, ressaltamos a importância de elevarmos esse número, para isso, continuamos a enquete por mais dois dias. Aproveitamos para mostrar os resultados da pesquisa obtidos até então, visualizamos as respostas de cada questão, sendo que o próprio *Google Drive* organiza os resultados na forma de gráficos, o que facilitou a leitura.

Propomos a produção de uma reportagem com os dados que seriam obtidos na enquete. A turma organizou-se em grupos de 4, 5 e 6 alunos, conforme suas afinidades, apenas um estudante não quis participar de nenhum grupo. Este aluno tem sérios problemas de relacionamento, sempre está isolado, não interage com os colegas, nem mesmo com os professores. Conversamos com ele e achamos melhor não forçá-lo, então combinamos que faria a atividade individualmente.

Tivemos um total de oito grupos, assim formados:

Grupo 1: João, Pedro, Luiz e Carlos.

Grupo 2: Camila, Letícia, Márcia e Angélica.

Grupo 3: Patrícia, Karen, Alice, Paula, Milena e Ângela.

Grupo 4: Flávia, Micheli, Luiza e Gustavo.

Grupo 5: Larissa, Bruna, Débora, Isabel, Andressa e Vanessa.

Grupo 6: Daniela, Rafaela, Vitória e Tiago.

Grupo 7: Jefferson, Rodrigo, Paulo, Diogo, Fábio, Artur.

Grupo 8: Álvaro, Diego, Bruno, Vinícius e Antony.

Expomos que não seria uma produção de texto tradicional, como os alunos estavam habituados. A produção não seria manual e sim digital, também não seria individual, mas coletiva com a colaboração de todos os participantes do grupo, para isso utilizariam a ferramenta digital *Google Drive*, mais especificamente o *Google Documentos*.

No início da implementação do material já havíamos solicitado aos alunos que nos enviassem, através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, suas contas do *Google*. Com os grupos formados e a lista de *e-mails* de todos, criamos um documento para cada grupo no *Google Docs*. Foram nove documentos, cada um compartilhado com os integrantes do grupo apenas, sendo que um dos documentos compartilhamos apenas com o aluno que produziria individualmente.

Pedimos que acessassem o documento de suas casas para confirmar se não havia ocorrido nenhum problema no compartilhamento.

A 8ª hora/aula ocorreu no dia 28 de agosto. Neste dia, explicamos aos alunos que poderiam acessar o *Google Drive* do computador de casa conectado à *internet* ou se preferissem poderiam baixar um aplicativo em seus celulares, denominado *Documentos Google*, que possibilita criar, editar e compartilhar documentos de qualquer lugar, mesmo *off-line*, neste caso as modificações realizadas no documento serão

salvas quando o usuário estiver *on-line*. Os computadores da sala de informática também poderiam ser utilizados em contra turno pelos alunos que não tinham acesso a essas tecnologias em casa.

Informamos aos grupos que teriam o prazo de uma semana para a produção. Lembramos que deveriam utilizar os dados da enquete realizada e que poderiam utilizar depoimentos de entrevistados, imagens e *links* com outros textos ou imagens que julgassem pertinentes.

Conseguimos ampliar o número de entrevistados para 221, mesmo sendo um número bem abaixo do esperado, encerramos a enquete, para que os grupos pudessem iniciar a produção dos textos.

Durante o período de produção acessamos os documentos diariamente para acompanharmos as contribuições e sabermos quais alunos estavam colaborando. Todos os dias, incentivávamos, através do *WhatsApp*, os alunos a escrever e cobrávamos daqueles que ainda não tinham acessado o documento. Poderíamos ter feito essa interação através do próprio aplicativo *Google Docs*, que disponibiliza *Chat* entre os colaboradores do documento, mas os alunos preferiram que fosse através do *WhatsApp*.

No dia 4 de setembro, a aluna Paula nos enviou uma mensagem, relatando que estava desesperada, porque, enquanto dava sua contribuição ao texto, não soube relatar exatamente como, mas apagou tudo que havia sido produzido até então pelo grupo. Falei para ela se acalmar e que era possível reverter esta ação. Isso foi possível através de um recurso que o *Google Documentos* disponibiliza ao proprietário do documento, ou seja, aquele que criou o documento. Ele possibilita restaurar a versão anterior do documento e foi exatamente isso que fizemos.

A 9ª e 10ª horas/aulas ocorreram no dia 5 de setembro e trinta e seis alunos estavam presentes. Trouxemos para esta aula as reportagens impressas para que cada grupo se reunisse e realizasse uma avaliação do texto, observando se o vocabulário e a linguagem utilizados estavam adequados ao gênero e ao público alvo, se o texto estava estruturado conforme uma reportagem, etc. Neste dia, também nos reunimos com cada grupo para fazermos alguns apontamentos e sugerirmos alterações que poderiam ser feitas para melhorar o texto. Apenas um grupo não havia iniciado a produção textual, neste caso, ampliamos o prazo de entrega da atividade. Após estas intervenções, os grupos procederam, em casa, por meio do *Google Docs*, a reescrita do texto.

Apesar da ferramenta disponibilizar o *Chat* entre os integrantes dos grupos, os alunos preferiram utilizar o aplicativo de mensagens *WhatsApp* para tirarem dúvidas e conversarem entre si, pelo fato de já conhecerem e acreditarem ser mais rápido e prático. Por esse motivo, optamos por realizar nossas intervenções em encontros presenciais em sala de aula, como o realizado no dia 5 de setembro de 2018.

Foram produzidos nove textos, sendo eles: “Os perigos da *internet* entre os jovens”, “Cyberbullying: o bullying potencializado pelas redes”, “Você conhece um dos maiores riscos da *internet*?”, “Cyberbullying: um mal digital e silencioso”, “Cyberbullying e bullying causa tiroteio em escola pública”, “Cyberbullying é um dos maiores problemas da *internet*”, “Pesquisas mostram que alunos entrevistados consideram o cyberbullying um dos maiores riscos da *internet*”, “Cyberbullying: um problema da *internet*” e “Cyberbullying: o bullying da era digital”. Conforme imagens a seguir:

Figura 17 - 1ª Reportagem do grupo 1

Os Perigos da Internet entre os jovens!

Pesquisa feita por alunos de escola do oeste do Paraná revela estatísticas sobre o **cyberbullying**.

O **cyberbullying** pode ser considerado, atualmente, um dos maiores perigos da internet. Trata-se, basicamente, do ato de ofender alguém, por algum motivo fútil, pela internet, geralmente através das redes sociais, que podem ser acessadas de computadores, tablets, celulares, etc.

Como podemos ver na pesquisa, 91,1% das pessoas acreditam que esse seja um dos maiores riscos da internet, e realmente é...

Pessoas que sofrem esse tipo de **bullying**, na maioria das vezes

Essas agressões se tornam extremamente facilitadas a partir do momento em que o agressor geralmente está escondido por trás de contas falsas (as famosas **contas fake), dificultando a sua identificação.**

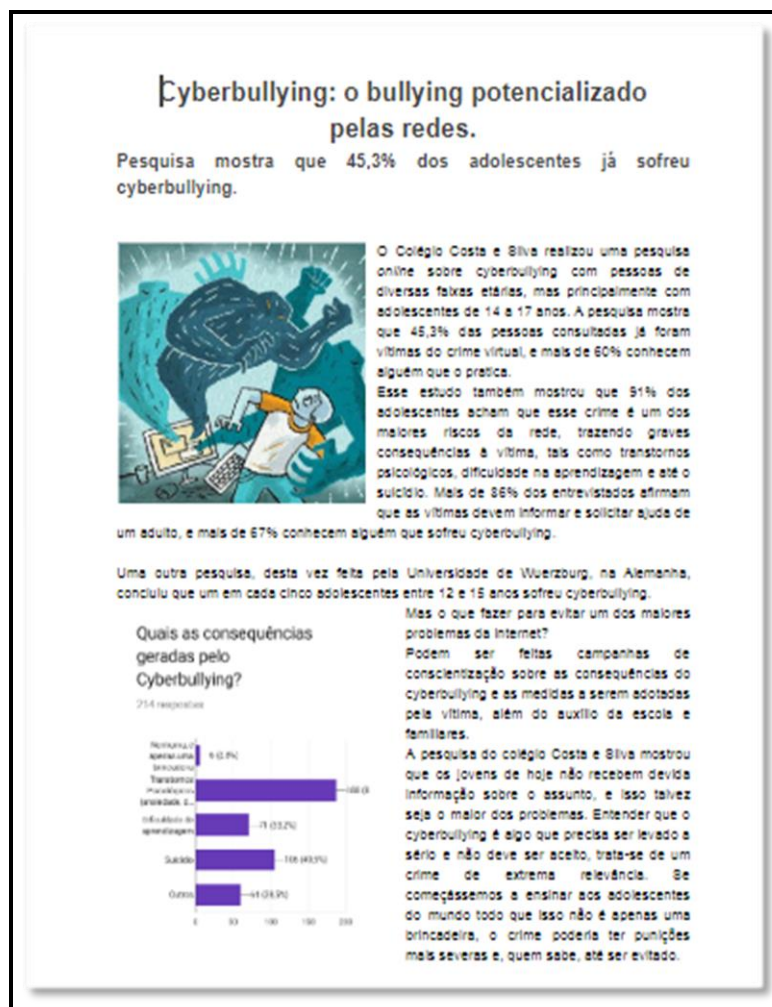


desenvolvem transtornos psicológicos; ficam irritadas com facilidade; procuram se isolar das pessoas, até mesmo de familiares; têm dificuldades na aprendizagem e em casos mais graves, acabam se suicidando.

Muitas pessoas ainda não possuem as devidas informações sobre esse assunto e as que sofrem **cyberbullying** acham que não podem fazer nada contra o agressor. Elas devem salvar as mensagens/e-mails que contêm as agressões; relatar a agressão a uma pessoa de confiança ou contar aos seus responsáveis sobre o que está acontecendo.

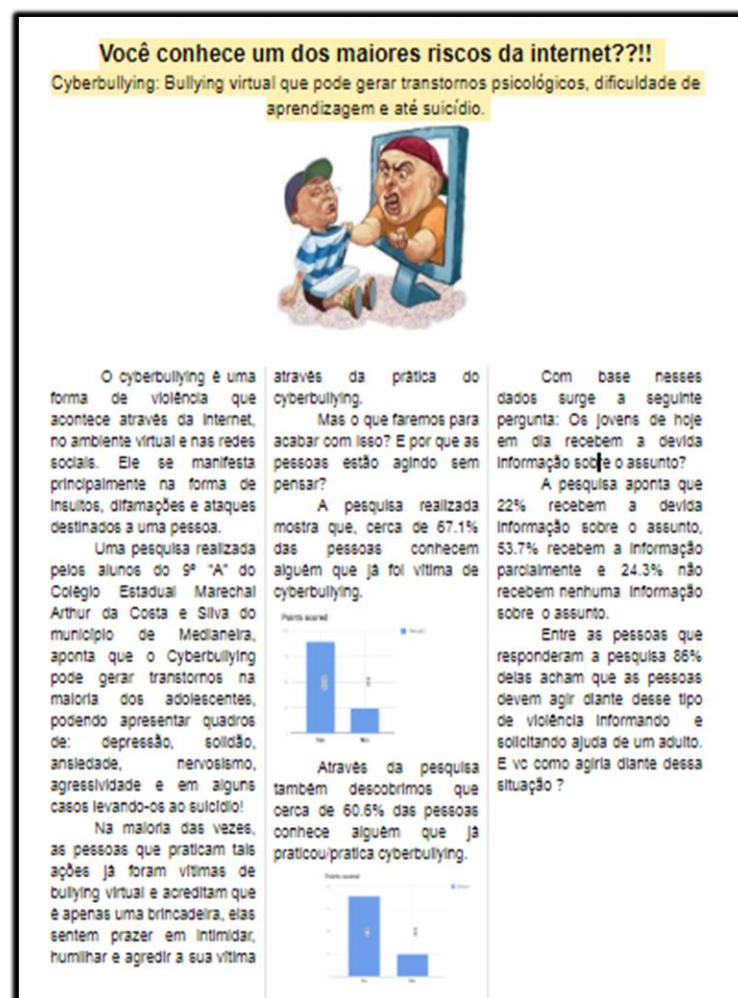
Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 18 - 1ª Reportagem do grupo 2



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 19 - 1ª Reportagem do grupo 3



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 20 - 1ª Reportagem do grupo 4

Cyberbullying: um mal digital e silencioso

O mal do século que atinge tantos jovens, gerando constrangimento e situações vexatórias, que causam angústia, depressão e podem até levar à morte.



Em algum momento você recebe uma foto constrangedora de uma pessoa (colega, conhecido ou familiar) e por impulso sem pensar, compartilha com os amigos. Alguém faz uma piada com outro amigo no Facebook, e você não vê problema em curtir, comentar e repercutir. A "zoelira" não tem limites, concorda?

Brincadeiras inocentes ou propositais podem levar a comportamentos perversos quando as pessoas envolvidas são adolescentes ou crianças, o problema pode aumentar, as agressões podem trazer consequências devastadoras no psicológico da vítima, e em casos mais graves pode levar até o indivíduo a se suicidar por angústia, medo, decadência de esperança.

Muitas pessoas acreditam que o cyberbullying não é um assunto muito importante, é apenas uma brincadeira ou algo inocente, mas na verdade é de extrema seriedade e deveria ser muito comentado e discutido nas escolas, trabalho e em todos os lugares.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 21 - 1ª Reportagem do grupo 5

Cyberbullying e bullying provocam tiroteio em escola pública no Paraná

Cyberbullying é um tipo de violência praticada contra alguém através da internet ou de outras tecnologias relacionadas. Estima-se que cerca de 41,9% das pessoas entre 14 e 17 anos já passaram por desconforto ou vergonha em redes sociais por meio do cyberbullying. Grande parte dessas pessoas praticaram o ato de violência com outro indivíduo, uma ação muito comum que pode ser encontrada facilmente e alguém intimidando e expondo uma pessoa por meio das redes sociais. O cyberbullying pode causar inúmeros problemas, como transtornos psicológicos, ansiedade, depressão etc.. Esse ato de violência geralmente é cometido por diversão ou prazer, a vítima quando atacada deve informar e solicitar ajuda de um adulto. Esse tipo de crime se tornou um dos maiores riscos da internet hoje em dia. Uma medida que pode ser tomada para amenizar esse problema é o respeito entre todos independente de sua cor, raça, religião etc. Com base em nossas pesquisas, 63,7% das pessoas já sofreram cyberbullying.



Hoje um garoto de 15 anos causou medo em vários alunos em um colégio em Medianeira-PR. Segundo eles, a motivação seria por causa do bullying que sofriam desde o ano de 2013. Conforme o relato, eles tinham orquestrado um plano, no qual eles entrariam na sala, retirariam os alunos que não quisessem ferir, jogariam uma bomba caseira que prepararam com bombinhas e álcool, e depois efetuavam disparos.

Na ação, após eles retirarem os alunos da sala, o adolescente que estava com o revólver calibre 22, que segundo ele é de propriedade do seu pai, começou a atirar nos colegas, mas não chegaram a usar as bombas caseiras. O segundo adolescente estava com uma faca, porém segundo ele, na hora que o colega começou a atirar ele não teve reação e não tentou agredir ninguém.

De acordo com os adolescentes, um dos alunos que foi atingido pelos disparos não era um dos alvos, porém teria esquecido de retirá-lo da sala. No relato eles ainda contam que os abusos por parte dos colegas eram constantes e que mesmo fazendo reclamações junto aos professores e direção do colégio, nenhuma providência foi tomada. Eles tinham mais de cinco alvos. Quando perguntados se a intenção era matar os colegas, ambos disseram que se não conseguissem matar, queriam pelo menos causar ferimentos.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 22 - 1ª Reportagem do grupo 6

Cyberbullying é um dos maiores problemas da internet

O cyberbullying afeta muitas pessoas nos dias atuais. Como a nova geração tem mais acesso as redes sociais, cresce cada vez mais o cyberbullying. Temos a falsa impressão de que a internet é um lugar sem lei, onde ninguém pode te achar, mas hoje em dia as coisas não são mais assim. O cyberbullying é uma agressão moral cometida a determinando indivíduo e alimentadas via internet. Tem o intuito de ridicularizar, assediar e oprimir a vítima. Está prática tem aumentado ultimamente. Esse tipo de prática ocorre geralmente com pessoas tímidas, que tem vergonha ou medo de tomar uma atitude quanto ao que está ocorrendo com elas. De cada dez jovens, um já sofreu cyberbullying. Normalmente os intimidadores crias perfis falsos para não revelar sua real identidade.

É muito importante lembrar que o cyberbullying pode ocasionar depressão profunda e até em alguns casos, a morte. Acontece na maioria das vezes entre os jovens que estão passando por uma fase difícil da vida, tendo dificuldade de lidar com seus problemas.

As pessoas que sofrem cyberbullying geralmente apresentam como sintomas: distúrbios do sono, problema de estômago, transtornos alimentares, irritabilidade, transtornos de ansiedade, dor de cabeça, falta de apetite, pensamentos destrutivos, com desejo de morrer, entre outros.

Pesquisas apontam que esta prática é mais comum entre meninas, na maioria das vezes com vazamento de fotos e vídeos íntimos. Algumas medidas simples podem ser tomadas para evitar:

- Conscientização para não aceitar convites de estranhos nas redes sociais;
- Comunicar aos pais caso esteja sendo vítima de agressão online;
- Evitar expor fotos ou vídeos pessoais nas redes sociais, que possam ser usados em montagens maldosas.

A melhor atitude que podemos ter ao sofrer este tipo de agressão é não responder ao agressor, não entrar no seu jogo psicológico, não ter medo de contar aos pais ou a um adulto. Não repetir com outra pessoa o que o agressor está fazendo e bloqueá-lo o mais rápido possível. Também é importante que guarde todas as provas da agressão, caso precise ou queira levar às autoridades.

Temos que aproximar os jovens, parar com esse ódio um pelo outro, se colocar no lugar do colega na hora de fazer alguma brincadeira maldosa ou até mesmo espalhar fotos comprometedoras. Temos que nos unir!

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 23 - 1º Reportagem do grupo 7

Pesquisas mostram que alunos entrevistados consideram o cyberbullying um dos maiores riscos da internet

Pesquisas feitas por uma turma de alunos apontam que o cyberbullying pode trazer inúmeros riscos para as vítimas.

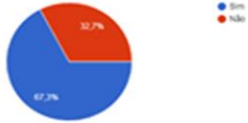


Pesquisa realizada por uma turma de alunos aponta que 60,6% dos alunos já praticaram o cyberbullying. Como principal ação dos jovens foi falar mal de outra pessoa sem que ela soubesse, assim fazendo com que a vítima sofresse chacotas, sem saber o motivo.

A maioria das pessoas (67,1%) conhece alguém que pratica/praticou cyberbullying e que as consequências geradas por ele são: transtornos psicológicos, suicídio e dificuldade de aprendizagem.

Você conhece alguém que já foi vítima de cyberbullying?

274 respostas



Resposta	Porcentagem
Sim	67.1%
Não	32.9%

Na opinião das pessoas, o cyberbullying é praticado por diversão, prazer ou por não gostar de outra pessoa.

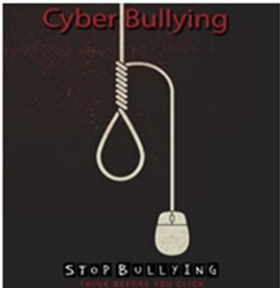
De acordo com os dados, 66% das pessoas acham que as vítimas dessa agressão virtual devem solicitar ajuda de um adulto.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 24 - 1º Reportagem do grupo 8

Cyberbullying: um problema da internet

O Bullying virtual, entenda o que é e como se proteger do cyberbullying.



Cyber Bullying

STOP BULLYING

De acordo com pesquisa feita pelos alunos 86% acham que as vítimas devem informar e solicitar ajuda a um adulto, 91,1% afirmam que esse tipo de crime pode ser considerado um dos maiores riscos da internet. Eles acreditam que 54% recebem as devidas informações sobre o assunto. Mas por que o bullying virtual acontece? Estudos associam o problema ao baixo repertório de habilidades sociais. O bullying está associado a depressão e a baixa autoestima, bem como aos problemas na nossas vidas comportamentos antissociais, relacionamentos afetivos e pouco duradouros.

Punir é possível!
Um dos principais problemas para a vítima do cyberbullying na hora de denunciar é a dificuldade de reconhecer o agressor que se esconde através de perfis que são falsos. Mas conforme as tecnologias avançam, surgem novas medidas de proteção às vítimas, o que tende a diminuir a impunidade, é possível mapear as comunicações virtuais. A legislação brasileira pune com prisão de até dois anos de detenção, dependendo do crime praticado na internet, os crimes menos graves podem ser punidos com prisão de três meses a um ano além de multa.

Todos nós temos nossa parcela de culpa com relação ao bullying e ao cyberbullying, quando julgamos o outro, expomos nossas opiniões de maneira pejorativa, discriminando o jeito de ser das outras pessoas. Então vamos mudar, para acabar com esse problema.

Com o mundo virtual o bullying ganhou forças, gerando o famoso cyberbullying. Uma pesquisa feita por alunos do Colégio Costa e Silva relata que 67,3% já sofreram cyberbullying que mesmo sendo virtual suas consequências afetam e muito o mundo real. Saiba como tomar precauções para se proteger.

Enviam a você uma foto constrangedora de um colega e sem pensar você encaminha para outros colegas e amigos. Por trás dessas "brincadeiras", pode haver um comportamento social perverso, 60,7% das pessoas afirmam saber de alguém que praticou ou pratica o bullying virtual e quando envolve jovens e crianças os problemas aumentam.

O drama de quem sofre com o cyberbullying pode ir muito além das telas do computador. A superexposição desnecessária, feita muitas vezes sem a intenção de causar constrangimentos a si mesmo, pode levar a sérias consequências que, são muito reais e chegam ao extremo de suicídios.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 25 - 1º Reportagem do aluno Wesley

Cyberbullying: o bullying da era digital

Essa reportagem foi feita de acordo com uma pesquisa realizada pelos alunos do 9º A do Col. Costa e Silva



O cyberbullying é um dos maiores riscos da internet e pode ser praticado por qualquer pessoa em qualquer lugar. E por esse motivo muitas vezes a vítima não descobre quem a está agredindo.

De acordo com os dados da pesquisa realizada cerca de 45,3% das pessoas já se sentiram desconfortáveis com uma situação na internet e cerca de 60,3% responderam que conhecem alguém que já foi vítima desse crime.

Muitas vezes praticamos o Cyberbullying sem perceber, como por exemplo postando fotos ou vídeos constrangedores de pessoas, falar mal de alguém para outro, de acordo com os dados da pesquisa 77,6% já falaram mal de uma pessoa para outra e 40,8% já tiraram sara da aparência de alguém.

O cyberbullying é um crime, que pela falta de informação é praticado como uma forma de brincadeira, entre os internautas. Mas é algo sério que pode levar uma pessoa a depressão, transtornos psicológicos ou até mesmo ao suicídio.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Esta primeira produção teve como objetivo fazer com que estudantes conhecessem melhor a ferramenta digital *Google Docs* e a experiência de produzir colaborativamente um texto.

O **quarto módulo** teve início no dia 10 de setembro e término no dia 23 de outubro, totalizando **10 horas/aulas**. Este módulo objetivou a produção colaborativa de textos do gênero reportagem através da ferramenta *Google Docs*, a reescrita dos textos, bem como sua circulação. Por meio destas produções iremos avaliar, no Capítulo 5, se os alunos compreenderam de fato o gênero, se ocorreu a apropriação de multiletramentos, etc. A 1ª e 2ª horas/aulas ocorreram no dia 10 de setembro, com a participação de trinta e nove alunos. Neste dia, propomos uma nova produção textual. Deixamos os alunos livres para criar novos grupos de trabalho, mas todos preferiram permanecer nos mesmos grupos da produção anterior. Fato este que nos fez acreditar que houve uma boa integração entre os participantes de cada grupo, sem maiores problemas na produção da primeira reportagem. Criamos então os novos documentos e compartilhamos com os grupos, para que pudessem iniciar a escrita.

Cada grupo deveria escolher um tema interessante para a comunidade escolar (pais, colegas, professores, etc.), visto que as reportagens seriam destinadas a este público. Apresentamos alguns temas que poderiam ser abordados, mas deixamos claro que se tratavam apenas de sugestões, os grupos estavam livres para escolher seus próprios temas. As sugestões que demos foram: gravidez na adolescência; perigo das drogas; vaidade/preocupação excessiva com a aparência; transtornos alimentares (obesidade, bulimia, anorexia, etc.); uso seguro da internet (pedofilia, golpes, *cyberbullying*, etc.), influência das amizades na adolescência, alimentação saudável; a importância da atividade física; drogas lícitas: álcool, cigarro e narguilé; preconceito (racial, gênero, social, orientação sexual, etc.); depressão: uma doença; violência no trânsito; relacionamentos entre jovens; relacionamento entre pais e filhos adolescentes.

Os grupos reuniram-se para definir o tema, a abordagem que seria dada, os meios que utilizariam nas pesquisas, possíveis entrevistados e imagens que poderiam ser utilizadas na reportagem.

Alguns grupos optaram por realizar suas próprias enquetes através do *Google Drive*, dos oito grupos, seis realizaram enquetes. Solicitamos que os grupos nos adicionassem como colaborador dos documentos, para que pudessemos

acompanhar e visualizar os resultados das enquetes. Tivemos que orientar alguns grupos que tiveram dificuldades para copiar e encaminhar o *link* pelo *WhatsApp*.

Após a etapa de coleta de dados sobre o tema, as equipes iniciaram a produção, seguindo a estrutura do gênero: título, subtítulo, *lead*, corpo da reportagem e ideia-síntese.

Mais uma vez ressaltamos a importância de incluir na reportagem, sempre que possível, depoimentos, imagens, gráficos, infográficos, *links*, *hiperlinks*, etc. para aumentar o grau informativo do texto.

Como a maioria dos grupos optou por realizar enquetes para coletar dados sobre o tema escolhido, marcamos somente para o dia 8 de outubro a primeira versão do documento, para que tivessem tempo suficiente (aproximadamente três semanas) para realizar as pesquisas sobre o tema que iriam abordar.

Durante este período, acompanhávamos as produções diariamente e incentivávamos, através do *WhatsApp*, os alunos a escreverem, principalmente aqueles que ainda não tinham acessado o documento.

A 3ª e 4ª horas/aulas ocorreram no dia 8 de outubro, com os quarenta alunos presentes. Neste dia, enquanto a turma realizava uma atividade de interpretação de texto, conversamos separadamente com cada grupo. Trouxemos uma versão impressa do texto produzido até então pelos Grupos 1, 2, 4 e 7, indicando algumas alterações e melhorias que poderiam ser feitas ao texto. Poderíamos ter realizado essas correções e comentários por meio da própria plataforma do *Google Docs*, mas preferimos fazê-lo presencialmente, visto que alguns alunos ainda não haviam acessado o documento e acreditamos também que a nossa própria resistência ao novo, de certa forma, tenha nos influenciado na tomada desta decisão, pois ainda preferimos fazer as correções e conversas presencialmente com os alunos.

Para nossa surpresa quatro grupos (Grupos 3, 5, 6, 8) ainda não haviam iniciado o texto, mesmo com o prazo extenso que tiveram. Em virtude disso, chegamos à conclusão de que não deveríamos ter estendido tanto este prazo para a primeira versão. Os alunos acabaram não se preocupando e foram postergando a realização da atividade. No entanto, tal fato nos serviu de aprendizado para melhoria da nossa prática pedagógica.

Solicitamos a estes grupos que produzissem o texto até 10 de outubro, para que pudessemos avaliá-los, indicar possíveis melhorias e realizar a reescrita.

A 5ª e 6ª horas/aulas ocorreram no dia 10 de outubro, estavam presentes trinta e sete alunos. Conversamos novamente com os grupos, falamos que sabíamos quais integrantes haviam contribuído com o documento e quais ainda não havia acessado e incentivamos para que o fizessem o quanto antes. Apresentamos algumas sugestões de melhorias ao texto para os Grupos 3, 5, 6 e 8 que, agora, haviam produzido a primeira versão do texto.

Nesta data, o aluno Wesley, que preferiu fazer o trabalho sozinho, ainda não havia iniciado sua produção. Conversamos com ele, indagamos se estava com problemas de acesso à *internet*, mas ele negou e se comprometeu a iniciar a produção do texto.

A 7ª e 8ª horas/aulas ocorreram no dia 22 de outubro, com trinta e quatro alunos presentes. Nesta data, as produções estavam bem adiantadas, por esse motivo levamos uma versão impressa, para novamente conversar com os grupos para apontar algumas melhorias e correções que poderiam ser feitas no texto. Os grupos realizaram a reescrita da reportagem, bem como sua diagramação.

Foram produzidas nove reportagens, sendo elas: “Educação de qualidade depende de quem? “, “Colégio realiza pesquisa sobre doenças psicológicas e traz resultados assustadores“, “Relação entre adolescentes e seus responsáveis“, “Prazer fatal“, “Vivendo a adolescência/Identidade de gênero“, “Grávida!!!! E agora?“, “Pesquisas sobre atividades físicas apontam dados interessantes“, “Relacionamentos entre jovens“ e “O incêndio do Museu Nacional“, todas publicadas na página do *Facebook* “Projeto de Português 9º A”²¹, conforme imagens a seguir:

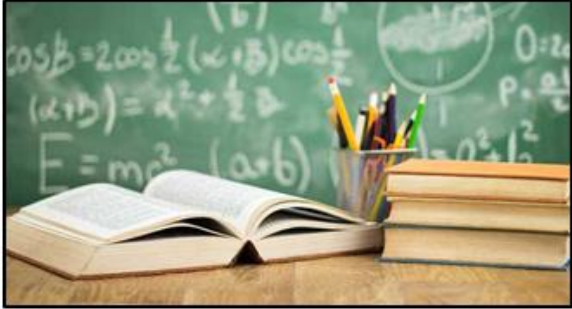
²¹ Disponível em: < <https://www.facebook.com/professoramarianeines/>>

Figura 26 - 2ª Reportagem do grupo 1

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DEPENDE DE QUEM?

O cotidiano e as dificuldades dos alunos e professores dentro da sala de aula...

Vamos apresentar nesta reportagem algumas questões e esclarecimentos sobre o assunto e sobre seus três principais pilares: a família, os professores e o governo.



Você já deve ter ouvido aquela famosa frase: "Educação vem de casa". Esta frase retrata a contribuição por parte dos pais para que o filho tenha consciência de que deve sempre respeitar todos. Agora, pense sobre a atual situação nas escolas, quantos alunos têm contribuído para o desenvolvimento das aulas? Quantos têm mostrado respeito para com os colegas e professores? Os pais desempenham um papel fundamental. Não importando se são analfabetos ou donos de grandes empresas, devem mostrar para seus filhos, que apesar de serem diferentes em raça, cor ou gênero, têm a mesma importância do que seus colegas.

De acordo com as pesquisas realizadas, 94% dos entrevistados consideram ser de suma importância que o aluno e o professor mantenham relações saudáveis no ambiente escolar, para evitar que conflitos sejam desencadeados, causando situações desconfortáveis para

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 27 - 2ª Reportagem do grupo 2

Colégio realiza pesquisa sobre doenças psicológicas e traz resultados assustadores

Cerca de 30% dos entrevistados já pensaram em suicídio.



Recentemente, alunos do Colégio Estadual Marechal Arthur da Costa e Silva realizaram uma pesquisa sobre transtornos psicológicos, tais como depressão e ansiedade.

A pesquisa realizada está disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1J4VYVxw3zL-2IRWICZIoXye151FZOEcOIH8rd470p8M/edit>. Sendo 42% dos entrevistados adolescentes entre 14 e 17 anos, 68% do público é feminino e quando perguntados com quais transtornos psicológicos foram diagnosticados, ansiedade, depressão e transtorno obsessivo compulsivo foram os mais citados.

Cerca de 35% responderam não serem diagnosticados, mas isso não significa que os mesmos tenham uma boa saúde mental: muitas pessoas acabam convivendo com seus transtornos ao invés de procurar ajuda, o que não é nem um pouco recomendado. Doenças psicológicas são doenças como qualquer outras e dificilmente se curam com o tempo: é preciso ajuda profissional.

Quando questionados sobre com quem ou onde procuraram ajuda em primeiro momento ao suspeitar sofrer de algum transtorno psicológico, a maioria disse ter procurado ajuda com os pais ou com um psicólogo e os demais disseram ter procurado ajuda de outros familiares, amigos ou internet.

Questionados sobre se já consideraram ou tentaram suicídio, ou se conhecem alguém que tentou ou considerou, houve poucas respostas sobre não conhecer ninguém; a grande maioria conhece alguma pessoa que já tentou ou considerou e 15% conhecem alguém que conseguiu se suicidar. 31% já pensaram em suicídio e 11% já tentaram.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 28 - 2ª Reportagem do grupo 3

Relação entre adolescentes e seus responsáveis

Como é a relação familiar na atualidade?



Hoje vamos falar sobre a relação dos adolescentes com suas famílias. Nós, alunos do 9ºA, do Colégio Estadual Marechal Arthur da Costa e Silva de Medianeira, elaboramos uma pesquisa que mostra como é a vida cotidiana de algumas famílias brasileiras, sendo na quantidade de membros, na comunicação ou até mesmo nas atividades familiares.

Na pesquisa elaborada, percebemos que a maioria dos adolescentes moram com o pai e a mãe, 70.7%. Os demais, 20.7% moram somente com a mãe, 8.6% com os avós e 3.4% somente com o pai. Mas independente dos responsáveis, todos os adolescentes têm uma relação boa ou amena com eles.

Nessa pesquisa, também notamos que os familiares passam pouco tempo juntos, o que afeta a comunicação entre os adolescentes e seus responsáveis e este é o maior problema nas relações familiares no ponto de vista dos entrevistados. E quando reunidos, nem sempre há diálogo, pois a maioria reúne-se para assistir televisão.

Através da pesquisa realizada podemos observar que alguns adolescentes tem se afastado cada dia mais de seus pais e familiares, tendo como consequência o isolamento e a falta de participação nas atividades e rotinas da família, mantendo comunicação somente através das redes sociais. Fato este, que pode levar os jovens a depressão, ao uso de drogas e ao baixo rendimento escolar, por sentirem-se desamparados, sendo que nesta fase é fundamental que os adultos ajudem os adolescentes a resolverem seus conflitos internos.

Dos entrevistados 69,5% opinaram que se sentem à vontade para falar de sua família e 30,5% disseram que nem sempre se sentem confortáveis falando sobre seu relacionamento familiar. Mas, afinal por que os jovens se sentem desconfortáveis com este assunto? Normalmente, é porque sentem vergonha dos pais ou simplesmente não gostam de falar deles, também pode ser que seja um assunto muito pessoal que diz respeito à intimidade das pessoas.

Apesar de tudo isso, enquanto alguns adolescentes estão descontentes com a sua família, outros desejam uma: *"Eu só queria ter uma família", diz jovem que foi adotado*. - Rede Superc. Confira o depoimento desse jovem que não tinha mais esperanças de ser adotado, mas uma família o surpreendeu.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 29 - 2ª Reportagem do grupo 4

The Medicity Times

Vol. XXV
\$2,50

Medicine, Wednesday, October 18, 2018

Prazer Fatal

Matéria sobre o uso de drogas na adolescência



As drogas, desde séculos atrás são utilizadas para curar ou aliviar a dor, continuam desempenhando essa função com grande eficiência, mas, infelizmente, seu uso tem aumentado muito e está fora de controle.

Com processos de fusão com tantas plantas, o "catálogo" aumentou e aumenta lentamente, oferecendo todo tipo de experiência, tais como: euforia, sonolência, perda da noção do tempo, distorção da visão ou cores, mas para cada uma dessas sensações temos efeitos indesejáveis: depressão, ataque cardíaco, pressão alta, fome, dores de cabeça, convulsões, violência e muitos outros.

Por que o uso de drogas se alastra como fogo? Bem, seu lado ruim nunca é como podemos dizer... "rotulado", ou seja, somente suas qualidades são expostas. Isso sem falar de suas vendas que tem fins lucrativos gigantescos, segundo uma pesquisa no jornal Hoje em Dia, em 2017 a indústria das drogas movimentou mais de R\$15 bilhões de reais no Brasil.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 30 - 2ª Reportagem do grupo 5

Vivendo a Adolescência/Identidade de Gênero



Afinal o que é Identidade de Gênero?

E a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para as demais pessoas como masculino ou feminino, ou ainda pode ser uma mescla, uma mistura de ambos, independentemente do sexo biológico (fêmea ou macho) ou da orientação sexual (orientação do desejo: homossexual, heterossexual ou bissexual). É a forma como nos reconhecemos a nós mesmos e desejamos que os outros nos reconheçam. Isso inclui a maneira como agimos (jeito de ser) a maneira como nos vestimos, andamos, falamos (o linguajar que utilizamos) e também, nos vestimos.

A identidade de gênero é normalmente confundida com a orientação sexual. Por exemplo, é muito comum as pessoas travestis serem consideradas como homossexuais, pois, o fato dessas pessoas portarem, em seus corpos, elementos mais femininos, leva a grande maioria das outras pessoas a afirmarem que a travesti se sente necessariamente, atraída por homens. Na realidade, a travesti pode se sentir atraída (orientação do desejo) tanto por homens, quanto por mulheres e por outras travestis. Ser travesti não determina a orientação do desejo da pessoa.

É importante destacar que as pessoas travestis, como conhecemos no Brasil principalmente, não são encontradas em todas as partes do mundo. Em outros países as pessoas que, para nós brasileiros, seriam travestis, recebem outros nomes. Existem casos de países onde se reconhecem nas travestis características divinas, sendo com sideadas deusas ou, ainda, portadores de boa sorte e bênçãos.

Existem também, além da travesti, as pessoas transexuais que são indivíduos que não reconhecem como seu o corpo biológico que tem, ou seja, são pessoas que se reconhecem de um determinado sexo, mas o seu corpo é biologicamente do sexo oposto. São pessoas que, geralmente, buscam adequar cirurgicamente seus corpos, para aproximar-se do sexo que se reconhecem. Para a ciência, especialmente a medicina, são consideradas pessoas com transtorno de identidade de gênero e, portanto, carecem de tratamentos para adequar as características anatômicas ao sexo com o qual a pessoa se identifica por meio de tratamentos hormonais, terapias psicológicas e intervenções cirúrgicas.

Além de todo o padrão de beleza imposto pela sociedade junto com o julgamento sobre identidade de gênero temos a baixa-autoestima que pode levar a sérios casos de depressão. A baixa autoestima pode ser a porta para o desequilíbrio emocional, ansiedade, medos, fobias e depressão.

A autoestima estimula os pensamentos sobre si mesmo ao longo de experiências vividas em todo seu desenvolvimento. Ela influencia as

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 31 - 2ª Reportagem do grupo 6

Grávida!!! E agora?

A gravidez é muito complicada quando indesejada em qualquer idade, mas quando ocorre na adolescência a situação se agrava mais ainda...



A grande maioria dos bebês que vem acabam não se prevendo, o que não na adolescência não são planejados, traz a elas somente o risco da gravidez, quase sempre acontecendo por mas também o das DST'S. No ano descuido do casal. No Acre cerca de passado, o Pará registrou cerca de 820 27% de todos os bebês que nascem, casos de HPV, uma doença são filhos de mães adolescentes, a sexualmente transmissível que causa o taxa etária mais comum e de 15 a 19 anos. O abandono cancer do colo de útero. O abandono paterno é muito comum nestes casos, sendo que na maioria delas as mães completando os estudos, acabam dizem que não usaram preservativo abandonando a escola para cuidarem para agradar seu parceiro, pois ele dizia dos filhos. Isso acaba acarretando ser "desconfortável".

dificuldades para conseguir um Muitas garotas que não acham outra emprego futuramente. saída para a gravidez indesejada, A grande maioria das jovens acham que acabam recorrendo ao aborto, que pode não correr nenhum risco e trazer muitos riscos, principalmente, nesta fase da vida. O No Paraná tem altos índices de aborto pode levar ao aumento da gravidez na adolescência, a média de

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 32 - 2ª Reportagem do grupo 7

PESQUISAS SOBRE ATIVIDADES FÍSICAS APONTAM DADOS INTERESSANTES

Pesquisas apontam que 70% dos entrevistados praticam atividades físicas, porém, somente 25% praticam regularmente.



Não podemos negar que a prática das atividades físicas é importante, pois ajudam não somente na saúde, mas podem ajudar no condicionamento físico, para autoestima e para evitar certos problemas de saúde.

Uma pesquisa de um grupo de alunos aponta dados interessantes. Confira os dados:

- 65% dos entrevistados consideram importante que, as pessoas que necessitam de monitoramento devem fazer atividades físicas. E isso é realmente necessário, pois algumas atividades físicas podem ajudar a manter seu condicionamento e não deixar o problema de saúde se agravar.
- Todos os entrevistados consideram que as atividades físicas podem beneficiar a saúde mental.
- 40% dos entrevistados consideram todas as atividades físicas importantes para saúde. Já 35% acredita que a caminhada é a mais importante das atividades físicas.

Acompanhe agora os dados mais relevantes da pesquisa.

70% dos entrevistados praticam atividades físicas, o que é um bom sinal, pois muitos jovens e adultos não praticam e não se preocupam.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 33 - 2ª Reportagem do grupo 8

Relacionamentos entre jovens

Entenda como são os relacionamentos entre jovens: namoro e amizade



Namoro entre os jovens

A cada dia que passa, presenciamos novos relacionamentos entre jovens, na maioria das vezes amigos, que acabam se tornando namorados.

Nesse caso, e isso já é comprovado pela Psicologia, que eles amadurecem muito rápido, principalmente quando ocorre por causa de algum problema particular na vida deles.

Na fase da adolescência geralmente, isso faz com que ocorra mudança de comportamento, passando a agir de uma forma diferente, que poderá ou não ajudar ou atrapalhar suas vidas em todos os sentidos na atualidade ou num futuro muito breve.

Uma das perguntas mais comuns que se pode fazer é: Chegou a hora para eles terem um relacionamento mais profundo, onde o sexo será a tônica? Na verdade não existe uma idade certa porque cada jovem tem um desenvolvimento diferente e todos vão saber quando chegar esse momento. Para haver um bom relacionamento é preciso que haja o respeito de ambas as partes e isso é de fundamental importância.

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 34 - 2ª Reportagem do aluno Wesley



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Destacamos que alguns alunos não participaram efetivamente das atividades de produção, porque, segundo eles, tiveram problemas de acesso à *internet* em casa ou tiveram que apagar o aplicativo do *Google Drive* do celular por falta de memória interna no aparelho. Esses mesmos alunos haviam relatado no questionário inicial que tinham acesso a *internet* em casa, mas justamente nos dias da produção dos textos estavam sem acesso.

A 9ª e 10ª horas/aulas ocorreram no dia 23 de outubro, com trinta e seis alunos presentes. Propomos como última atividade deste módulo, a produção de um vídeo, apresentando a reportagem produzida, na forma de jornal televisivo. Os alunos se mostraram bastante entusiasmados com a atividade.

Exibimos um vídeo sobre reportagem no qual o humorista Rafinha Bastos satiriza e cria um manual de reportagem, o vídeo está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BHhMLx9Z58g&t=18s>>. Este vídeo serviu para que observassem que elementos que costumam aparecer em uma reportagem

televisiva (como, por exemplo, legendas, imagens sobre o tema abordado e pessoas sendo entrevistadas).

Nesta aula, perguntamos para os alunos se eles já haviam utilizado programas ou aplicativos de edição de vídeo. Apenas cinco alunos relataram que sim, a grande maioria relatou que costuma editar apenas fotos.

Sugerimos que utilizassem o *Windows Movie Maker*, por ser um programa relativamente fácil de lidar, mas os deixamos livres para utilizarem o programa ou aplicativo que preferissem. Ainda neste dia, permitimos que os grupos se reunissem para definir e distribuir algumas tarefas para a produção do vídeo.

Solicitamos que os vídeos fossem produzidos até o dia 12 de novembro, e que fossem enviados pelo *WhatsApp* ou compartilhados pelo *Google Drive*, sendo que os alunos foram orientados sobre como fazê-lo.

Até o dia 14 de novembro havíamos recebido oito vídeos, faltou apenas o vídeo do aluno que produziu sozinho a reportagem, que não o elaborou. Exibimos todos os vídeos para a turma. Os alunos puderam avaliar seu trabalho e dos colegas e apontaram possíveis alterações que poderiam ser feitas para melhorar a qualidade dos vídeos. Possibilitamos aos grupos que desejassem entregar uma nova versão do vídeo até o dia 30 de novembro. Sendo que recebemos novas versões dos vídeos de dois grupos.

As dezoito reportagens produzidas pela turma e cinco dos oito vídeos produzidos foram publicados na página do *Facebook* denominada “Projeto de Português 9º A”. Três vídeos não foram publicados por opção dos próprios estudantes.

Figura 35 - Print da página do Facebook "Projeto de Português 9º A"



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Observando as presenças dos alunos às aulas durante a implementação do material, obtivemos uma média de 92% de frequências, ou seja, tratava-se de uma turma pouco faltosa, o que é muito bom para o rendimento das aulas e aproveitamento por parte dos alunos.

Na próxima seção apresentamos e comentamos os resultados do questionário que aplicamos ao final da implementação da unidade didática.

4.2. QUESTIONÁRIO APLICADO APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Para obtermos dados sobre se os alunos se sentiram estimulados a escrever com a proposta implantada, se apreciaram o uso das TDICs e da escrita colaborativa nas aulas de língua portuguesa e quais as dificuldades encontradas, aplicamos um Questionário final (Apêndice B), por meio do *Google Documentos*. Obtivemos um total de trinta e cinco respostas ao questionário, sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 20 - Questionário após a aplicação do material didático

QUESTIONÁRIO FINAL	
PERGUNTAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
1. As atividades e exercícios propostos durante as aulas possibilitaram que você compreendesse bem o gênero reportagem?	32 alunos responderam SIM 2 alunos responderam MAIS OU MENOS 1 aluno respondeu NÃO
2. Todas as leituras, pesquisas e atividades realizadas ajudaram você e seus colegas a produzirem sua própria reportagem?	29 alunos responderam SIM 5 alunos responderam MAIS OU MENOS 1 aluno respondeu NÃO
3. O que você achou da experiência de escrever colaborativamente um texto utilizando a ferramenta digital Google Docs?	25 alunos responderam GOSTEI 1 aluno respondeu MAIS OU MENOS 9 alunos responderam NÃO GOSTEI
4. Essa proposta de produção de texto fez com que você se sentisse mais estimulado para escrever? Por quê?	17 alunos responderam SIM 9 alunos responderam NÃO 1 aluno respondeu MAIS OU MENOS 8 alunos não responderam
5. Como você avalia o uso de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa? Gostou? Não gostou? Por quê?	28 alunos responderam GOSTEI 2 alunos responderam NÃO GOSTEI
6. Você realizou a maior parte das atividades utilizando:	20 alunos responderam CELULAR 15 alunos responderam COMPUTADOR Nenhum aluno respondeu TABLET
7. Quais as maiores dificuldades encontradas por você e pelo seu grupo na realização das atividades?	21 alunos responderam PROBLEMAS DE COLABORAÇÃO ENTRE OS INTEGRANTES DO GRUPO 4 alunos responderam FALTA DE COMPUTADOR OU CELULAR 4 alunos responderam que NÃO TIVE DIFICULDADES 4 alunos responderam DIFICULDADE EM EDITAR O VÍDEO 3 alunos responderam FALTA DE ACESSO À INTERNET 1 aluno respondeu FALTA DE ORIENTAÇÃO POR PARTE DA PROFESSORA
8. O que você achou da produção do vídeo apresentando a reportagem? Foi uma tarefa fácil ou difícil? Por quê?	13 alunos responderam DIFÍCIL 12 alunos responderam FÁCIL 8 alunos responderam MAIS OU MENOS
9. O que você mais gostou e o que menos gostou nas aulas sobre o gênero reportagem elaboradas e aplicadas pela	GOSTEI: Uso das tecnologias em sala de aula, forma diferente de escrever, inovação no modo de aprendizagem, muitas novidades deixam a aula mais atrativa e legal, produzir o vídeo foi muito legal e

professora?	divertido, as explicações NÃO GOSTEI: Falta de participação de alguns colegas do grupo; tempo que demoraram as atividades; falta de colaboração de alguns alunos para com a professora.
-------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As questões 1, 2 e 3 eram de múltipla escolha, com as alternativas Sim, Mais ou menos e Não, nestas questões não solicitamos que os alunos justificassem suas respostas. Podemos observar pelas respostas dadas às questões 1 e 2 que, as leituras, atividades e pesquisas propostas no material didático aplicado possibilitaram uma boa compreensão do gênero discursivo reportagem e que isso contribuiu e facilitou para que os alunos produzissem suas próprias reportagens. Esses resultados confirmam as afirmações de Bakhtin ([1952-1953] 2003) “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, [1952-1953] 2003, p. 284), ou seja, quanto mais se denomina os inúmeros gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais, com mais propriedade o falante estabelecerá sua comunicação discursiva.

Pelas respostas da Questão 3, observamos que a grande maioria da turma, vinte e oito alunos, ou seja, 82%, gostaram da experiência de escrever colaborativamente um texto usando a ferramenta digital *Google Docs*. Na questão 4, dezessete alunos relataram se sentirem mais estimulados a escrever, pois, segundo eles, foi uma experiência nova. Vejamos alguns relatos:

Aluno Rodrigo: *“foi divertido e eu percebi que é legal escrever”*

Aluna Flávia: *“achei a proposta bem interessante”*

Aluna Angela: *“coloquei em prática tudo que aprendi durante as aulas”*

Aluno Fábio: *“o uso da tecnologia incentiva a produção”*

Aluno Diego: *“foi interessante, uma nova experiência”*

Aluna Letícia: *“porque interagi com outras pessoas”,*

Aluno Álvaro: *“despertou meu interesse sobre reportagens”, etc.*

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 30 nov. 2018)

Pelas respostas dos alunos podemos perceber que o uso das tecnologias, em sala de aula, incentiva a produção textual. Eles relataram que foi divertido, interessante e uma nova experiência, por meio da qual puderam colocar em prática

tudo que aprenderam durante as aulas.

Dos nove alunos que relataram não terem gostado da experiência ou não se sentiram estimulados a escrever com a proposta quatro justificaram suas respostas:

Aluno Vinícius: *“não gosto de escrever”*

Aluno Diogo: *“achei que foi muito trabalho”*

Aluno Artur: *“porque houve desentendimentos e discussões no grupo”*

Aluno Tiago: *“preguiça”*

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 30 nov. 2018)

Por meio destas respostas e de outras experiências que já tivemos com a mesma turma, podemos relatar que alguns alunos não gostam nem um pouco de ler e escrever e que todas as atividades que exigirem isso deles serão consideradas chatas e cansativas. A princípio a proposta foi bem aceita por praticamente todos, pois o trabalho seria em grupo, mas no momento da produção surgiram alguns desentendimentos entre os integrantes de alguns grupos, justamente devido à falta de comprometimento e participação de certos integrantes.

A utilização, em sala de aula, de diferentes ferramentas digitais como complementação ao ensino e aprendizagem tem se tornado uma possibilidade concreta de desenvolvimento de várias habilidades. A grande maioria da turma avaliou o uso de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa (Questão 5) como algo positivo:

Aluna Angélica: *“nós, jovens estamos conectados 24 h e usar isso nas aulas é ótimo”*

Aluna Karen: *“é uma forma diferente de aprender”*

Aluna Daniela: *“torna as aulas mais interessantes, menos chatas”*

Aluno Gustavo: *“mais divertido para aprender”*

Aluna Vitória: *“é importante aprender o uso de novas tecnologias”*

Aluno Rodrigo: *“deveríamos usar mais as tecnologias durante todas as aulas”*

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 30 nov. 2018)

Podemos observar pelas respostas dadas pelos alunos, que a utilização de ferramentas digitais, em sala de aula, foi muito bem aceita. Para eles, elas

possibilitam uma forma diferente de aprender e mais divertida. Relataram ainda que os professores deveriam utilizar mais recursos tecnológicos durante as aulas.

Os dois alunos que afirmaram não gostarem do uso de recursos tecnológicos durante as aulas, não justificaram suas respostas.

As respostas dos alunos reforçam a importância e a necessidade de aliarmos novas tecnologias às práticas pedagógicas para o desenvolvimento de novos letramentos, letramento digital, entre outros. Castela (2009) corrobora com essa necessidade quando afirma que,

a adoção de novíssimas tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar implica a criação e a difusão de práticas pedagógicas que contribuirão para a inclusão digital, se capacitarem o estudante para as práticas cotidianas de letramento nos diversos gêneros digitais existentes” (CASTELA, 2009, p. 58).

Quando questionados sobre de que forma realizaram a maior parte das atividades (Questão 6), vinte alunos responderam que utilizando o celular e quinze alunos, o computador. Como o questionário inicial nos informou que praticamente todos os alunos possuíam computador com acesso à *internet* em suas casas, acreditávamos que a maior parte das atividades seriam realizadas através do computador, mas como informamos à turma que também era possível baixar o aplicativo “*Google Documentos*” no aparelho celular, a maioria optou por realizar as atividades por meio deste dispositivo, até porque o aplicativo possibilita ao usuário trabalhar *off-line*, neste caso as alterações serão salvas automaticamente assim que o dispositivo estiver *on-line*.

Sobre as dificuldades encontradas pelos grupos durante o desenvolvimento das atividades (Questão 7), tratava-se de uma questão de múltipla escolha, um número bastante expressivo, vinte e um alunos, relatou que a maior problema foi a falta de colaboração de alguns integrantes dos grupos.

Como os alunos não estavam habituados a desenvolver atividades desta natureza, podemos perceber que esses resultados corroboram com Grosz (1996), quando relata que a colaboratividade promove nos participantes sensibilidade e habilidade de negociação, uma vez que envolve sujeitos com diferentes crenças, conhecimentos e habilidades para o cumprimento de uma meta comum. Motiva também nos sujeitos o compromisso com a atividade conjunta, indispensável para a

coesão do grupo, assim como as habilidades de comunicação clara e eficiente para a resolução dos problemas.

Analisando as respostas obtidas para a Questão 8, observamos que os alunos gostaram da atividade de produção do vídeo, desde o início da implementação do material estavam ansiosos para desenvolver esta atividade, no entanto, muitos, treze alunos, acharam difícil, pois encontraram dificuldades na edição do material, não houve a devida colaboração de todos os integrantes do grupo e por julgarem a atividade bastante trabalhosa. Os doze alunos que não encontraram dificuldades na produção do vídeo, relataram que foi uma atividade muito divertida e interessante e que aprenderam muito com ela. Como podemos observar em alguns relatos dos alunos:

Aluna Paula: *“um pouco difícil, mas muito divertido”*

Aluno João: *“foi uma tarefa interessante”*

Aluna Isabel: *“gostei muito, não foi tão fácil assim”*

Aluno Bruno: *“não foi muito fácil, pois exigiu bastante trabalho”*

Aluno Pedro: *“fácil, pois tínhamos todas as ferramentas que precisávamos”*

Aluna Alice: *“interessante, porém difícil, por causa da falta de colaboração de alguns do grupo”*

Aluna Larissa: *“mais ou menos, tivemos algumas dificuldades na edição do vídeo”*

Aluno Diogo: *“difícil, porque exigiu tempo e colaboração”*

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 30 nov. 2018)

Na Questão 9, os alunos estavam livres para relatar o que mais gostaram e o que menos gostaram nas aulas sobre o gênero reportagem elaboradas e aplicadas pela professora, as respostas que mais apareceram foram:

Aluno Gustavo: *“gostei, pois foi uma forma diferente de escrever”*

Aluno Jefferson: *“gostei de usar as tecnologias”,*

Aluna Milena: *“fazer o vídeo foi muito legal”*

Aluna Micheli: *“inovação no modo de aprendizagem”*

Aluna Patrícia: *“gostei por ser uma atividade em grupo”*

Aluna Camila: *“gostei das explicações da professora, ela explica bem*

e com clareza”,

Aluno Paulo: *“gostei de produzir a reportagem e o vídeo”*

Aluno Pedro: *“não gostei da falta de participação de alguns colegas”,*

Aluno Diogo: *“não gostei do tempo que demoramos para fazer tudo”,*

Aluno João: *“não gostei da falta de colaboração de alguns alunos com a professora”*

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 30 nov. 2018)

Podemos perceber que a grande maioria da turma gostou das aulas sobre o gênero reportagem e, principalmente, gostou de utilizar as tecnologias para produzir textos e vídeos.

Na próxima seção faremos a triangulação dos dados gerados nesta pesquisa.

4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

No início da pesquisa aplicamos um questionário que nos possibilitou conhecer melhor a realidade de nossos alunos com relação ao acesso às tecnologias e sobre a produção de textos. Durante a implementação do material didático elaborado, realizamos registros detalhados das aulas em um diário de campo, no qual também anotamos nossas observações e interpretações pessoais sobre o que acontecia no decorrer do processo e ao final da implementação aplicamos um questionário final que nos possibilitou saber dos alunos como foi a experiência de produzir colaborativamente uma reportagem utilizando a ferramenta digital *Google Docs*, quais as dificuldades encontradas, etc.

Os dados do questionário inicial sobre o uso das tecnologias revelaram que, grande parte dos alunos, mais especificamente 33 deles, possui computador com acesso à *Internet* em casa e 35 alunos responderam que fazem uso, diariamente, de computadores ou celulares conectados à *Internet* e quando perguntados no questionário final, questão 7, sobre quais as maiores dificuldades encontradas na realização das atividades propostas pela professora, 5 alunos relataram a falta de computador ou celular e 3 alunos responderam a falta de acesso à *Internet*. Como a turma era composta por 40 alunos, percebemos que os dados gerados no questionário final estão diretamente relacionados com os dados obtidos no

questionário inicial e ainda que, este fato comprometeu pouco a realização das atividades extraclasse e o acesso dos alunos à ferramenta *Google Docs*, visto que eles podiam vir à escola no contra turno para utilizar o laboratório de informática.

A maior dificuldade citada na realização das atividades foram problemas de colaboração entre os integrantes do grupo, problema relatado por 21 alunos, nesta mesma questão do questionário final. Fato este que nos chamou a atenção, visto que, na questão 12 do questionário inicial, perguntamos aos alunos o que achariam de produzir um texto com o auxílio de alguns colegas e utilizando um computador conectado à *internet*, 25 alunos responderam que seria ótimo, 9 que poderiam tentar esse tipo de experiência e apenas 4 alunos relataram que não gostariam, pois não gostam de fazer trabalhos em grupo.

Percebemos ainda, pelas respostas obtidas na questão 3 do questionário final que, apesar dos problemas de colaboratividade, a maioria, 28 alunos gostou da experiência de escrever colaborativamente um texto utilizando as tecnologias. Podemos relacionar esta opinião mais especificamente a utilização dos recursos tecnológicos, visto que na questão 5 do questionário final, 28 alunos relataram que apreciaram a utilização de novas tecnologias nas aulas e que elas auxiliam no processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e interessantes.

Apesar dos problemas relatados na questão 7 do questionário final, observamos que os textos foram construídos por meio de práticas colaborativas de escrita, todas as produções tiveram um número bastante expressivo de versões e edições.

Sobre a falta de colaboração de alguns integrantes dos grupos, podemos afirmar, com base em nossas observações pessoais no decorrer das aulas, que alguns alunos ainda têm uma visão distorcida sobre a realização de trabalhos em grupos, ou neste caso específico, a produção colaborativa de um texto. Infelizmente, alguns alunos querem fazer parte do grupo para se beneficiar do que os demais colegas produzem. Apesar de nosso alerta de que seriam avaliados individualmente, conforme sua colaboração no processo, alguns alunos não se engajaram de fato ou se empenharam pouco na produção do texto, fato este que causou o descontentamento dos colegas mais comprometidos.

Pelo fato da colaboratividade ser uma característica muito presente nos textos contemporâneos, ressaltamos mais uma vez, a importância da realização, em sala de aula, de trabalhos que envolvam e promovam práticas colaborativas entre os

alunos, para que eles se habituem e se engajem em produções deste tipo, pois encontrarão isto fora do ambiente escolar.

Podemos observar ainda que, apesar dos alunos passarem muitas horas do dia utilizando as tecnologias, conforme revelam as questões 3 e 4 do questionário inicial, ainda encontram muitas dificuldades com relação a sua utilização, como observamos na questão 8 do questionário final, quando perguntamos se acharam fácil ou difícil a produção da reportagem televisiva, um número expressivo, 13 alunos, julgaram a tarefa difícil, 8 responderam mais ou menos e 12 consideraram fácil. Percebemos através de nossas observações, durante a realização das atividades que, os alunos passam muitas horas conectados, porém este uso limita-se basicamente às redes sociais e jogos, muitos ainda não desenvolveram habilidades para formatar um texto ou editar um vídeo, por exemplo, fato este que reforça a necessidade de aliarmos as tecnologias às práticas pedagógicas, visando ao desenvolvimento de letramentos digitais e multiletramentos.

Sobre a produção de textos, os alunos relataram no questionário inicial que gostam de produzir textos (questão 5), porém a grande maioria só produz textos na escola, conforme questão 6. Quando indagados, nas questões 7 e 8 do questionário inicial, sobre se encontram dificuldades na produção de textos e quais são as maiores dificuldades, mais da metade dos alunos relataram encontrar dificuldade na produção de textos principalmente em relação ao tipo de texto solicitado, à explicação do professor, a como iniciar ou encerrar o texto, e outros sofrem pela falta de ideias sobre o que escrever. Constatamos que estas dificuldades estão diretamente relacionadas à maneira como a produção textual é direcionada pelo professor. Este precisa proporcionar aos alunos todos os elementos para a produção, como aponta Geraldi (1993), ou seja, ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter um destinatário, o locutor se constituir sujeito e ter as estratégias para essa produção.

Considerando isso, elaboramos uma unidade didática para trabalhar com o gênero discursivo reportagem, na qual trabalhamos detalhadamente todos os elementos que constituem este gênero, qual sua finalidade e por fim os alunos puderam produzir suas próprias reportagens. Constatamos, por meio das respostas as questões 2 e 4 do questionário final, que todas as leituras, pesquisas e atividades realizadas durante as aulas, sobre o gênero discursivo reportagem, auxiliaram e facilitaram a produção de textos neste gênero, ou seja, a proposta fez com que a

maioria dos alunos se sentisse mais estimulada para escrever. Os alunos relataram na questão 4 que foi uma experiência nova e muito interessante, alguns inclusive relataram que perceberam que é legal escrever e que a proposta despertou seu interesse sobre reportagens. Por meio de nossas observações pessoais podemos confirmar esse maior interesse dos alunos com relação à produção textual, durante a realização das leituras e atividades sobre o gênero, a grande maioria dos alunos estava ansiosa para realizar a produção de suas próprias reportagens.

Por meio do questionário final, das anotações do diário de campo e das produções de textos e vídeos, tivemos a confirmação de que a unidade didática aplicada possibilitou aos alunos a compreensão do gênero reportagem e ainda que o uso das tecnologias, neste caso, a ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs*, estimulou e auxiliou os alunos na produção de suas reportagens. No próximo capítulo, analisamos produções escritas e em vídeo dos alunos.

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Neste capítulo, analisamos as produções textuais escritas e os vídeos, produzidos pelos alunos, à luz da teoria que embasa esta pesquisa, a fim de respondermos a seguinte questão: Como a utilização de práticas colaborativas de escrita no gênero reportagem pode contribuir para a produção textual e apropriação de multiletramentos por parte de alunos do 9º ano do ensino fundamental? Nosso objetivo geral foi verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero textual reportagem e os multiletramentos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a ferramenta digital *Google Docs*.

Já o objetivo da unidade didática foi que os alunos conhecessem melhor o gênero discursivo trabalhado, neste caso, o gênero reportagem, trabalhando na perspectiva de multiletramentos, utilizando práticas colaborativas de escrita e as ferramentas tecnológicas, tendo um suporte diferente do livro didático ou do papel impresso.

Almejamos que os alunos participassem efetivamente de nosso propósito discursivo, lendo e escrevendo como forma de interação social, visando seus interlocutores e o suporte onde os textos seriam veiculados. Como afirma, Koch e Elias (2013):

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2013, p. 36).

Nossa proposta de produção textual procurou abranger todos esses elementos fundamentais para produção textual. Os alunos produziram reportagens escolhendo temas relevantes para a comunidade escolar, a quem os textos foram destinados, com o objetivo de difundir informações e conhecimento sobre estes temas. As reportagens escritas e em versão televisiva (vídeo) foram divulgadas na

página do *Facebook* “Projeto de Português 9º A” para que a comunidade escolar tivesse acesso.

5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA

Para avaliarmos se nosso objetivo foi alcançado e devido ao caráter qualitativo desta pesquisa, optamos por fazer um recorte no *corpus* gerado ao longo desta pesquisa de campo. Seleccionamos um texto dentre os produzidos na última proposta de produção, para que as análises não se tornassem muito extensas e repetitivas. Escolhemos o texto que apresentou o maior número de versões e de edições, registradas pelo *Google Drive*, e o analisamos considerando suas várias versões, de maneira a avaliar e interpretar as revisões feitas no corpo do documento, o conteúdo e a função das imagens e dos *links* inseridos.

Entende-se por versões o documento gerado pelo *Google Drive* a cada intervalo de alteração do trabalho. Por exemplo, para um mesmo dia podemos ter mais de uma versão do mesmo documento desde que as alterações tenham sido efetuadas em horários diferentes do dia. Já as edições são as diversas alterações realizadas dentro de uma mesma versão do documento. No quadro a seguir podemos visualizar o número de versões e edições que cada documento obteve.

Quadro 21 - Interações realizadas nas reportagens de cada grupo

REPORTAGEM	Nº DO GRUPO	N.º DE COLABORADORES	Nº DE VERSÕES	Nº DE EDIÇÕES
Os perigos da internet entre os jovens	1	4	9	126
Cyberbullying: o bullying potencializado pelas redes	2	4	11	61
Você conhece um dos maiores riscos da internet?	3	6	9	153
Cyberbullying: um mal digital e silencioso	4	4	9	212
Cyberbullying e bullying causa tiroteio em escola pública	5	6	7	25
Cyberbullying é um dos maiores problemas da internet	6	4	8	26
Pesquisas mostram que alunos	7	6	16	102

entrevistados consideram o cyberbullying um dos maiores riscos da internet				
Cyberbullying: um problema da internet	8	5	12	81
Cyberbullying: o bullying da era digital	Aluno Wesley	1	3	10
Educação de qualidade depende de quem?	1	4	16	165
Colégio realiza pesquisa sobre doenças psicológicas e traz resultados assustadores	2	4	11	97
Relação entre adolescentes e seus responsáveis	3	6	13	165
Prazer fatal	4	4	9	150
Vivendo a adolescência/Identidade de gênero	5	6	9	38
Grávida!!!! E agora?	6	4	7	35
Pesquisas sobre atividades físicas apontam dados interessantes	7	6	14	129
Relacionamentos entre jovens	8	5	7	69
O incêndio do Museu Nacional	Aluno Wesley	1	2	37

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Não analisamos os textos produzidos pelo aluno Wesley, pois sua produção foi individual e não colaborativa.

Podemos perceber por meio do Quadro 21 que todos os grupos realizaram várias edições e versões nos textos produzidos, em nenhuma das produções tivemos menos de sete versões e vinte e cinco edições no documento. Alguns grupos se dedicaram mais à produção e realizaram dezesseis versões e mais de cem edições ao documento. Diante da distinção dos termos Práticas de escrita colaborativa e Práticas colaborativas de escrita, sugeridos por Pinheiro (2013) e que apresentamos no Cap. 1 *Fundamentos Teóricos*, p. 44, podemos perceber que, como as reportagens produzidas nesta pesquisa envolveram um conjunto de práticas colaborativas ao longo do processo, cujo início foi a discussão sobre os temas a serem abordados nas reportagens e o término foi a publicação das reportagens na página do *Facebook*, ou seja, a colaboração entre os participantes já se fez presente antes mesmo da própria produção textual, justificamos, assim, o uso do termo Práticas colaborativas de escrita (PCE). Sob essa perspectiva, então, é que analisaremos as produções textuais que compõem o *corpus* desta pesquisa. Para isso, utilizamos os conceitos propostos por Lowry, Curtis e Lowry (2004), abordados no Cap. 1 deste trabalho e a Teoria do Multiletramentos.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, não realizamos o acompanhamento e verificação das fontes das pesquisas realizadas pelos alunos sobre os temas. Por isso, não pudemos avaliar a utilização de trechos provenientes de outros textos nas produções dos alunos. Cientes da importância desta verificação, gostaríamos muito de tê-la feito, porém não tivemos tempo hábil para isso, visto que durante a pesquisa tínhamos uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, ou seja, o fator tempo foi uma das dificuldades encontradas, por nós, para acompanhar a produção dos alunos.

5.1.1 Análise da reportagem: “Educação de qualidade depende de quem?”

A reportagem em questão trata-se da última produção escrita do grupo 1, composto por quatro alunos: João, Pedro, Luiz e Carlos. Como no *Google Docs* uma cor é atribuída a cada pessoa que pode editar o documento, temos a seguinte Legenda:

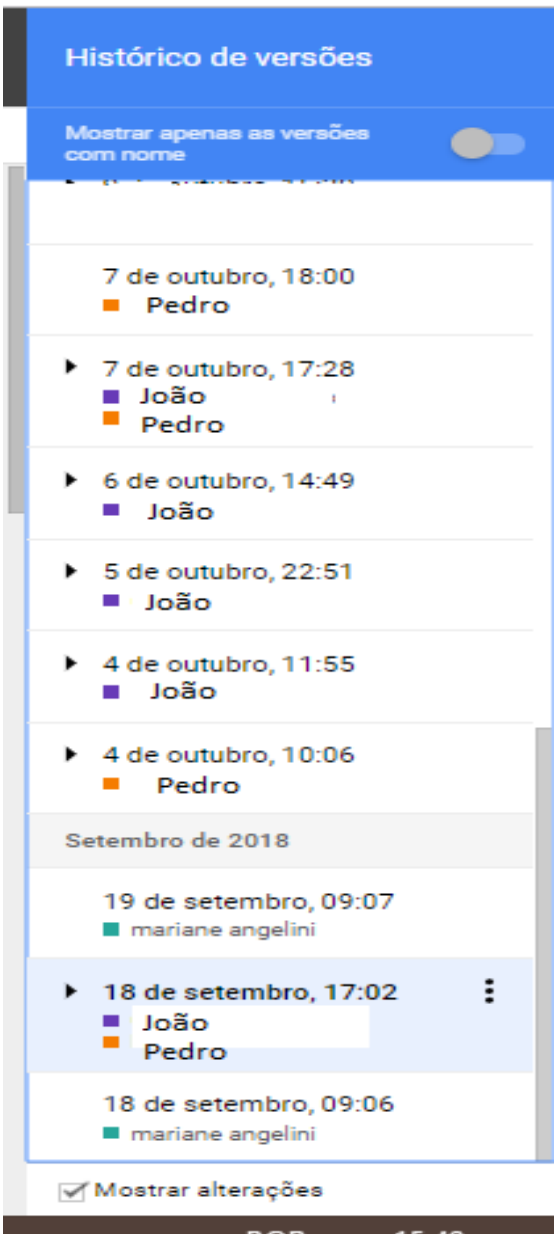
Figura 36 - Cores referentes a cada sujeito no arquivo do *Google Docs*

	Mariane (Pesquisadora)
	João
	Pedro
	Luiz
	Carlos

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Neste aplicativo tudo o que foi criado por cada um é grifado e o que foi apagado é riscado. Também é possível ver a que horas cada alteração foi feita. A seguir apresentamos o histórico de alterações no documento realizadas desde a sua criação (18 de setembro de 2018) até o prazo combinado com a turma para escrita inicial da reportagem (07 de outubro de 2018), bem como o *print* do texto produzido até esta data.

Figura 37 - Histórico n.º 1 de versões do documento



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 38 - Print da primeira página da produção inicial da Reportagem do grupo 1

Educação e o ambiente escolar

O cotidiano e as dificuldades dos alunos e professores dentro da sala de aula...

A atual situação das escolas e o método de ensino aplicado pelos professores no Brasil, podem, na maioria das vezes, ser classificados como sendo bons ou ao menos razoáveis, mesmo que, muitas vezes, possam ser melhorados.



O problema das escolas públicas no Brasil, geralmente, são algumas condições as quais elas são submetidas. Lugares com a interação de vários classes sociais, alunos mal educados, professores e funcionários do meio escolar com pouca preparação e/ou mal remunerados, lugares com as mais variadas condições possíveis, etc. Sendo que atualmente o ambiente escolar, na maioria das vezes, não possui o devido preparo para lidar com essas adversidades.

Você já deve ter ouvido aquela famosa frase: "Educação vem de casa". Esta frase retrata a contribuição por parte dos pais para que o aluno tenha consciência de que deve respeitar a todos em todo o momento. Agora, pense sobre a atual situação nas escolas, quantos alunos têm contribuído para o desenvolvimento das aulas? Quantos têm mostrado respeito?

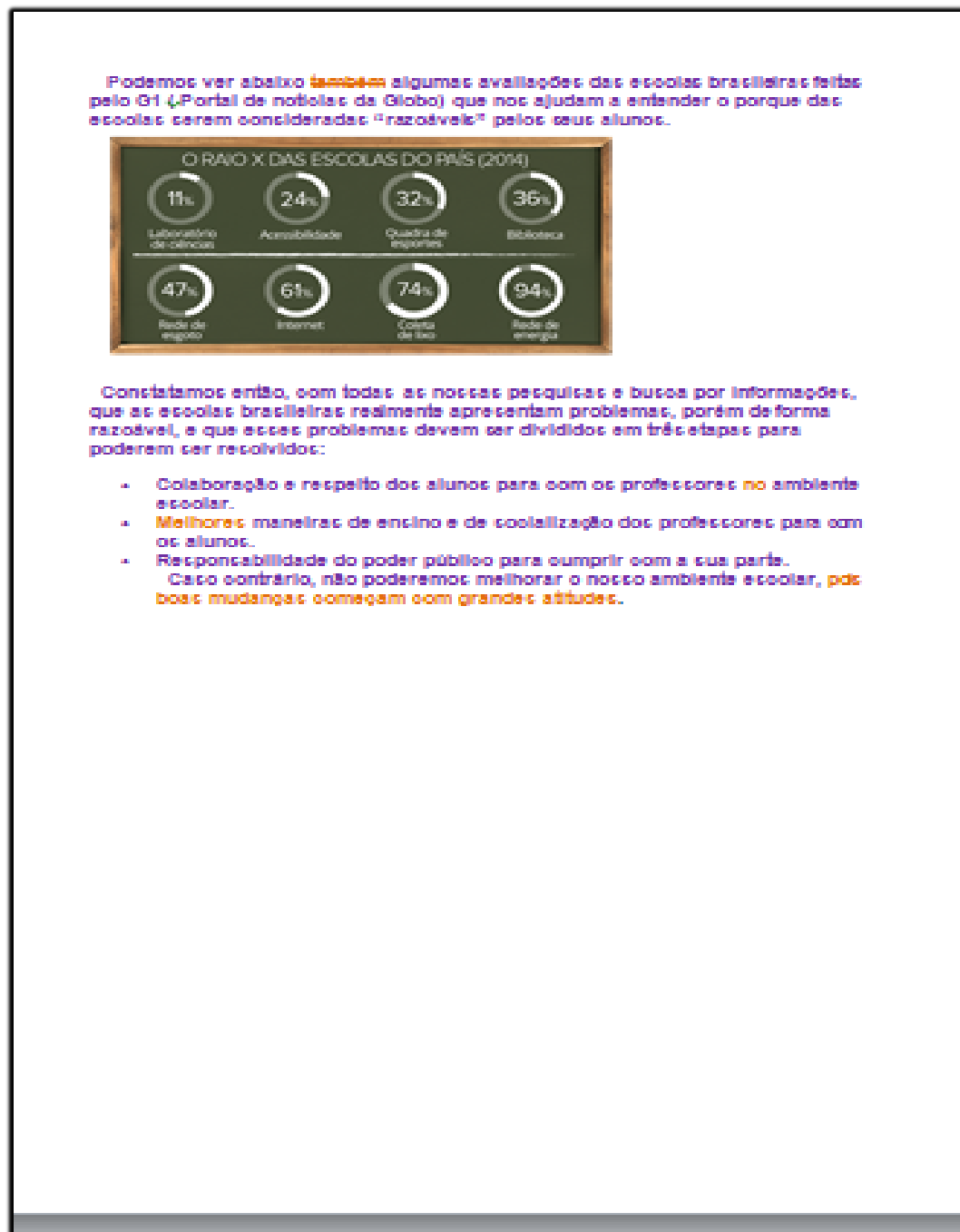
Os pais desempenham um papel fundamental. Não importando se são analfabetos ou donos de grandes empresas, devem mostrar que seus filhos, apesar de serem diferentes em raça, cor ou gênero, têm a mesma importância do que seus colegas.

De acordo com as pesquisas realizadas, 84% dos que responderam consideram ser de suma importância que o aluno e o professor mantenham relações saudáveis no ambiente escolar, para evitar que conflitos sejam desencadeados, causando situações desconfortáveis para todos.

A maioria das pessoas com as quais a pesquisa foi realizada (82,4%) também está de acordo de que o mau comportamento e a falta de respeito dos alunos para com os professores é um dos maiores problemas da atual rede de ensino brasileira. Sendo que, de acordo com a pesquisa as escolas brasileiras podem ser consideradas como razoáveis no seguintes quesitos: Qualidade de ensino (68,8% dos questionados avaliaram como " mais ou menos "), Infraestrutura (70,8% dos questionados avaliaram a estrutura das escolas atuais como razoável) e na questão "Como você classifica a educação e o ambiente escolar Brasileiro?" (quando onde cerca de 78,5% dos questionados avaliaram como " razoável").

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 39 - Print da segunda página da produção inicial da Reportagem do grupo 1



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

O documento foi criado e compartilhado com os integrantes do grupo por esta pesquisadora no dia 18 de setembro. Neste mesmo dia o aluno João iniciou a produção, acrescentando título, subtítulo, parágrafo inicial e uma imagem que se relaciona com o tema abordado e ainda escreveu mais um parágrafo. Nesta mesma

data, o aluno Pedro acessou o documento e corrigiu a pontuação. Foram basicamente três alterações ou edições neste dia, que deram origem a primeira versão do documento.

Percebemos já na primeira versão da produção a presença de elementos verbais e não verbais. A fotografia utilizada desempenha um papel de ilustração, pois não acrescenta nenhum dado novo ao verbal, logo, constatamos que foi utilizada com o objetivo de despertar o interesse do leitor pela matéria, visto que muitas vezes podemos ser atraídos a ler determinada matéria a partir do impacto causado pela presença de uma imagem.

No dia 04 de outubro, o aluno Pedro realizou a substituição do adjetivo “melhores” por “aprimorados”, acrescentou mais um parágrafo ao texto e excluiu um parágrafo anteriormente escrito por João. Foram realizadas oito edições que deram origem a segunda versão do documento.

Ainda no dia 04 de outubro, João realiza sete edições no documento, dentre elas: acréscimo de adjetivos e correções referentes à concordância nominal, formando a terceira versão do documento.

No dia 05 de outubro, João realiza duas novas edições no documento, acrescentando um novo parágrafo que traz os resultados da enquete que o grupo realizou através da *internet* sobre o tema da reportagem. Esta era a quarta versão do texto.

Para a realização desta enquete, mais uma vez os alunos utilizaram as TDICs, neste caso o aplicativo *Google Forms*, que se trata de um serviço gratuito para criar formulários *on-line*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas com questões de múltipla escolha, questões discursivas, avaliações em escala numérica, entre outras opções. O usuário encaminha o *link* da enquete para as pessoas, através de aplicativos de mensagem, *e-mail*, etc., assim que cada participante concluir o questionário os dados serão salvos automaticamente na conta do usuário, que pode visualizá-los individualmente ou no geral, em forma de gráficos produzidos pelo próprio aplicativo.

No dia 06 de outubro, João produziu a quinta versão com três edições ao documento, acrescentando um novo parágrafo e um infográfico (Raio X das escolas do país).

Diferentemente da imagem adicionada no início do texto, o infográfico acrescentado apresenta relação de complementaridade com o texto verbal,

apresentando informações novas. Ele traz os resultados numéricos de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2014, sobre a infraestrutura das escolas brasileiras. Apesar de terem se passado quatro anos desta pesquisa, os resultados apresentados ainda refletem a realidade das escolas brasileiras com relação aos problemas de infraestrutura.

No dia 07 de outubro, Pedro acrescentou o pronome relativo “que”, substituiu “quando” por “onde”, corrigiu pontuações, etc. Neste mesmo dia João adicionou um novo parágrafo que foi complementado por Pedro. Nesta sexta versão foram realizadas treze edições no documento.

Ainda no dia 07 de outubro, Pedro realizou mais uma edição no documento (correção de concordância nominal), gerando a sétima versão.

Na aula do dia 08 de outubro trouxemos essa versão impressa e nos reunimos com o grupo. Poderíamos ter interagido com o grupo através do próprio aplicativo *Google Drive*, mas preferimos conversar pessoalmente já que alguns integrantes do grupo ainda não haviam acessado o documento. Primeiramente cobramos a colaboração dos alunos Luiz e Carlos, que até então não haviam contribuído com a escrita do texto, na sequência, lemos o texto com o grupo e fomos apontando algumas alterações que poderiam ser feitas para deixar o texto melhor, dentre elas: como se trata de uma reportagem, buscar um título que chame a atenção do leitor, reelaborar o parágrafo inicial trazendo um apanhado geral do tema que a reportagem abordaria, substituir algumas palavras por sinônimos, etc.. Apresentamos algumas ideias e sugestões aos membros do grupo, mas os deixamos livres para realizar as revisões que julgassem importantes para melhoria do texto.

Os alunos continuaram trabalhando no texto, realizaram a reescrita do mesmo. Para chegar à versão final, o texto ainda passou por 9 versões e um total de 127 edições, o que foi muito importante para a produção de um texto de qualidade.

Para Marcuschi (2008), o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita, pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões. Nesse sentido, recorremos à Menegassi (2001) que assegura: “Além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver melhor a escrita” (MENEGASSI, 2001, p. 50)

Nasce a partir de revisões efetuadas no texto; é um processo presente na revisão; é produto que dá origem a um novo tipo de processo permitindo uma nova fase na construção do texto; é um processo de análise e reflexão e recriação sobre a própria construção textual (MENEGASSI, 2001, p. 50)

Como vimos, o processo de reescrita é fundamental no aprimoramento e desenvolvimento da escrita. A reescrita ocorreu também na produção dos demais grupos. A seguir apresentamos o histórico de alterações realizados no documento até chegar à versão final, bem como os *prints* do texto produzido com todas as edições realizadas pelos alunos.

Figura 40 - Histórico n.º 2 de versões do documento

Histórico de versões	
Mostrar apenas as versões com nome ☐	
▶ 28 de outubro, 21:00	João mariane angelini
▶ 24 de outubro, 08:52	João
▶ 17 de outubro, 19:52	João
17 de outubro, 18:40	Pedro
▶ 17 de outubro, 16:48	. Pedro
▶ 16 de outubro, 23:01	Carlos
▶ 14 de outubro, 15:06	João Pedro
▶ 14 de outubro, 13:09	Luiz
▶ 10 de outubro, 19:38	João
▶ 10 de outubro, 18:22	João Carlos
☒ Mostrar alterações	

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 41 - Print da primeira página do texto produzido com todas as interações

~~Educação e o ambiente escolar~~
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
DEPENDE DE QUEM?

O cotidiano e as dificuldades dos alunos e professores dentro da sala de aula ...

~~A atual situação das escolas e o método de ensino aplicado pelos professores no Brasil podem, na maioria das vezes, ser classificados como sendo bons ou ao menos razoáveis, mesmo que, muitas vezes pudessem ser aprimorados.~~
Vamos apresentar nesta reportagem algumas questões e esclarecimentos sobre o assunto e sobre seus três principais marcos pilares: a família, os professores e o governo.



Você já deve ter ouvido aquela famosa frase: "Educação vem de casa". Esta frase retrata a contribuição por parte dos pais para que o aluno filho tenha consciência de que deve sempre respeitar a todos em todo momento. Agora, pense sobre a atual situação nas escolas,

quantos alunos têm contribuído para o desenvolvimento das aulas? Quantos têm mostrado respeito para com os colegas e professores? Os pais desempenham um papel fundamental. Não importando se são analfabetos ou donos de grandes empresas, devem mostrar que para seus filhos, que

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 42 - Print da segunda página do texto produzido com todas as interações

apesar de serem diferentes em raça, cor ou gênero, têm a mesma importância do que seus colegas. De acordo com as pesquisas realizadas, 94% dos que responderam entrevistados consideram ser de suma importância que o aluno e o professor mantenham relações saudáveis no ambiente escolar, para evitar que conflitos sejam desencadeados, causando situações desconfortáveis para todos. A maioria das pessoas com as quais a pesquisa foi realizada (82,4%) também está de acordo de que o mau comportamento/indisciplina e a falta de respeito dos alunos para com os professores e colegas é um dos maiores problemas da atual enfrentados na rede pública de ensino brasileira. Sendo que,

de acordo com a pesquisa, as escolas brasileiras podem ser consideradas como razoáveis nos seguintes quesitos: Qualidade de ensino (58,61% dos questionados a avaliaram como "mais ou menos"), infraestrutura (70,866,7% dos questionados avaliaram a estrutura das escolas atuais como razoável) e na questão "Como você classifica a educação e o ambiente escolar Brasileiros?" (onde cerca de 76,5% dos questionados avaliaram os como "razoáveis").

Podemos ver abaixo algumas avaliações das escolas brasileiras feitas pelo G1 (Portal de notícias da Globo) que nos ajudam a entender o porquê das escolas serem consideradas "razoáveis" pelos seus alunos



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (Inepi)

Constatamos então Podemos constatar, com todas as nossas pesquisas e busca por informações coletadas, que as escolas brasileiras ainda apresentam inúmeros problemas, porém de forma razoável, e que esses problemas devem ser

divididos em três etapas para poderem ser resolvidos. Apesar disso, cerca de 76,5% das pessoas ouvidas classificaram a educação brasileira como sendo razoável se trabalharmos em conjunto, tendo consciência do papel que cada um de nós

Figura 43 - Print da terceira página do texto produzido com todas as interações

desempenha, essa situação pode ser mudada.

Para que a educação pública brasileira melhore, é necessário avançarmos principalmente em três pontos muito importantes:

- Colaboração e respeito dos alunos para com os professores e colegas no ambiente escolar.
- Melhores maneiras Novas e variadas práticas de ensino e de socialização dos professores para com os alunos.
- Responsabilidade do poder público para cumprir com a sua parte, melhorando a infraestrutura das escolas.

Caso contrário, não poderemos melhorar o nosso ambiente escolar, pois boas mudanças começam com grandes atitudes.

O professor lida com alunos de variados estilos: desinteressados, desmotivados, despreocupados, irresponsáveis, tímidos, distraídos, impacientes etc. Deve, contudo, saber instigar a curiosidade de cada um deles ao longo de toda sua trajetória profissional e motivá-los, respeitando as particularidades de cada um, para que suas turmas tenham maior engajamento na realização de atividades e maior participação durante as aulas conseguindo assim, junto aos alunos, cumprir seu papel corretamente.

O papel do governo nas escolas é muito importante, dando verba às escolas a elas verba para aumentar melhorar sua infraestrutura, dar merenda disponibilizando alimentação balanceada aos alunos, pagando

remunerando adequadamente os professores, etc...

Muito igualmente importante também é a criação de novos projetos para nas escolas, como feiras de ciências onde os alunos podem poderiam se inspirar, ~~criar~~ a criação de jogos nas escolas como gincanas para ajudar os alunos a se socializarem os alunos a criarem vínculos entre si e também isso ajudar no combate ao sedentarismo, no incentivo a prática de esportes.

A indisciplina por parte dos estudantes também é um problema que deve ser tratado com cuidado, pois se isso passar em branco o aluno pode achar que tratar os outros com falta de respeito é algo aceitável e que não trará nenhum problema. Novamente os principais responsáveis na conscientização dos desrespeitosos são seus responsáveis, que devem agir com firmeza os educando adequadamente e passando um bom exemplo de respeito.

Caso contrário, não poderemos melhorar o nosso ambiente escolar, pois as mudanças começam com pequenas atitudes e comprometimento de todos.

Leia mais:

<https://www.infoescola.com/educacao/quem-sao-os-culpados-pelo-fracasso-da-educacao/>

Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

No dia 10 de outubro, o aluno João substituiu o título, apagou o parágrafo inicial, substituiu algumas palavras, adicionou a fonte do infográfico utilizado e reformulou algumas frases. Neste dia, o aluno Carlos, que até então não havia contribuído com o texto, adicionou um parágrafo e apagou o último parágrafo. Foram um total de 43 edições que deram origem a oitava versão do documento.

Ainda no mesmo dia, João realizou mais três edições, complementando uma frase, criando a nona versão.

No dia 14 de outubro, o aluno Luiz, que também ainda não tinha contribuído, adicionou dois novos parágrafos ao texto (décima versão).

No mesmo dia, os alunos João e Pedro realizaram onze edições no documento, alterações do tipo ortográficas e ajustes de concordância nominal. Tínhamos então a décima primeira versão do documento.

No dia 17 de outubro, o aluno Pedro criou a décima segunda versão, realizando trinta e quatro edições no documento, dentre as ações estavam substituições de algumas palavras, acréscimo de frases e de dois novos parágrafos ao texto.

Ainda neste dia, o aluno Pedro realizou mais duas edições no documento e o aluno João acrescentou o parágrafo de introdução do texto, gerando, respectivamente, a décima terceira e décima quarta versão.

No dia 24 de outubro, João realiza mais treze edições ao documento. O mesmo substitui algumas palavras para melhorar a redação do texto. (décima quinta versão).

Para finalizar o texto, no dia 28 de outubro, o aluno João realiza mais dezenove edições ao documento: principalmente alterações de formatação e diagramação do texto, bem como inseriu um *link* ao final do texto. Estas alterações deram origem a décima sexta versão do documento, que foi publicada na Página do Facebook “Projeto de Português 9º A”, disponível em: <https://www.facebook.com/professoramarianeines/>

Os textos produzidos colaborativamente podem passar por distintas estratégias colaborativas de escrita, que são definidas por Lowry *et al.* (2004) como sendo “a abordagem global de uma equipe para coordenar a redação de um documento colaborativo geral” (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p. 75, apud BOLSARIN, 2017, p. 39). Neste caso, as contribuições podem ocorrer por autor único, em sequência, em paralelo ou reativa. Na produção em análise, a estratégia é reativa, ou seja, todos escrevem ao mesmo tempo e não há divisão de partes por autor. Assim, os autores reagem às edições e mudanças dos demais.

Dentre todas as produções, tivemos um caso no qual a estratégia colaborativa de escrita utilizada se tratar de autor único, neste caso, uma única pessoa ficou responsável por redigir o documento comum do grupo, isso ocorreu no grupo 5,

porque os demais integrantes do grupo tiveram problemas com o computador e o celular não suportou o aplicativo *Google Documentos*. Neste caso, os integrantes do grupo trocavam ideias entre eles pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* por meio de um grupo criado pelos seis integrantes desta equipe e apenas um integrante redigia o documento no *Google Docs*.

O texto analisado (Figuras 41, 42 e 43) passou pelo que Lowry *et al.* (2004, p.82, apud BOLSARIN, 2017, p.40) chama de Atividades Colaborativas de Escrita que seriam basicamente: planejamento, elaboração do texto e revisão. Estas atividades envolvem subdivisões que descrevem e desenvolvem cada fase do processo colaborativo de escrita, para o texto analisado temos: *brainstorming* ocorreu no momento da discussão de ideias e escolha do tema que seria abordado e que contou com a participação de todos os integrantes do grupo; *esboço* foi o direcionamento dado ao documento, neste caso específico, os integrantes resolveram fazer uma enquete através do *Google Formulários* para levantamento de dados sobre o tema; *rascunho* as primeiras versões do documento até chegar à *revisão inicial*, que seria a primeira revisão do documento que realizamos no dia 08 de outubro, quando nos reunimos com o grupo e apontamos melhorias no conteúdo, gramática e estilo do texto; *revisão* seriam as inúmeras versões que o documento ainda passou com as alterações sugeridas na revisão inicial e por fim, a *edição*, quando os últimos ajustes foram realizados e o texto foi publicado. Os textos produzidos pelos demais grupos também passaram por todas essas atividades colaborativas de escrita, o único diferencial foi que nem todos os grupos realizaram enquetes para levantamento de dados sobre o tema que seria abordado.

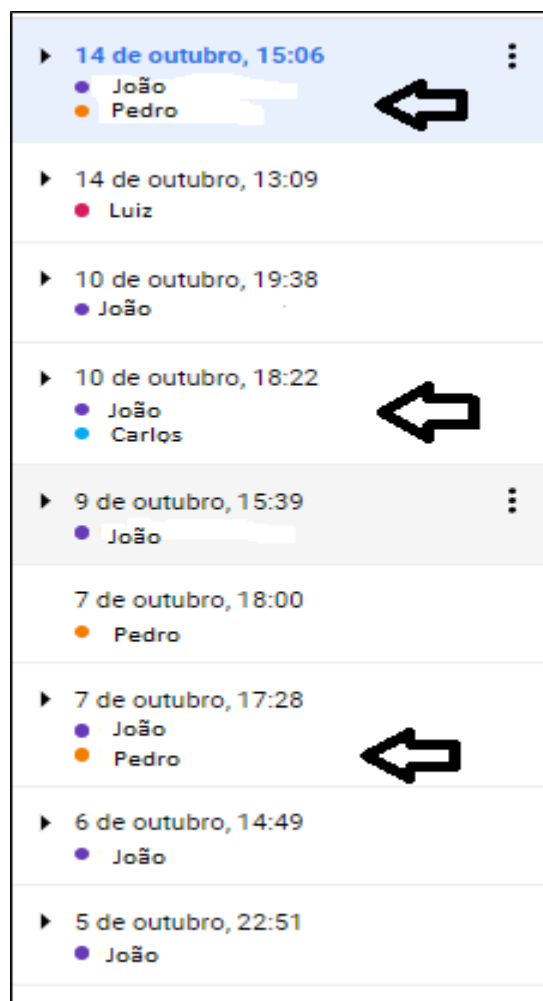
De acordo com Lowry *et al.* (2004, p.88, apud BOLSARIN, 2017, p. 41), os membros do grupo podem desempenhar distintos papéis colaborativos durante a escrita, os mais comuns seriam: escritor, consultor, editor, revisor, líder do grupo e facilitador. No caso da produção em análise, todos os integrantes do grupo desempenharam o papel de escritor, pois todos foram responsáveis pela escrita do documento. O aluno Pedro acabou assumindo o papel de líder do grupo, pois ficou responsável pela organização do grupo como um todo. O aluno João desempenhou também o papel de editor, pois ele que iniciou o texto e ao final realizou a formatação e diagramação do documento, ou seja, foi a pessoa responsável pela produção global do conteúdo e no estilo do documento compartilhado. Esta pesquisadora também assumiu mais de um papel colaborativo nesta produção,

primeiro, de consultor, pois como membro externo colaboramos com o conteúdo e damos um parecer sobre ele, mas não éramos responsáveis pela produção; segundo, de revisor, porque damos um parecer sobre o conteúdo, mas não éramos responsáveis pela sua modificação e por fim o papel de facilitador, pois éramos um membro externo que liderava a equipe em processos apropriados, mas não tem ligação com o conteúdo do documento especificamente. Nos demais grupos também tivemos basicamente esta mesma organização, todos os alunos desempenharam o papel de escritores do documento, ou seja, eram responsáveis pela escrita do documento. Em praticamente todos os grupos também pudemos perceber a presença de um líder, ou seja, alguém que organizava e liderava o grupo como um todo. Os papéis colaborativos desempenhados por esta pesquisadora também foram os mesmos em todos os grupos.

Em relação aos modos de controle do documento que Lowry *et al.* (2004, p.83, apud BOLSARIN, 2017, p. 41) identifica como modos de gerenciar no grupo a produção de um documento, temos: centralizado, rotativo, independente ou compartilhado. Na produção em análise e também nas demais produções, podemos classificá-lo como compartilhado, haja vista que todos os membros do grupo controlam todas as partes em conjunto, simultaneamente e dividindo, igualmente a responsabilidade.

Sobre os modos colaborativos de escrita que segundo Lowry *et al.* (2004, p.87, apud BOLSARIN, 2017, p.42) indicam se o momento de escrita ocorre com os participantes no mesmo local ou em locais diferentes e se as atividades de escrita são desenvolvidas ao mesmo tempo ou não. Na produção em análise, podemos classificar a produção como assíncrona e distante, ou seja, os participantes estavam em locais diferentes e em tempos diferentes. Em três versões do documento a produção ocorreu de maneira síncrona, com dois membros do grupo acessando o documento ao mesmo tempo, como podemos observar por meio da figura a seguir.

Figura 44 - Momentos em que a colaboração ocorreu de maneira síncrona



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Na versão do dia 7 de outubro, podemos observar que os alunos João e Pedro trabalharam no texto no mesmo horário, ou seja, produziram juntos uma nova versão do documento. Este fato se repete no dia 10 de outubro com João e Carlos e 14 de outubro com João e Pedro novamente.

Nos demais grupos, também ocorreram momentos de colaboração síncrona, normalmente com dois ou três integrantes acessando o documento ao mesmo tempo, porém de lugares distintos.

Remetemo-nos a Bakhtin (2011) para analisar os elementos constitutivos do gênero reportagem. Segundo o autor, quanto ao conteúdo temático, a reportagem não cuida da cobertura de um fato ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um assunto conforme ângulo preestabelecido. Assim, a reportagem não se preocupa em anunciar a novidade, logo o fator tempo não lhe é determinante.

No texto em análise, os alunos abordaram a problemática que gira em torno da qualidade da educação brasileira, aprofundaram-se no assunto através de pesquisas na *web*, enquetes e entrevistas. A escolha deste tema se encaixa na proposta de interação social do gênero, pois o objetivo da reportagem foi trazer informações sobre o tema e fazer a comunidade escolar (para quem a reportagem foi produzida) refletir sobre o tema.

Quanto ao estilo, Lage (2000) explica que o estilo da reportagem é menos rígido que o da notícia. O gênero reportagem, portanto, permite maior liberdade na escolha da linguagem. Os títulos (manchetes) das reportagens podem e devem ser mais criativos e até poéticos, usa-se a criatividade como recurso para seduzir o leitor.

Na reportagem em questão, os alunos utilizaram uma linguagem formal, porém, clara, simples e direta, tendo em vista o público alvo. A manchete ou título do texto “Educação de qualidade depende de quem?” faz o leitor refletir sobre o tema e o instiga a buscar a resposta para esta indagação no texto, ou seja, desperta o interesse pela leitura da matéria.

Com relação à construção composicional, as reportagens podem apresentar diversos elementos gráficos: título, subtítulo, olho, foto, legenda, gráfico, box e assinatura. O uso desses elementos varia conforme o veículo, o público ao qual se destinam, o conteúdo a ser apresentado, etc. Neste caso específico, a reportagem foi composta de título, subtítulo, parágrafo-guia, foto, infográfico e hipertexto. O subtítulo teve como objetivo complementar o título, acrescentando-lhe informações e vem logo abaixo deste, antes do texto em si. A reportagem conta ainda com um parágrafo-guia, trata-se do primeiro parágrafo que resume, em letra destacada (itálico), os fatos e introduz o tema.

Por meio desta análise, conseguimos atingir um dos nossos objetivos específicos que era verificar, nos textos produzidos pelos alunos, se houve a compreensão dos elementos constitutivos do gênero reportagem e constatamos que, não apenas no texto em questão, mas em todos os demais textos encontramos os elementos constitutivos do gênero reportagem, ou seja, todos estão adequados ao gênero.

O texto apresenta múltiplas linguagens; além da linguagem verbal, apresenta ainda, linguagem não verbal (fotografia) e verbal e não verbal (infográfico). Sendo que a fotografia cumpre um papel ilustrativo, com a função de atrair a atenção do

leitor para o texto e o infográfico, por sua vez, têm a função de complementar as informações trazidas no corpo do texto.

Ribeiro (2016), quando se refere ao uso de infográficos, relata que aumentando o espaço de desenho e reduzindo o das palavras causamos um impacto evidente sobre os leitores e sobre as práticas de leitura. Alberto Cairo (2018) e Valério Sancho (2001), dois importantes pesquisadores do tema, também reforçam a importância de recursos de visualização para que informações e dados relevantes possam ser melhor e mais rapidamente lidos e compreendidos pelo leitor.

Pelo fato do veículo de divulgação do texto ser a *web*, foi possível também a utilização do hipertexto eletrônico, por meio de um *link*, disposto no último parágrafo (ver Figura 43), que tem como objetivo aumentar o grau informativo do texto.

Para Rojo (2009) os gêneros da divulgação científica que se valem das publicações jornalísticas para circular, tais como os artigos e as reportagens, são também multissemióticos e hipertextuais. Em primeiro lugar, apresentam recursos e linguagens visuais e verbais. Os recursos visuais são a forma de diagramação na página – texto cheio ou texto em colunas –; a presença de ilustrações de diferentes tipos, boxes, etc. Os recursos verbais são o texto e suas subdivisões – título, subtítulo, introdução, texto propriamente dito, subtítulos, etc.

O grupo preocupou-se com a diagramação do texto antes da publicação. Optaram por organizá-lo em colunas e o texto foi justificado, apenas o título, o subtítulo e a fotografia foram centralizados. Atentaram ainda para os diferentes tamanhos e tipos de fontes: para o título tamanho maior e negrito, para o subtítulo um tamanho intermediário e para o texto em si, uma fonte de menor tamanho, conforme vemos na Figura 41.

Para Kress (2003, apud Ribeiro, 2016), até o leiaute, ou seja, a formatação do texto é um modo de expressão. Os textos jornalísticos circulam após terem sido objeto de um *design* complexo.

De acordo com Ribeiro (2016), texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a constituir um *design* que pauta o dia a dia de nossa sociedade. Cada vez mais essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor, mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir ou publicar imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente ao longo do século XX. Segundo a autora,

Sempre que se precisa compor um texto, considerando-se aqui todas as linguagens que poderiam ser chamadas para essa composição, é importante pensar em seu design e na “costura” entre linguagens e recursos (linguísticos, imagéticos, gráficos).(RIBEIRO, 2016, p. 34)

No caso dos alunos, que não são profissionais de comunicação, múltiplos letramentos emergem dessa prática ou são necessários para operá-la. Em tempos de participação, de *web 2.0* é interessante que o não profissional conheça as ferramentas e as técnicas de que dispõe para compor mensagens e discursos na forma de textos multimodais.

Desse modo, em relação ao objetivo de verificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos, considerando a utilização de *links* e de multissemsioses/múltiplas linguagens, constatamos então, que houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos deste grupo e dos demais grupos também, pois em todas as produções os estudantes utilizaram múltiplas linguagens, acrescentando imagens, infográficos, etc. e em algumas produções tivemos também a utilização de *links*, que aumentam o grau informativo do texto. E, em relação ao objetivo de observar se a utilização da *internet*, das práticas colaborativas de escrita e de multiletramentos serve de estímulo para a prática da escrita do aluno, verificamos, por meio de todos os textos produzidos e do questionário aplicado aos alunos após a implementação do material didático, que a utilização da *Internet*, de práticas colaborativas de escrita e de multiletramentos serve realmente de estímulo para a prática de escrita dos alunos, visto que todos os grupos realizaram as produções de maneira satisfatória e os alunos apreciaram muito a utilização das TDICs nas aulas de língua portuguesa.

5.2 ANÁLISE DOS VÍDEOS PRODUZIDOS: MULTILETRAMENTOS

Pensando em uma pedagogia dos multiletramentos, capaz de transformar os antigos hábitos de ensinar e aprender por meio do uso das novas tecnologias da informação, propomos a produção de vídeos, ou seja, de versões televisivas das reportagens produzidas colaborativamente no *Google Docs*. Nesta atividade os alunos tornaram-se atores ativos das produções midiáticas e desenvolveram múltiplos letramentos, expandindo e difundindo suas linguagens.

Para produção dos vídeos, os alunos tiveram a autonomia para utilizar os recursos das TDICs que preferissem. Sugerimos para edição dos vídeos o *Windows Movie Maker*, por ser um programa relativamente fácil de utilizar, porém alguns grupos preferiram utilizar outros aplicativos para celular, tais como: *Viva Vídeo*, *Vídeo Show* e *Kine Master*, todos para sistema *Android*.

Foram produzidos oito vídeos, conforme imagens a seguir. Por uma questão ética, não disponibilizamos os *links* e cobrimos o rosto dos estudantes nestas figuras. Sendo que cinco destes vídeos foram publicados no *Facebook*, na página “Projeto de Português 9º A”

Figura 45 - Print vídeo reportagem do grupo 1 "Educação de qualidade depende de quem?"



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 46 - Print vídeo reportagem do grupo 2 "Colégio realiza pesquisa sobre doenças psicológicas e traz resultados assustadores"



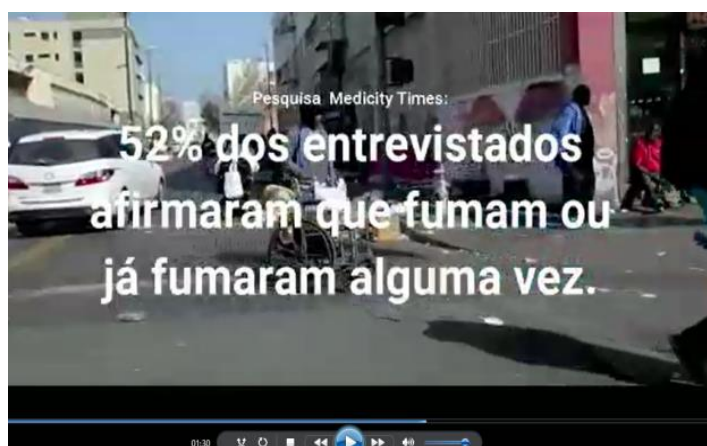
Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 47 - *Print* vídeo reportagem do grupo 3 "Relação dos adolescentes e seus responsáveis"



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 48 - *Print* vídeo reportagem do grupo 4 "Prazer fatal"



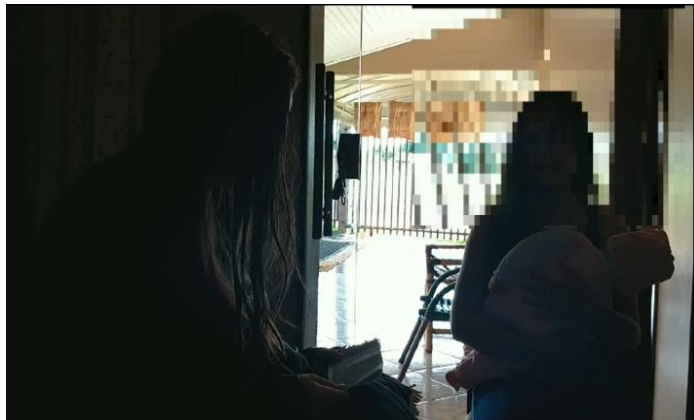
Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 49 - *Print* vídeo reportagem do grupo 5 "Identidade de gênero e suas complicações nos dias de hoje"



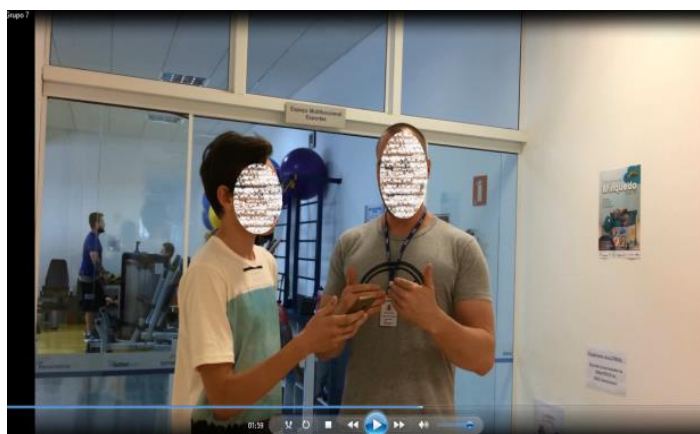
Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 50 - *Print* vídeo reportagem do grupo 6 "Grávida!! E agora??"



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 51 - *Print* vídeo reportagem do grupo 7 "Pesquisas sobre atividades físicas apontam dados interessantes"



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Figura 52 - *Print* vídeo reportagem do grupo 8 "Relacionamentos entre jovens"



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

A produção audiovisual cria para os estudantes a possibilidade de interpretação e reinvenção do mundo que os cerca, por meio de seus próprios olhares e com diferentes linguagens.

Moran (2000) reflete sobre a inserção do vídeo nas salas de aula, mostrando que ele desenvolve algumas habilidades nos alunos, como a criatividade, a sensibilidade e a imaginação e utiliza a afetividade como mediação principal entre o que está sendo representado e as interpretações que podem ser feitas.

A junção da imagem, som, escrita e sentimento tornam o vídeo uma ferramenta com multimodalidades de textos que proporcionam o desenvolvimento de multiletramentos. Essas múltiplas linguagens atraem as pessoas para outras realidades e as fazem refletir sobre a realidade em que vivem.

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é necessário saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. “O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO, 2012, p. 13)

A produção de vídeos possibilita ao aluno desenvolver a capacidade de produzir e ler textos provenientes de diferentes mídias e linguagens, inclusive aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula e que vão além da cultura tradicionalmente valorizada pela escola. As crianças e adolescentes gostam muito de fazer vídeos e a escola pode ser o espaço de produção deste material audiovisual promovendo a autoria e a autonomia como habilidades dos educandos. Moran acrescenta que:

A produção de vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. (MORAN, 2000, p.41)

A produção dos vídeos foi uma atividade bem aceita pela turma, em geral, os alunos relataram que gostaram muito e a classificaram como uma tarefa bastante desafiadora, por envolver o planejamento e a execução de várias atividades: escolha

e preparação do cenário, qualidade do áudio, pessoas a serem entrevistadas, edição do vídeo, entre outras.

Como já havíamos trabalhado exaustivamente todos os detalhes de uma reportagem televisiva, no período de produção dos vídeos desempenhamos a tarefa de orientação, os alunos recorriam a nós apenas quando tinham dúvidas.

Observamos em todos os vídeos a escolha de ambientes relacionados com os temas abordados, por exemplo, na reportagem “Educação de qualidade depende de quem?” (Figura 45), os produtores utilizaram diversas imagens da nossa escola e alunos e na reportagem “Pesquisas sobre atividade física apontam dados interessantes”(Figura 51), os produtores realizaram as filmagens em uma academia estabelecendo relação com o tema da reportagem.

Os alunos que desempenharam o papel de repórter durante as filmagens das reportagens também souberam se portar como tal, utilizaram vestimentas apresentáveis, porém discretas e linguagem adequada à situação comunicativa.

Em alguns vídeos temos a exibição de imagens, enquanto a voz (áudio) do repórter transmite informações sobre o tema. Algumas informações mais importantes aparecem em destaque na tela (Figura 48). O recurso de legenda também foi utilizado em alguns vídeos, para identificar o repórter e/ou as pessoas entrevistadas (Figuras 46 e 47).

Os alunos tiveram que lidar com editores de vídeo, tarefa que ainda não havia sido realizada por muitos. Por meio dos editores de vídeo puderam realizar cortes nas filmagens, sincronizar áudio e vídeo, adicionar imagens e textos escritos, adicionar trilha sonora, etc.

A produção dos vídeos possibilitou aos alunos conhecer e entrar em contato com os elementos que envolvem a produção e a edição de uma reportagem. Desta forma, poderão ser capazes de analisar e interagir de forma mais crítica com aquilo a que assistem, ou seja, avaliar como as reportagens são construídas para produzir determinados sentidos.

Escrever, filmar e ser filmado são todos processos de multiletramentos que potencializam os alunos a se tornarem leitores e autores dos próprios conhecimentos, já que os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos e a sala de aula pode se tornar um ótimo espaço para a construção e (re)construção dessas múltiplas linguagens e, por que não, dessas múltiplas possibilidades de realidades.

Na próxima subseção, analisamos de maneira mais detalhada o vídeo produzido pelo grupo 1.

5.2.1 Análise do vídeo da reportagem: “Educação de qualidade depende de quem?”

O vídeo tem duração de 10 minutos e 20 segundos. Inicia com uma pequena abertura com o nome que os alunos atribuíram ao jornal “Jornal Diário” e vinheta. Conforme imagem a seguir:

Figura 53 - *Print nº 1* do vídeo da reportagem do grupo 1



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Na sequência, o aluno Pedro faz a apresentação do jornal no estúdio, cabe observar que houve a preocupação com a vestimenta e também com a postura adequada à situação, o aluno estava trajando uma camisa social, como podemos observar na imagem a seguir:

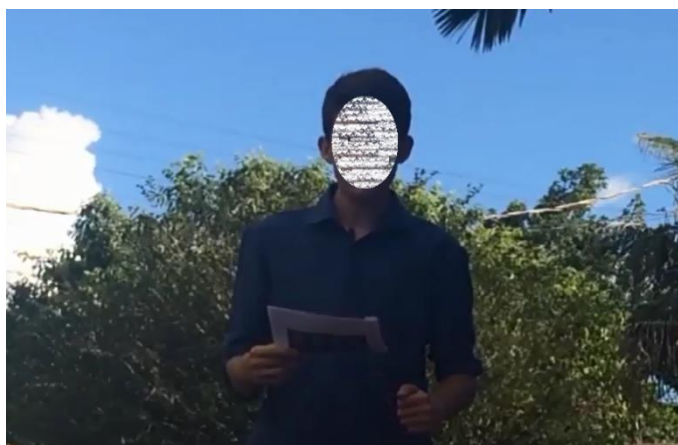
Figura 54 - *Print nº 2* do vídeo da reportagem do grupo 1



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Pedro introduz o tema da reportagem e chama o repórter, o aluno Luiz, que está nas ruas. Cabe ressaltar que o mesmo também se preocupou com a vestimenta e a postura, porém, talvez por nervosismo, falou muito rápido, fato este que atrapalhou um pouco a compreensão da matéria. Luiz traz os resultados da pesquisa que realizaram com a comunidade escolar sobre os problemas enfrentados na educação pública brasileira.

Figura 55 - *Print nº 3* do vídeo da reportagem do grupo 1

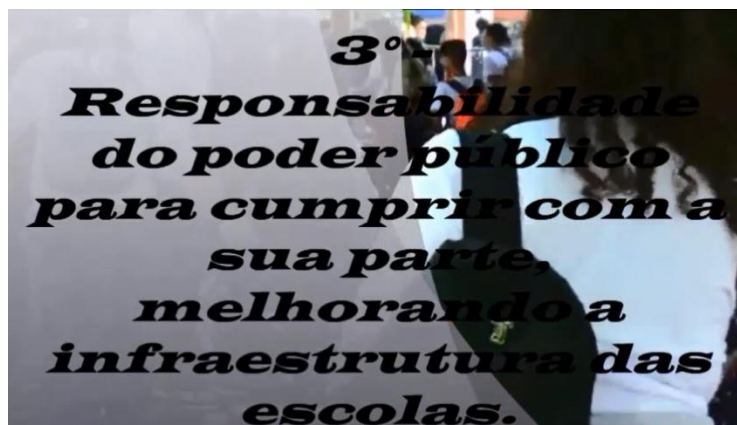


Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Ainda enquanto o repórter traz os resultados da pesquisa, aparecem na tela imagens da escola e dos alunos, como já havíamos mencionado anteriormente, os produtores tiveram o cuidado de preservar a identidade dos estudantes, as filmagens

foram realizadas de um ângulo, no qual não é possível visualizar o rosto dos alunos, como podemos observar na Figura 45. Enquanto o repórter fala, os principais dados vão aparecendo na tela em forma de legenda.

Figura 56 - Print nº 4 do vídeo da reportagem do grupo 1



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Na sequência o repórter Luiz chama outro repórter, o aluno Pedro, que realiza uma entrevista de cinco perguntas a uma professora sobre o tema educação. Mais uma vez houve a preocupação com o cenário, a entrevista foi realizada na biblioteca da escola.

Figura 57 - Print nº 5 do vídeo da reportagem do grupo 1



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Para obterem uma melhor qualidade do áudio, os produtores gravaram o áudio com um celular posicionado bem próximo do repórter e da pessoa entrevistada e outro mais afastado para registrar as imagens. Depois realizaram a edição do

vídeo, com os devidos cortes e sincronização das imagens com o áudio.

Ao término da entrevista, ocorre o retorno para o jornalista Pedro no estúdio do jornal, para que o mesmo pudesse agradecer e se despedir dos telespectadores. Por fim, aparece na tela uma nova legenda com os nomes dos envolvidos na produção da reportagem e uma vinheta.

Figura 58 - *Print nº 6* do vídeo da reportagem do grupo 1



Fonte: Banco de dados da Pesquisadora

Realizando uma comparação deste vídeo com a reportagem escrita deste mesmo grupo, percebemos algumas pequenas adaptações. Na versão escrita, ao final da reportagem os alunos inseriram um *link*, o qual remete o leitor a um outro texto “Quem são os culpados pelo fracasso da educação” de Robison Sá, disponível na *internet*, que estabelece relação com a reportagem produzida pelos alunos. Já ao final do vídeo, este *link* foi substituído pela entrevista com uma professora para complementar o tema. Todas as demais informações presentes na versão escrita da reportagem, também apareceram na versão em vídeo.

Podemos perceber que os alunos conseguiram se apropriar do gênero reportagem televisiva, utilizaram como recursos tecnológicos na produção do vídeo, aplicativos de gravação de áudio, como o *Voice Recorder* e imagens do aparelho celular e o programa *Windows Movie Maker* e outros aplicativos, tais como *Viva Vídeo*, *Vídeo Show* e *Kine Master*, para a edição dos vídeos, desenvolvendo letramentos digitais e multiletramentos.

Para a grande maioria dos alunos, foi a primeira vez que utilizaram ferramentas de edição de vídeos, pelo que nos relataram estavam habituados a realizar edição de imagens apenas. Conforme respostas dos alunos ao questionário

final, observamos que eles consideraram esta tarefa desafiadora e trabalhosa, porém divertida e produtiva, possibilitou aos alunos a aquisição de novos letramentos; os digitais, para lidar com novos aplicativos, sincronizar áudio e vídeos, adicionar legendas, movimentos, vinhetas, imagens, etc. e multiletramentos, pela multiplicidade de linguagens e culturas presentes nas produções.

Constatamos então, que esta atividade vai ao encontro das orientações de Rojo (2009), quando ressalta que se faz necessário o trabalho na perspectiva dos “multiletramentos”, em que as culturas locais sejam consideradas e trabalhadas ao lado do letramento institucionalizado; como também, dos “letramentos multissemióticos”, exigência da contemporaneidade, pois os textos compõem-se de várias semioses, como imagem, cor, som; e dos “letramentos críticos e protagonistas”, nos quais a leitura dos textos passe por um olhar apurado, como diz a autora, “um trato ético” (ROJO, 2009, p. 108).

Cabe ressaltar que trabalhar na perspectiva dos multiletramentos não é somente incluir novos gêneros ou usos de ambientes e ferramentas digitais no currículo, nem tampouco propor que os alunos façam o que já fazem fora da escola. As dimensões éticas e estéticas precisam permear as atividades e discussões. É tarefa da escola discutir critérios de apreciação estética e significados possíveis das muitas ações envolvidas nas práticas de produção e publicação de vídeos. Não basta que os alunos contribuam com os conteúdos disponíveis na *internet*, mas que tenham cuidado, um olhar crítico e estético, sobre a qualidade deste conteúdo e ter em mente que objetivos pretendem atingir com ele. Orientamos os alunos neste sentido e observamos que houve essa preocupação e comprometimento nas produções.

A seguir tecemos algumas considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos da concepção de linguagem numa perspectiva interacionista e dialógica, num percurso metodológico de pesquisa-ação, de cunho interpretativista. Embasamos a pesquisa na temática sobre práticas colaborativas de escrita e multiletramentos em uma unidade didática do gênero discursivo reportagem, para incentivar a produção textual.

Por meio da proposta pedagógica elaborada e aplicada, buscamos responder a seguinte questão: Como a utilização de práticas colaborativas de escrita no gênero reportagem podem contribuir para a produção textual e apropriação de multiletramentos por parte de alunos do 9º ano do ensino fundamental?

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero textual reportagem e os multiletramentos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a ferramenta digital *Google Docs*.

Alicerçados nesse objetivo geral, tivemos como objetivos específicos:

- Identificar uso e acesso, dos alunos, às TDICs e o que dizem a respeito da prática de produção textual;
- Observar se a utilização da *internet*, da escrita colaborativa e de multiletramentos serve de estímulo para a prática da escrita do aluno;
- Verificar, nos textos produzidos pelos alunos, se houve a compreensão dos elementos constitutivos do gênero reportagem;
- Verificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos, considerando a utilização de *links* e de multissemioses/múltiplas linguagens;

Desta forma, buscando responder nossa pergunta de pesquisa, aplicamos o material didático proposto e confirmamos que os alunos participaram ativamente das atividades apresentadas, produzindo textos do gênero estudado, conjuntamente com o desenvolvimento dos multiletramentos, o que pôde ser verificado nas produções textuais e vídeos, conforme capítulo cinco. Cada grupo produziu, através de práticas colaborativas de escrita, duas reportagens: uma sobre *cyberbullying*, e outra sobre temas escolhidos pelos próprios grupos, sendo elas:

- “Os perigos da *internet* entre os jovens”
- “*Cyberbullying*: o *bullying* potencializado pelas redes”

- “Você conhece um dos maiores riscos da *internet*?”
- “*Cyberbullying*: um mal digital e silencioso”
- “*Cyberbullying* e *bullying* causa tiroteio em escola pública”
- “*Cyberbullying* é um dos maiores problemas da *internet*”
- “Pesquisas mostram que alunos consideram o *cyberbullying* um dos maiores riscos da *internet*”
- “*Cyberbullying*: um problema da *internet*”
- “*Cyberbullying*: o *bullying* da era digital”
- “Educação de qualidade depende de quem?”
- “Colégio realiza pesquisa sobre doenças psicológicas e traz resultados assustadores”
- “Relação entre adolescentes e seus responsáveis”
- “Prazer fatal”
- “Vivendo a adolescência/Identidade de gênero”
- “Grávida!!! E agora?”
- “Pesquisas sobre atividades físicas apontam dados interessantes”
- “Relacionamentos entre jovens”
- “O incêndio do Museu Nacional”

Os dezoito textos produzidos foram divulgados na página do *Facebook* denominada “Projeto de Português 9º A” para que pudessem ser lidos, compartilhados e comentados pela comunidade escolar. Oito das reportagens produzidas pelos alunos tornaram-se vídeos, ou seja, foram adaptadas para versão televisiva, sendo que cinco destes vídeos também foram veiculados na *internet*.

Observamos que a utilização da *internet* e das TDIC, bem como a escrita colaborativa por meio do *Google Docs*, serviram de estímulo para a produção textual dos alunos. Os mesmos relataram, no questionário aplicado após a implementação do material didático, que apreciaram muito esta nova proposta de escrita, diferente das tradicionais práticas de escritas desenvolvidas na escola, focadas na produção individual e manuscrita.

O processo de reescrita também foi parte fundamental no processo de produção textual. Segundo Menegassi (2001) surge a partir de revisões realizadas no texto, é um processo que permite uma nova construção do texto, requer análise, reflexão e recriação sobre a própria construção textual. Todas as produções

passaram por inúmeras versões e edições, como podemos observar no Quadro 21 – *Interações realizadas nos documentos*, p. 138 deste estudo.

Os alunos relataram ainda que, como se encontram inseridos em um mundo digital, conectados praticamente 24 horas por dia, aliar as tecnologias ao processo de ensino aprendizagem torna as aulas mais atrativas e produtivas.

Segundo Pinheiro (2013), o surgimento da *internet* revolucionou e vem revolucionando, não apenas o modo como o ser humano passou a lidar com a escrita, mas também com a sua própria vida social. No que diz respeito à relação entre a *internet* e a escrita, o autor mostra que, com o surgimento da *web 2.0*, “ocorreram mudanças substanciais nos processos de (re)criação da escrita, mais especificamente, nos processos de (multi)autoria e de colaboração na/através da rede” (PINHEIRO, 2013, p.208).

Buscamos mostrar que as práticas colaborativas de escrita se constituem a partir de um processo de trabalho coletivo de construção de sentidos por meio da escrita. Podemos notar, através dos dados gerados, que a colaboração entre os participantes já se fez presente antes mesmo da própria produção textual, através das discussões sobre os temas que seriam abordados, elaboração de enquetes e esboços; o que atribui o caráter colaborativo muito mais ao processo das PCE do que propriamente ao produto da escrita em si.

Com relação à segunda indagação que buscou verificar, nos textos produzidos pelos alunos, se houve a compreensão dos elementos constitutivos do gênero reportagem após a implementação do material didático elaborado, relatamos que todos os textos produzidos atenderam a situação de interação estabelecida e ao formato do gênero discursivo reportagem, ou seja, os alunos demonstraram que conheciam o gênero, em seus aspectos estruturais, temáticos e de estilo, no momento em que realizaram a produção.

É importante destacar que a prática de produção de textos deve considerar sempre o aspecto interacional da língua, já que produzimos textos tendo em vista uma situação de interlocução, em que dizemos algo a alguém. Neste caso, os alunos utilizaram-se do gênero reportagem para informar a comunidade escolar sobre assuntos de seu interesse.

Quanto à organização, a maioria dos textos foram compostos por elementos verbais (título, subtítulo, texto) e elementos não verbais (imagens, fotografia, gráficos, infográficos), além de *links*. As reportagens apresentaram

predominantemente o modo expositivo, reforçando o propósito comunicativo do gênero, informar a respeito de um assunto. Em algumas reportagens observamos a inclusão de outras vozes, ou seja, os alunos fizeram uso de depoimentos de especialistas e de pessoas que vivenciam os temas abordados.

Desta forma, verificamos que houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos, visto que as reportagens apresentam múltiplas linguagens e *links*. Observamos uma relação de ilustratividade entre o texto verbal e as imagens e de complementaridade entre o texto verbal e o infográfico. O estudo dessa relação indica que os elementos não verbais deixam de ser encarados como decoração para o verbal e passam a um papel na leitura do texto como um todo.

Quando nos referimos aos multiletramentos, reportamo-nos a Castela (2009), segundo a autora “isso inclui o desenvolvimento da produção escrita e a capacidade de se comunicar através da *internet*. Ao mesmo tempo, habilita o sujeito a construir sentidos através do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e som” (CASTELA, 2009, p. 57 e 58).

Os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com vários recursos das TDICs como:

- Criar uma conta no *Google*;
- Acessar *sites* de busca na *internet*;
- Inserir e remover *links* e *hiperlinks* no editor de texto do *Word*;
- Realizar enquetes pela *internet* utilizando o *Google Forms*;
- Utilizar e compartilhar arquivos no *Google Docs*;
- Baixar imagens e áudios de outros equipamentos (celular) para o computador;
- Trabalhar com o programa *Window Movie Maker* e outros aplicativos de edição de vídeos;
- Gravar áudios utilizando o programa *Voice Recorder* no celular;

Todos esses recursos disponibilizados pelas TDICs foram utilizados em função do que nos propomos durante a aplicação da unidade didática, que foi trabalhar com o gênero discursivo reportagem de modo que os alunos pudessem, além de desenvolver o processo de leitura e escrita, desenvolver multiletramentos, pois acreditamos que as tecnologias enriquecem as possibilidades dos professores e servem de motivação para os estudantes.

Utilizamos ainda, os recursos tecnológicos para possibilitar novas e variadas formas de circulação e suporte dos textos. Os textos foram produzidos para serem divulgados na *internet*. Neste caso, há um local onde o texto irá circular, a produção textual deixa de ser uma mera atividade para o professor corrigir e apresenta um propósito maior. Os alunos tiveram uma preocupação e responsabilidade maior durante a produção, haja vista que inúmeras pessoas iriam ler seus textos. Os alunos tiveram que se deslocar para o centro do processo, ou seja, deixaram de serem passivos no processo de aprendizagem e se tornaram agentes ativos na construção do seu conhecimento, comprometendo-se com seu aprendizado. Nesta metodologia, o professor deixa de ser protagonista para tornar-se coadjuvante do processo de aprendizado de seus alunos e desta forma também aprende com eles.

Os recursos disponibilizados pelas TDICs e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos, possibilita a produção de textos multissemióticos, desenvolve o pensamento crítico, a criatividade, a aprendizagem cooperativa e colaborativa, pois possibilita a realização de atividades interativas.

Por meio da análise dos textos e dos vídeos produzidos pelos alunos, constatamos que a unidade didática, as práticas colaborativas de escrita e o uso das TDICs possibilitaram aos alunos a aquisição de multiletramentos. Tanto os textos escritos quanto os vídeos foram elaborados a partir de múltiplas semioses, *links* e *hiperlinks*.

Esta pesquisa contribuiu muito para reflexão e melhoria da minha prática enquanto professora de língua portuguesa. Assim como a maioria dos colegas, ainda tínhamos certa resistência ao uso das TDICs durante as aulas, mas hoje compreendemos que elas desempenham um papel importantíssimo nos processos de ensino e aprendizagem. O trabalho com práticas colaborativas de escrita aliadas às TDICs e os multiletramentos foi muito produtivo e nos abriu um leque de possibilidades de novas práticas pedagógicas que buscam a melhoria da produção textual e multiletramentos.

Cabe ressaltar que, apesar dos documentos oficiais norteadores da educação para o Ensino Fundamental abordarem a necessidade de se aliar as TDICs e os gêneros midiáticos ao ensino de língua portuguesa, os gestores públicos precisam proporcionar condições para que isso possa acontecer, visto que na maioria das escolas públicas não encontramos uma infraestrutura adequada com computadores que funcionem e *internet* com velocidade que permita o acesso dos estudantes para

realização de atividades presenciais que a utilizem.

Pretendemos socializar os resultados desta pesquisa com os demais docentes da escola, com o intuito de que se desenvolvam futuros trabalhos interdisciplinares desta natureza na instituição.

A partir do embasamento teórico e das reflexões realizadas durante essa pesquisa, esperamos compartilhar com os professores que atuam no Ensino Fundamental que as práticas colaborativas de escrita, em ambiente virtual, e os multiletramentos estimulam a produção textual e os processos de ensino aprendizagem e incentivá-los a realizar novas pesquisas sobre o ensino da língua utilizando os recursos das TDICs.

REFERÊNCIAS

- ACRI, Marcelo Cristiano. **Escrita colaborativa e letramento digital**: coautoria em ambiente virtual. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOLSARIN, Rafaela Saleme, Participação e colaboração na Wikipédia: o lugar da aprendizagem social frente aos multiletramentos. In: PINHEIRO, Petrilson. (Org), **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. Londrina/PR. São Leopoldo/RS, Editora Unisinos, p. 29-57, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNS, Axel. Towards produsage: futures for user-led content production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.). **Cultural attitudes towards communication and technology**. Conferência na Universidade de Tartu, Estônia, 2006.
- BRUNS, Axel; HUMPHREYS, Sal. Building collaborative capacities in learners: the M/Cyclopedia Project Revisited. **International Symposium on Wikis**, 21-23, October. Montréal, 2007.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufgs.br/edu_realidade>. Acesso em 14 dez. 2017
- CAGLIARI, Daiane Carla, **Ser protagonista**: Produção Colaborativa de textos em língua inglesa, Dissertação de Mestrado, Santa Maria, 2016.
- CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino do espanhol, como língua estrangeira (E/LE)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2009.

CASTELA, Greice da Silva. O hipertexto visto de múltiplas perspectivas. **Revista Travessias**, v.1, n.1, 2007. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2804>> Acesso em: 20 jan. 2018.

CASTRO, Marcelo de. **Letramento multissemióticos em aulas de língua portuguesa**: possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto – MG, Dissertação de Mestrado. Mariana, 2017

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas on-line**. p. 78-86, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf> > Acesso em 13 jan. 2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; FEDUMENTI, Tatiana Fasolo Bilhar. Notícia e reportagem: semelhanças e diferenças entre gêneros da esfera jornalística, Unioeste, 2010, **Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem**, Cascavel < http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio6.html > Acesso em: 15 jan. 2018

CUNHA, Gabriella Wentz, **Multiletramentos e estímulo à produção textual**: o gênero causo no ensino fundamental, Dissertação de Mestrado. Cascavel, 2018.

CUSTODIO, Melina A. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude**: diálogos possíveis. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, Acir. M. et al. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131- 144.

DIONÍSIO, Angela Paiva Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 135-152.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Curitiba: Educar, 2000.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Trad. De Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRARI, Maria Helena, SODRÉ, Muniz, **Técnica de reportagem** – Notas sobre a narrativa jornalística, Ed. Summus, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GROSZ, Barbara J. Collaborative systems. **AI Magazine**, n.17, v.2, p.67-85,1996. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/1223-Article%20Text-1220-1-10-20080129.pdf > Acesso em: 20 jun 2018.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 2000.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, 2. ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACIEL, Gerson Luís. **O uso de ambiente colaborativo digital como ferramenta de produção da escrita na escola**. 2016. 98 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel/PR.

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

MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo Opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa / Programas: **Ler e escrever e orientações curriculares**. Livro do Professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

MEOTTI, Madalena Benazzi. **O uso das TICs, em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no ensino fundamental**. 2016. Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

MIELNICZUK, Luciana. **Características e implicações do jornalismo na Web**. Universidade federal da Bahia, 2007. Anais do II Congresso da SOPCOM. Lisboa<www.facom.ufba.br/jol/pdf/2001_mielniczuk_caracteristicasimplicacoes.pdf> Acesso em: 1 jan 2018.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado

das Letras, 1998.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas**. Campinas/SP. Papirus, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PARIS, Larissa Giacometti. Cultura participativa e práticas de produção na escrita de fanfictions em websites de compartilhamento online. 2014. **Revista Travessias Interativas**, vol. 8, n. 2, p. s/p. Disponível em <http://travessiasinterativas.com.br/_notes/vol8/larissa.pdf> Acesso em 13 jan. 2018

PENA, Felipe. **Jornalismo Literário**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2011

PINHEIRO, Petrilson. (Org), **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. Londrina/PR. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2017.

PINHEIRO, Petrilson, **Práticas colaborativas de escrita via internet**: repensando a produção textual na escola. Londrina/PR: Eduel, 2013.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio César. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2012, vol. 12, n. 4, p. 811-834. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0412.pdf>> Acesso em 20 jul. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. – Campinas, SP : Mercado das Letras : Associação de Leitura do Brasil, 2002

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 200

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Revista Letras de Hoje**, v.46, n.1, p. 37-45, jan/mar, Porto Alegre/RS, 2011.

STREET, Braian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**: UNESP, 2009.

TRIVINÕS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Márcia, **O multiletramento e as tecnologias digitais**: constituição de uma identidade autora. Dissertação de Mestrado, Sinop, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário respondido antes da aplicação do material didático

Sobre o uso das tecnologias

1. Tem computador com acesso à *internet* em casa?
☐ Sim
☐ Não
2. Onde você costuma acessar a *internet* com mais frequência?
☐ Casa
☐ Escola
☐ Casa de colegas
☐ *Lan house*
☐ *Internet* do celular
☐ Não tenho acesso
☐ Outro: _____
3. Com que frequência você faz uso da *internet*?
☐ Todos os dias da semana
☐ Quase todos os dias
☐ Raramente
☐ Não acesso
4. Em média, quantas horas por dia você está conectado?
☐ Menos de 1 hora
☐ Entre 1 e 2 horas
☐ Entre 2 a 4 horas
☐ Outro: _____

Sobre a produção de textos

5. Você gosta de produzir textos?
☐ Sim, gosta
☐ Mais ou menos
☐ Não
6. Você costuma escrever textos:
☐ Quando o professor solicita
☐ Em diários
☐ No *Facebook*
☐ Outros. Onde? _____
7. Quando o professor solicita uma produção textual, você:
☐ Não tem dificuldades
☐ Tem muita dificuldade
☐ Depende da explicação do professor
☐ Depende do texto solicitado

() Outro _____

8. Na produção de um texto escrito qual sua maior dificuldade?

() Falta de ideias

() Dificuldade em iniciar o texto

() Dificuldade em concluir, dar um final

() Outro _____

9. Ao final da produção, você tem o hábito de ler seu texto, para fazer algumas melhorias ou reescrita?

() Sim

() Não

10. Na sua opinião, os professores têm motivado os alunos a produzir textos?

() Sim, bastante

() Um pouco

() Não têm motivado

() Por quê? _____

11. Alguma produção textual solicitada pelos seus professores já teve outro meio de suporte e circulação que não fosse a sala de aula ou a própria correção do professor?

() Sim. Qual/ Quais? _____

() Não

12. Normalmente os textos solicitados pelo professor são produzidos individualmente e manuscritos. Em sua opinião, produzir um texto com o auxílio de alguns colegas e utilizando um computador conectado à *internet*:

() Seria ótimo . Por quê? _____

() Não gostaria. Por quê? _____

() Poderia tentar esse tipo de experiência. Por quê? _____

() Outro: _____. Por quê? _____

APÊNDICE B - Questionário respondido após a aplicação do material didático

Sobre a proposta pedagógica aplicada pela professora

1. As atividades e exercícios propostos durante as aulas possibilitaram que você compreendesse bem o gênero textual reportagem?

- ☐ Sim
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Não. Por quê? _____

2. Todas as leituras, pesquisas e atividades realizadas em sala de aula ajudaram você e seus colegas a produzirem sua própria reportagem?

- ☐ Sim
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

3. O que você achou da experiência de escrever colaborativamente um texto utilizando a ferramenta digital *Google Docs*?

- ☐ Gostei
- ☐ Não gostei
- ☐ Outro: _____

4. Essa proposta de produção de texto fez com que você se sentisse mais estimulado para escrever? Por quê?

5. Como você avalia o uso de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa? Gostou, sim ou não? Por quê?

6. Você realizou a maior parte das atividades utilizando:

- ☐ computador
- ☐ celular
- ☐ *tablet*
- ☐ outros: _____

7. Quais as maiores dificuldades encontradas por você e pelo seu grupo na realização das atividades?

- ☐ falta de computador ou celular
- ☐ falta de acesso à *internet*
- ☐ problemas de colaboração entre os integrantes do grupo.
- ☐ falta de orientação por parte da professora
- ☐ Outra. Qual? _____

8. O que você achou da produção do vídeo apresentando a reportagem? Foi uma tarefa fácil ou difícil? Por quê?

9. O que você mais gostou ou não gostou nas aulas sobre o gênero reportagem elaboradas e aplicadas pela professora?

ANEXOS

ANEXO 1- TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do ensino fundamental

Pesquisadora: Mariane Inês Schmaedecke

Local da pesquisa: Colégio Estadual _____ – Medianeira/Pr

Responsável pelo local de realização da pesquisa: nome da diretora

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Medianeira, _____ de _____ de _____.

nome
Diretora do Colégio Estadual _____

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome dos Pesquisadores responsáveis e colaboradores:

SCHMAEDECKE, Mariane Inês (UNIOESTE, Cascavel)

marianeangelini@hotmail.com

CASTELA, Greice da Silva (UNIOESTE, Cascavel) greicecastela@yahoo.com.br

Convidamos seu (a) filho(a), a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar os processos de escrita colaborativa através da ferramenta digital Google Docs, visando o multiletramento pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Esperamos, com este estudo, desenvolver a competência leitora e a produção de textos dos alunos, bem como inseri-los num processo de uso das tecnologias no sentido de contribuir para a inserção e participação mais efetiva nesse meio. Para tanto, serão desenvolvidas atividades em sala de aula e no laboratório de informática e solicitar-se-á a participação efetiva do (a) aluno (a) nas atividades propostas.

Durante a execução da pesquisa serão trabalhados conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa pertinentes ao 9º ano, não acarretando prejuízo ao desenvolvimento de seu filho (a) e também serão coletados os textos produzidos para posterior análise. Além disso, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos sujeitos participantes da pesquisa. Não haverá citação direta do nome do (a) aluno (a) na divulgação dos resultados do trabalho. Sendo assim, não há riscos na realização da pesquisa. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa a colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita, utilizando tecnologias de comunicação e informação; também objetiva possibilitar aos alunos o multiletramento. Os participantes da pesquisa não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas. A participação dos alunos na pesquisa poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário. Maiores informações sobre a pesquisa podem ser obtidas pelo telefone do Comitê de Ética (45) 3220 3272. A pesquisadora responsável e a colaboradora

de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones (45) 3273 1329 e (45) 99974 2306 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Eu, _____, pai/mãe e/ou responsável
por _____ declaro estar ciente do exposto e
autorizo meu (a) filho(a) a participar da pesquisa.

Assinatura: _____

Eu, Mariane Inês Schmaedecke, declaro que forneci todas as informações do projeto
ao participante e/ou responsável

Cascavel, _____ de _____ de 20____