

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

**Elizângela Regina de Souza**

**AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: PRÁTICAS DE INCLUSÃO COM TIC**  
**À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS**

**Belo Horizonte**  
**2020**

Elizângela Regina de Souza

**AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: PRÁTICAS DE INCLUSÃO COM TIC  
À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha I: Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sabina Maura Silva

**Belo Horizonte  
2020**

S729a Souza, Elizângela Regina de  
Aulas de leitura e produção de texto: práticas de inclusão com TIC  
à luz dos multiletramentos. / Elizângela Regina de Souza. – Belo  
Horizonte, 2020.  
109 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação  
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em  
Educação Tecnológica, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Sabina Maura Silva

#### Bibliografia

1. Letramento – Ensino e Aprendizagem. 2. Tecnologia da  
Informação. 3. Inclusão Escolar. I. Silva, Sabina Maura. II. Centro  
Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 371.1



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET  
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Elizângela Regina de Souza

“AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: PRÁTICAS DE INCLUSÃO COM  
TIC À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 28 de agosto de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabina Maura Silva – Orientadora  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Gorett Grossi  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

*Dedico este trabalho à minha Beatriz, fonte de ânimo, minha força, luz da minha vida. Nos momentos mais difíceis, foi quem me manteve de pé.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, que me presenteou com o mestrado.

À minha mãe, Maria Geralda, e à minha irmã, Lúcia, por terem me dado condições de continuar este trabalho.

Ao meu pai (*in memoriam*), exemplo de alegria e positividade para mim.

Aos meus amigos Cláudio Amparo e Luciene Fernandes, que me deram apoio em momento determinante para seguir adiante.

À saudosa Viviane Bueno (*in memoriam*), porque me incentivou e ajudou enquanto pôde estar ao meu lado.

Às queridas Andréia Carvalho e Débora Campos Leal, verdadeiros presentes que o mestrado me deu. Com elas dividi os momentos mais importantes.

Aos meus queridos amigos Fernando Magnum, Isabella Batista, Nathalia Boaventura e, em especial, Raquel Vidal, pessoas maravilhosas que conseguiram me trazer até aqui. Vocês são incríveis!

À Juliene Almeida, conselheira, amiga, obrigada pelo cuidado e preocupação com a minha saúde.

Aos jovens e às jovens que aceitaram ser os sujeitos deste estudo e compartilharam parte de suas histórias comigo.

Aos colegas de mestrado com os quais partilhei impressões sobre a vida e sobre o trabalho de pesquisa.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Márcia Gorett Grossi, Dr<sup>a</sup> Ana Elisa Ribeiro e Dr<sup>a</sup> Raquel Quirino pelas contribuições durante o percurso do mestrado.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Sabina Maura Silva, orientadora desta pesquisa, por me acolher, incentivar a desenvolver este trabalho, respeitando, com leveza, meus momentos de silêncio.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar habilidades requeridas ao educando para uma formação multiletrada. Para tanto, analisou-se o conceito de multiletramento com vistas a sua contribuição no processo ensino e aprendizagem de Leitura e Produção de Texto, sob a ótica da democratização do uso da web, bem como do surgimento de demandas de educando e educador, as quais admitam a transformação na forma de produzir e consumir meios de comunicação. Trata-se do resultado de pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, que envolveu análise de produções escritas do tipo dissertativo argumentativo de alunos de turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, avaliadas sob parâmetros constantes da Matriz de Referência da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM). A metodologia seguiu preceitos da pesquisa-ação e elegeu-se, para o tratamento dos dados, a análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2009). No referencial teórico, percorreu-se pelas temáticas da linguagem, da leitura, do letramento e do multiletramento, apresentando aspectos conceituais sob referências como Ana Elisa Ribeiro, Grupo Nova Londres – (GNL); Lúcia Santtaela, Pierre Lévy; Roxane Rojo e Paulo Freire. Foram trabalhadas na pesquisa três categorias de análise, a saber TIC, multiletramento e a inclusão do educando como consequência deste. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG e aprovado sob CAAE nº: 04073518.0.0000.8507, com o parecer 3.159.141/ 2019. Assim, foram seguidos e resguardados todos os aspectos éticos de que tratam as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, para a pesquisa com seres humanos aplicáveis às Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa bibliográfica procedeu a levantamentos de literatura sobre multiletramento, as TIC e outras temáticas relacionadas, tais como multimodalidade, leitura e produção de texto, AVA, OA e inclusão. Percebeu-se que as práticas de multiletramentos podem intensificar o desenvolvimento das competências linguísticas dos sujeitos e potencializar o aprendizado da leitura e da escrita condicionado a uma habilidade leitora prévia. A capacidade de uso das TIC está relacionada com determinadas competências que devem ser desenvolvidas previamente pelas pessoas. Do que foi analisado, conforme material empírico apresentado, pode-se dizer que se constatou que o recurso digital inibe a expressão espontânea em discussões de caráter educativo, porquanto o recurso da TIC no âmbito da aula de leitura e produção de texto apresentou diminuição significativa de interação dos sujeitos de pesquisa. Após avaliação do resultado final, esse estudo apontou, como principais habilidades necessárias para uma formação multiletrada, competência de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos, bem como conhecimento dos mecanismos linguísticos para apreensão de mensagem e orientações gerais. Ademais, verificou-se que não há ruptura quanto à interpretação de informações com o uso dos Objetos de Aprendizagem, porquanto, ainda que não constitua mera extensão da leitura convencional, a compreensão está condicionada à habilidade leitora prévia que o educando apresente, de forma que seu nível de letramento será determinante na utilização das TIC.

**Palavras-chave:** Multiletramento. Tecnologias da Informação e Comunicação. Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Leitura e Produção de Texto. Inclusão.

## ABSTRACT

This study aimed to identify the skills required by the student for a multiliterate development. For this purpose, it was analyzed the concept of multiliteracy with a view to its contribution to the teaching and learning process of Reading and Text Production, from the perspective of the democratization of web usage, as well as the emergence of demands of learner and educator, which admit the transformation in the way of producing and consuming media. This is the result of a descriptive, qualitative research, which involved analysis of dissertative-argumentative written productions of students from the 2nd and 3rd grades of High School, evaluated under the parameters of the Reference Matrix of National High School Standardized Examination (ENEM). The methodology followed the precepts of the action research and was chosen, for the treatment of the data, the content analysis, as proposed by Bardin (2009). In the theoretical framework, it was presented the themes of language, reading, literacy and multiliteracy, presenting conceptual aspects under references such as Ana Elisa Ribeiro, Grupo Nova Londres - GNL; Lucia Santtaela; Pierre Lévy; Roxane Rojo and Paulo Freire. For this research, three categories of analysis were chosen, the ICTs, multimodality, multiliteracy and the inclusion of the student as a consequence of this. The research project was submitted to the Research Ethics Committee of CEFET-MG and approved under CAAE number: 04073518.0.0000.8507, with opinion 3.159.141/2019. Thus, all ethical aspects for human research applicable to the Humanities and Social Sciences addressed by CNS number 466/12 and 510/16 were followed and safeguarded. The bibliographic research carried out literature surveys on multiliteracy, ICTs and other related themes, such as multimodality, reading and text production, VLE, LO and inclusion. It was revealed that the multiliteracies can intensify the development of the individuals' language skills and enhance the reading and writing learning conditioned to a previous reading ability. The ability to use ICTs is related to certain skills that must be developed in advance by people. From what was analyzed, it can be said that it was found that the digital resource inhibits spontaneous expression in educational discussions, since the ICT resource in the reading and text production class presented a significant decrease in the interaction of the research subjects. After evaluating the final result, this study pointed out, as the main skills required for a multiliterate development, the ability to select, relate, organize and interpret information, facts, opinions and arguments, as well as knowledge of the linguistic mechanisms for message comprehension and general guidelines. In addition, it was found that there is no rupture in the interpretation of information with the use of Learning Objects, although it is not a mere extension of conventional reading, comprehension is conditioned to the previous reading ability that the student presents, so that their level of literacy will be crucial in the use of ICTs.

**Keywords:** Multiliteracy. Information and Communication Technology. Information and Communication Digital Technology. Reading and Text Production. Inclusion.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição e percentual de estudantes nos sete níveis de proficiência em leitura - PISA 2015. ....	18
Quadro 2 - Resultados e metas IDEB 2005-2015 - Ensino Médio.....	21
Quadro 3 - Produção Acadêmica sobre Multiletramento, TIC e Leitura e Produção de Texto - Brasil – 2017/2018. ....	24
Quadro 4 - AVA - Parâmetros tecnológicos.....	42
Quadro 5 - Características de um OA.....	43
Quadro 6 - Aspectos teóricos para avaliação de materiais didáticos em formato digital.....	43
Quadro 7 - Aspectos práticos para avaliação de materiais didáticos em formato digital.....	44
Quadro 8 - Aspectos práticos para avaliação de materiais didáticos em formato digital.....	54
Quadro 9 - Plano de aula 2 - Tema: Dissertação Argumentativa – Duração: 1h20 min. ....	54
Quadro 10 - Plano de ação.....	55
Quadro 11 - Redação no Enem 2017.....	56
Quadro 12 - Primeira etapa: Levantamento bibliográfico - embasamento teórico.....	58
Quadro 13 - Grupo de trabalho.....	60
Quadro 14 - Análise de AVA conforme Parâmetros tecnológicos.....	68
Quadro 15 - Análise de AVA conforme aspectos práticos e tecnológicos.....	68
Quadro 16 - Análise de propostas redacionais – Tema 01. ....	68
Quadro 17 - Análise de propostas redacionais – Tema 02. ....	69
Quadro 18 - Análise comparativa atividades educacionais. ....	69

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dispositivos mais usados entre jovens de 13 a 17 anos.....	22
Figura 2 - Questionário para os participantes da sala Redação 2019.....	61
Figura 3 - Gráfico pergunta 1 - Redação 2019.....	61
Figura 4 - Gráfico pergunta 2 - Redação 2019.....	62
Figura 5 - Gráfico pergunta 3 - Redação 2019.....	62
Figura 6 - Gráfico pergunta 4 - Redação 2019.....	62
Figura 7 - Gráfico pergunta 5 - Redação 2019.....	63
Figura 8 - AVA: VideoCamp.....	64
Figura 9 - AVA: Grupo Multiletramento.....	65
Figura 10 - AVA: Redação 2019.....	66
Figura 11 - OA: Nunca me sonharam.....	67
Figura 12 - OA: Longa Capitão Fantástico.....	67
Figura 13 - OA: Vídeo Defenda os direitos humanos.....	67

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	–	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	–	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Conselho de Ética e Pesquisa
CNS	–	Conselho Nacional de Saúde
CEFET – MG	–	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CONEP	–	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EaD	–	Educação a Distância
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	–	Exame Nacional de Ensino Médio
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
GNL	–	Grupo Nova Londres
GP	–	Grupo de Trabalho
HTML	–	<i>HyperText Markup Language</i>
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação
NLG	–	<i>New London Group</i>
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OA	–	Objeto de Aprendizagem
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	–	<i>Programme for International Student Assessment</i> <sup>1</sup>
RED	–	Recursos Educacionais Digitais
SAEB	–	Sistema de Avaliação de Educação Básica

---

<sup>1</sup>Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

TALE	–	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TAUT	–	Termo de Autorização de Uso de Texto
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	–	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 MULTILETRAMENTO E SEUS ENTRELAÇAMENTOS.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 Língua e linguagem.....	25
2.2 Linguagem, espelho e ação.....	27
2.3 Letramento e apropriação da realidade.....	30
2.4 Multiletramento.....	31
2.5 O processo de transformação do mundo e as TIC.....	32
2.6 Inteligência coletiva: conexões entre escola e a vida.....	34
2.7 Multimodalidade e transmídia como estratégias formativas.....	37
2.8 AVA e OA: ambientes virtuais e objetos de aprendizagem.....	41
2.9 Multiletramento como Prática de Inclusão.....	45
3 METODOLOGIA.....	50
3.1 Natureza da pesquisa.....	50
3.2 Procedimentos técnicos.....	50
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	51
3.4 Etapas da pesquisa.....	53
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	58
4.1 Resultados da primeira etapa: Levantamento bibliográfico.....	58
4.2 Resultados da Segunda etapa: Seleção de grupo de trabalho e aspectos éticos.....	58
4.3 Resultados da Terceira etapa: seleção de AVA e do AO.....	63
4.4 AVA - Seleção ambiente virtual.....	63
4.5 OA – Seleção de objeto de aprendizagem.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	79

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	81
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	84
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO .....	86
APÊNDICE E – PROPOSTA DE REDAÇÃO.....	87
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	89
ANEXO B – REGISTRO DA ATIVIDADE EM SALA NO DIARIO ELETRÔNICO DIGITAL.....	91
ANEXO C – REDAÇÕES FEITAS PELOS ALUNOS .....	92
ANEXO D – CONVERSAS DO GRUPO MULTILETRAMENTO NO WHATSAPP .....	109

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), vinculada à Linha I - Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas, tem como título *Aulas de leitura e produção de texto: práticas de inclusão com TIC à luz dos multiletramentos*.

A temática do multiletramento se dá pela multiplicidade de aspectos em seu emprego no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no cumprimento de uma formação que prepara um cidadão competente e crítico para o ambiente em que vive. Trata-se de uma proposta que visa proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício pleno da cidadania, com base em fundamentos culturais, científico-tecnológicos e sócio-históricos.

O interesse em realizar a pesquisa, envolvendo essa temática deveu-se à atuação na área de Comunicação e *Marketing*, à experiência em docência em Leitura e produção de texto, as quais me habilitaram para a discussão proposta e, no intuito de aprimorar o conhecimento, a partir de perspectivas de reflexão acerca do multiletramento, facultou a elaboração do projeto de pesquisa. Outro motivo que impulsionou este trabalho sobre o tema foi perceber o deficitário alcance dos resultados de interpretação de texto no nível médio de ensino, refletido em resultados como os do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – (PISA).

Pisa consiste em uma sigla em inglês que quer dizer Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, *Programme for International Student Assessment*. Criado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – (OCDE) -, o PISA desenvolve evidências comparadas quanto ao desempenho de estudantes de diferentes países, em resposta ao questionamento sobre o que os cidadãos devem saber e serem capazes de fazer.

Para esse programa, a proficiência em leitura significa compreender textos de forma a desenvolver conhecimento e condições mínimas para um jovem participar da sociedade. As avaliações são realizadas a cada três anos e abrangem as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta.

A remodelagem e as novas práticas de leitura e produção de texto surgidas com as Tecnologias de Informação e Comunicação – (TIC) podem exigir competências individuais que condicionam a efetividade de determinadas situações de comunicação, as quais pressupõem a necessidade de uma prática escolar reflexiva e multiletrada. Sob essa perspectiva, torna-se relevante considerar se a leitura digital, na comunicação contemporânea, trouxe mudanças aos elementos do ato comunicativo, quais sejam, emissor, receptor, mensagem e canal, bem como alteração na representação da realidade pelo indivíduo e na composição do signo linguístico. Além disso, importa saber sobre a possibilidade do ensino de Leitura e Produção de Texto ampliar as relações sociais no meio eletrônico também para inclusão social, a fim de que aqueles que não dominam a chamada língua culta possam estar incluídos, efetivamente, na sociedade da era digital.

A partir de tais reflexões e debates, surgiu o problema de pesquisa que inspirou esta dissertação de mestrado, a saber: em que medida, o uso das TIC na comunicação contemporânea exige uma formação multiletrada e crítica, a fim de que se potencializem habilidades e promova a inclusão do educando?

Assim, delimitou-se o objetivo geral da pesquisa, o qual buscou identificar, no contexto de aulas de Leitura e Produção de Texto, quais as habilidades são requeridas ao educando para uma formação multiletrada, se ampliam ou não a capacidade de se apropriar da realidade, e os objetivos específicos que envolvem:

1. Identificar habilidades parametrizadas na Matriz de Redação do ENEM exigidas na produção textual mediada pelas TIC;
2. Verificar ruptura quanto à capacidade de leitura e interpretação de informações com o uso dos Objetos de Aprendizagem; se constituem uma mera extensão ou uma cisão com a leitura e a escrita tradicionais;
3. Avaliar se o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem – (AVA) nas aulas de Leitura e Produção de Texto amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade.
4. Avaliar as formas de inclusão social com o uso das TIC em sala de aula.

A pesquisa de natureza qualitativa tem caráter descritivo, que envolveu análise de produções escritas do tipo dissertativo argumentativo de alunos de turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio de escola da rede pública estadual, a fim de identificar como o uso das TIC nas aulas de Leitura

e Produção de Texto amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade. A metodologia segue preceitos da pesquisa-ação, seguida de análise de conteúdo.

Esta dissertação é composta por essa introdução, com um panorama do tema e a contextualização da pesquisa. No capítulo 1, mostrou-se o multiletramento e seus entrelaçamentos. No Capítulo 2, relativo ao referencial teórico, fez-se uma explanação dos conceitos utilizados para a discussão teórica do tema. Em seguida, no Capítulo 3, foram apresentados os procedimentos de pesquisa, realizou-se o detalhamento do percurso metodológico utilizado, foram apontadas a natureza da pesquisa e a abordagem utilizada, bem como as técnicas utilizadas para coleta de dados e os procedimentos para análise. No Capítulo 4, foi apresentada a análise dos dados e os resultados deste estudo. Na sequência, foram apresentadas as considerações finais. Por fim, mostraram-se as referências utilizadas na pesquisa, apêndices e anexos.

## 1 MULTILETRAMENTO E SEUS ENTRELAÇAMENTOS

O multiletramento é um termo cunhado pelo grupo de Nova Londres (GNL), o qual criou uma pedagogia que atende uma formação crítica do educando, dentro dessa temática tem-se quatro princípios norteadores, quais sejam Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e a Prática Transformada. Esse tema pode exigir diversos conhecimentos prévios e inferências do educando. Um dos pré-requisitos é a prática da leitura.

A prática da leitura, identificada como uma carência acerca de sua aplicação em sala de aula, chegar-se-á a limitações que impedem trabalhar de forma eficiente a produção de texto, especificamente no ambiente físico da escola. Sabe-se que ler traz muitos benefícios a quem a pratica, uma vez que desenvolve e aumenta o repertório sociocultural, auxilia para que o indivíduo aprimore ou desenvolva senso crítico, amplie o vocabulário, estimule a criatividade e, como consequência facilite a escrita.

Todos esses benefícios se associam à pedagogia dos multiletramentos. Esta reflete em princípios estruturais, basilares do conceito. Destes, a Prática Situada se refere ao conhecimento prático do educando que faça parte da cultura deste; a Instrução aberta, ou instrução explícita, corresponde à análise crítica dos modos de significação de aspectos culturais e seus respectivos valores; o Enquadramento Crítico é o princípio no qual se busca a interpretação de contextos sociais e culturais de circulação e produção e, por fim, a Prática Transformada, seja de recepção ou de produção para o uso do que foi aprendido em novos modos de apresentação de conhecimentos. Tais princípios foram abordados no capítulo 4, em que se apresenta o referencial teórico deste trabalho. Sobre o tema multiletramentos e sua adoção na educação brasileira, Rojo (2012) relativiza:

Creio que hoje, no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável (e, de certa forma, desejado por uma grande parcela dos professores) a adoção de uma didática desse tipo. Sinto uma grande adesão dos docentes aos princípios que subjazem a este tipo de concepção de educação. Nossos desafios, portanto, não estão no embate com a reação, mas em como implementar uma proposta assim: o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores; o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais; na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar; na seriação; nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”; nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula (ROJO, 2012, p.17).

Ainda segundo Rojo (2012), trabalhar com multiletramentos envolve também o uso das TIC, o que constitui um trabalho que

parte das culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). Implica a imersão em letramentos críticos. (ROJO, 2012, p.08).

A formação multiletrada é a formação do educando. É possível entender que o desenvolvimento de um educando crítico no cenário atual, marcado pelo avanço no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC pressupõe uma formação multiletrada, porquanto o mundo contemporâneo é marcado pela multiplicidade cultural, num cenário de uso de textos multissemióticos, constituídos por uma pluralidade de linguagens, quais sejam fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, o que resulta numa multimodalidade, uma multissemiose linguística. Assim, novas habilidades são requeridas, a fim de se fazer novas práticas de produção e compreensão digital, visual e sonora. Dionísio (2005) sobre isso afirma:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO 2005, p.159-160).

Observa-se que o papel da linguagem na sociedade contemporânea ganha atualmente contornos cada vez mais complexos, com os avanços tecnológicos, que minimizaram o impacto quanto a fronteiras e distâncias espaço-temporais e, conseqüentemente, acarretou mudanças, sobretudo, nas relações interpessoais. Os ambientes educacionais, por sua vez, precisam levar em conta esses aspectos, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem envolva a reflexão sobre a natureza e a multiplicidade de práticas de linguagem presentes na comunicação atual e quais as implicações na formação de jovens inseridos neste cenário.

parte das culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). Implica a imersão em letramentos críticos (ROJO, 2012, p.08).

A partir daí, surge uma inquietação: quais habilidades requeridas aos educandos no contexto de comunicação atual para uma formação crítica e a cidadania plena desses educandos? Neste sentido, alguns autores propõem estudos sobre metodologias específicas para tanto. Entre as possibilidades, destaca-se o uso da pedagogia dos multiletramentos que se baseia, segundo Rojo

(2013) na diversidade produtiva para o mundo do trabalho, pluralismo cívico para convívio em uma sociedade diversa e com identidades multifacetadas.

Nessa direção, professores devem, por meio da procura de informações e de recursos disponíveis, refletir sobre a sua prática docente aliada à utilização de TIC. Isso pressupõe a necessidade do uso de multiletramentos, possibilitando aos indivíduos um uso mais estratégico dos diferentes recursos linguísticos atualizados nas diferentes mídias digitais.

O quadro a seguir apresenta a descrição dos sete níveis de proficiência em leitura, além do percentual de estudantes da OCDE e do Brasil no PISA 2015.

**Quadro 1** - Descrição e percentual de estudantes nos sete níveis de proficiência em leitura - PISA 2015.

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
6	698	OCDE: 1,11% Brasil: 0,14%	Nesse nível, as tarefas normalmente requerem que o leitor faça múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, e que demonstre a compreensão completa e detalhada de um ou mais textos, podendo envolver a integração de informações de mais de um texto. Podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes relevantes, e produza categorias abstratas para interpretação. Tarefas de refletir e analisar podem solicitar que o leitor levante hipóteses sobre ou avalie criticamente um texto complexo sobre um assunto desconhecido, levando em consideração critérios ou perspectivas múltiplos e aplicando interpretações sofisticadas externas ao texto. Uma condição marcante para tarefas de localizar e recuperar nesse nível é a precisão da análise e a atenção refinada a detalhes pouco perceptíveis nos textos
5	626	OCDE: 7,22% Brasil: 1,31%	Nesse nível, tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e organize informações profundamente integradas, inferindo sobre quais informações no texto são relevantes. Tarefas de refletir pedem avaliação crítica ou levantamento de hipóteses, com base em conhecimento especializado. Tanto tarefas interpretativas como reflexivas exigem uma compreensão total e detalhada de texto com conteúdo ou forma não familiar. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas nesse nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
4	553	OCDE: 20,45% Brasil: 6,36%	Nesse nível, tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e organize diversos fragmentos de informação integrada. Algumas tarefas nesse nível exigem interpretação do significado de nuances da linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas interpretativas nesse nível exigem que o leitor use conhecimento público ou formal para levantar hipóteses ou analisar criticamente um texto. O leitor deve demonstrar uma compreensão precisa de textos longos ou complexos cujo conteúdo ou forma podem não ser conhecidos.
3	480	OCDE: 27,91% Brasil: 16,19%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça a relação entre vários fragmentos de informação que devem satisfazer múltiplas condições. Tarefas interpretativas exigem que o leitor integre várias partes do texto a fim de identificar a ideia principal, entender a relação ou construir o significado de uma palavra ou oração. O leitor deve considerar muitas características textuais ao fazer comparações, diferenciações e categorizações. Em geral, a informação exigida não é relevante, há muita informação concorrente ou o texto apresenta outros obstáculos, tais como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de maneira negativa. Tarefas reflexivas nesse nível podem solicitar correlações, comparações e explicações ou exigir que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas exigem que o leitor demonstre uma compreensão refinada do texto em relação a conhecimentos do cotidiano. Outras tarefas não requerem uma compreensão detalhada do texto, mas pedem que o leitor explore um conhecimento menos comum.
2	407	OCDE: 23,24% Brasil: 25,00%	Nesse nível, algumas tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou satisfazer diversas condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo. Tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais.
1a	335	OCDE: 13,59% Brasil: 26,52%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes com informação explícita, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos ou faça uma correlação simples entre a informação no texto e um conhecimento do cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é evidente e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
1b	262	OCDE: 5,23% Brasil: 17,41%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um único fragmento de informação explícita em uma posição evidente em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos – por exemplo, uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece ajuda para o leitor, tal como a repetição da informação, apresentação de figuras ou símbolos conhecidos. Há um mínimo de informação concorrente. Em tarefas que exigem interpretação, o leitor pode precisar fazer correlações simples entre fragmentos de informações adjacentes.
Abaixo de 1b		OCDE: 1,25% Brasil: 7,06%	A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Fonte: adaptado do relatório PISA – resultados 2015

A descrição de cada nível define os conhecimentos e habilidades necessários para completar as tarefas e foi feita com base nas demandas cognitivas exigidas. Conforme apresentado no Quadro 1, interpreta-se que estudantes com proficiência no nível 1b conseguem resolver as tarefas desse nível, mas têm baixa probabilidade de completar as dos níveis superiores da escala. No contraponto, observa-se que o nível 6 inclui as tarefas mais desafiadoras em termos de conhecimentos e habilidades, ao que se infere que estudantes com valores de proficiência localizados nesse nível têm alta probabilidade de realizar as tarefas desse e dos outros níveis.

Além dos países pertencentes a OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil. Como revela o Quadro 1, no resultado PISA 2015<sup>2</sup>, 51% dos alunos brasileiros estão abaixo do nível 2 em leitura, nível este que a OCDE estabelece como necessário para que um estudante consiga exercer de forma plena sua cidadania. Como dito, trata-se de um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes, aplicada a alunos de 15 anos.

A análise desse resultado corroborou a análise feita nessa pesquisa, verificando que alunos de idade acima de 15 anos, sujeitos da pesquisa deste trabalho, demandam conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna. Nesse sentido, definir o problema acerca da prática educacional adotada no ensino de Leitura e Produção de Texto, no Ensino Médio, e suas possíveis implicações no cenário das TIC, mostrou-se como um relevante trabalho que poderá contribuir no ensino de Leitura e Produção de Texto, a fim

<sup>2</sup>A ocorrência do teste PISA se dá a cada três anos, sendo o último relatório disponível o de 2015, já que não houve publicação de dados referentes à última edição de 2018 em relatório oficializado e disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP).

de que essa disciplina possa oportunizar o pensar sobre a realidade, propiciando, no ato de produzir texto, fazer efetivamente, de forma crítica e autônoma, uma experiência intelectual e uma prática reflexiva quanto a pensar a realidade.

Além disso, a carência quanto à prática da leitura e escrita em sala de aula pode ser interpretada a partir de índices da educação pública, os quais revelam dificuldades no alcance de metas. Com isso, a escola precisa desenvolver capacidades relacionadas à compreensão e à interpretação de textos, a fim de que o educando aprenda para que serve a leitura, com o fito de aprofundar e aprimorar sua competência leitora na escola. O Quadro 2 apresenta resultados do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), ferramenta de monitoramento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ensino médio, que mede o desempenho de alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

**Quadro 2 - Resultados e metas IDEB 2005-2015 - Ensino Médio.**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as metas nacionais norteiam cálculos a partir do compartilhamento do esforço necessário a cada esfera brasileira, para que se atinja a média desejável em período definido. Conforme quadro 2, devem ser considerados como resultados satisfatórios das esferas pública e estadual o período 2007-2011 e o resultado da esfera privada no ano de 2007<sup>3</sup>.

Ainda conforme o Quadro 2, observa-se que a meta é revista e o cálculo atualizado anualmente, o que sugere a intenção de que haja evolução no resultado do desempenho educacional. Assim,

<sup>3</sup>Os resultados da esfera federal foram omitidos pelo INEP nesse período, conforme informação do próprio *site*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>> Acesso em: 25 out. 2019.

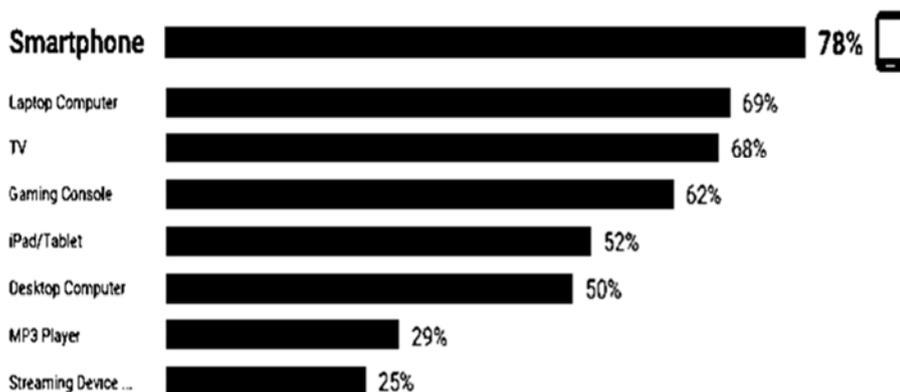
nota-se, sobretudo, na esfera estadual, que o quadro geral não é satisfatório, já que não cumpre a meta estabelecida, comparando o IDEB observado e as metas constituídas para cada ano.

Não sendo satisfatório o resultado do desempenho educacional do país, questiona-se se o baixo desempenho se mantém na leitura mediada por dispositivo eletrônico ou a apropriação da realidade da ocasião no ato de ler é ampliada com o uso de TIC. Para este trabalho, interessou a informação quanto à competência, à qualidade efetiva das condições de leitura para um aluno do ensino médio ao utilizar as TIC nas aulas de Leitura e Produção de Texto. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de habilidade de leitura a qual pressupõe competência prévia, não necessariamente digital. Segundo Valente (2001 p.12), “a questão é se a leitura e a escrita na tela, com o uso de processadores de texto, ou a capacidade de navegar no texto ou em páginas web constituem uma mera extensão ou uma cisão com a leitura e a escrita tradicionais”.

Relacionado a isso, a frequência com que jovens utilizam dispositivos eletrônicos sinaliza novos recursos para a leitura e a escrita na comunicação com o uso das TIC. Uma pesquisa realizada em março de 2017 pelo site *Think With Google* aponta a escolha por *smartphones* dentre os dispositivos mais usados por jovens de 13 a 17 anos. Essa pesquisa, ilustrada na figura 1, revela ainda que um total de três horas do dia é utilizado somente para envio de mensagens por eles.

**Figura 1** - Dispositivos mais usados entre jovens de 13 a 17 anos.

**Most-used devices for 13- to 17-year-olds**



Fonte: Think With Google. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/interactive-report/gen-z-a-look-inside-its-mobile-first-mindset/#dive-deeper>, acesso: 25 mar. 2018.

Essa pesquisa demonstra a escolha pelas novas tecnologias de informação e comunicação pelos jovens, como é o caso dos *smartphones*. O relevante aqui é saber se jovens demonstram

habilidade leitora no uso de dispositivos eletrônicos na comunicação cotidiana, o que torna esta pesquisa importante, uma vez que objetivou demonstrar como o trabalho com gêneros/hipergêneros multimodais, por meio da utilização das interfaces digitais, pode colaborar para o desenvolvimento das práticas de letramentos nos anos finais da educação básica. Para Valente (2001),

As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais facilidades passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as diferentes modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudo, relacionada com os diferentes tipos de letramento - digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons), informacional (busca crítica da informação) - ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (VALENTE, 2001, pag. 12).

Corroborando o autor, compreendeu-se que a análise deveria conciliar a Teoria dos Multiletramentos com os pressupostos educacionais contemporâneos que valorizam a importância do uso das tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem dos sujeitos. Para tanto, promoveram-se reflexões acerca das habilidades, algumas identificadas e outras ausentes, demandadas na utilização de recursos para a produção efetiva de textos no meio digital ou produzidos a partir deste.

Para tanto, foram empregadas, como critério de análise, habilidades parametrizadas na matriz de Redação do ENEM. Um argumento em defesa da necessidade de incluir o multiletramento nos planos de curso de disciplinas de Português, Redação, Leitura e Produção de Texto se pauta na relevância do tema para a formação docente, bem como a atualização da escola.

A pretexto, esse trabalho vem somar a outros que podem ser encontrados no banco de dados como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa forma, poderá colaborar com novas pesquisas científicas e auxiliar professores que atuam na educação básica, com discussões sobre novas possibilidades de letramentos, contribuindo para a ampliação e valorização do uso das tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao buscar referenciais para auxiliar essa pesquisa, cuja ênfase está nos multiletramentos, realizou-se uma pesquisa acerca de “Multiletramento, TIC e leitura e produção de texto” nos anos 2017 e 2018, apresentada no Quadro 3.

**Quadro 3** - Produção Acadêmica sobre Multiletramento, TIC e Leitura e Produção de Texto - Brasil – 2017/2018.

<b>Fonte</b>	<b>Nº de trabalhos encontrados</b>
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	31
ANPED	03
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	25
Repositório de Produção Intelectual e Científica da UNICAMP	03
<b>TOTAL</b>	<b>62</b>

Fonte: elaborado pela autora com dados disponíveis nos seguintes sítios eletrônicos da Anped, Portal Capes, Unicamp e BDTD<sup>4</sup>

O cenário educacional está longe de esgotar a discussão sobre o tema multiletramento, que se mostra mais relevante com o tempo. A análise do quadro abre perspectivas para novas reflexões que possam corresponder às contínuas mudanças na comunicação para acompanhamento da escola.

Em suma, a relevância do tema deste trabalho se concentra no estudo sobre a formação multiletrada do aluno de ensino médio e a requisição que esta exige de habilidades necessária no uso das TIC em sala de aula, para melhor domínio de recursos digitais na comunicação contemporânea e de apropriação da realidade, ampliando o espaço escolar para que ele, jovem educando, de forma autônoma, produza textos diversificados.

---

<sup>4</sup>conforme ordem dos meios supracitados: <http://www.anped.org.br/biblioteca/>; <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>; <http://repositorio.unicamp.br/>; <http://btdt.ibict.br/vufind/>. Acesso entre os dias 14 e 15 de julho de 2019.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, buscou-se apresentar as teorias que guiaram as seções desta dissertação de mestrado. Foram considerados os referenciais sobre linguagem, leitura e letramento, multimodalidade e multiletramento.

### 2.1 Língua e linguagem

Podemos relacionar imagens e signos à atividade programada em nosso cérebro, o qual estabelece relação entre esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo, compreendendo um sistema denominado língua, segundo Perini (2010). Esse sistema, a língua, deve também ser entendido como forma de convenção social, sobre a qual Saussure (2006) destaca que:

Para nós, ela não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2006, p. 17).

O fator social atribuído por Saussure (2006) à língua considera que esta só se realiza de forma completa no coletivo, fazendo com que, dessa forma, os sujeitos tenham os mesmos signos ligados aos mesmos conceitos. Ainda sobre a língua, observa-se que o autor elucida a ideia de sua materialidade, porquanto

A língua não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro (SAUSSURE, 2006, p. 23).

Os signos linguísticos interessam à questão abordada nesse trabalho, por sua composição e associações que constituem a língua. Então, será considerado que a língua intermedeia o pensamento e o som, sob a perspectiva de que ela surja simultaneamente com aquele. Então, tem-se o que Saussure (2006) considerou como a existência de um “pensamento-som” (Saussure, 2006, p.131). Acerca dessa definição, o autor utiliza metáfora para destacar que

a língua é comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tampouco,

na língua se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura (SAUSSURE, 2006, p. 131).

Sob a perspectiva de um *pensamento-som*, Saussure (1996) aborda sobre a possível denominação da língua como domínio das articulações, porquanto cada termo linguístico seria um pequeno membro, em que uma ideia se fixaria num som e cada som tornar-se-ia o signo de uma ideia. Em continuidade ao raciocínio, o autor refere novamente ao caráter material da língua, considerando sua ciência, a Linguística, trabalhada sob a limítrofe dualidade de elementos de duas ordens (Psicologia e Fonologia) que se combinam produzindo uma forma e não uma substância (SAUSSURE, 2006, p. 131). Nesse ponto, chega-se à alusão do aspecto central deste tópico da pesquisa. Saussure consegue ilustrar o que denominou de *pensamento-som* com o exemplo que também pode servir para o que Lévy (1998) chama de *pensamento-imagem*. Sobre isso, o autor, ao abordar a ideografia dinâmica como linguagem, o faz sob estatuto semiológico. Daí, assim como Saussure (2006) atrela o pensamento ao som, Lévy (1998) conecta a evolução cognitiva humana à capacidade de aptidão linguística, ao fazer menção a Leroi- Gourhan que, neste sentido, Lévy (1998),

Demonstrou que a história da hominização se confunde com a de seus instrumentos e sua língua, essas duas grandes formas culturais que progridem sempre *conjuntamente*. Muitas vezes esquecemos que o grande pré-historiador posiciona o grafismo num nível quase idêntico ao da técnica e da palavra. Entalhes sobre ossos, tatuagens, ritmos coloridos, representações sobre as paredes das cavernas tornam-se complexos e desenvolvem-se ao mesmo tempo que a humanidade (LEVY, 1998, p. 18, grifo meu).

Lévy (1998) destaca ainda que “macacos não possuem pinturas de guerra ou máscaras de feitiçaria, assim como não possuem línguas” (LEVY, 1998, p. 18). A ideografia dinâmica pressupõe articulação de linguagem a partir de uma modelagem espaço-temporal à base de movimentos, campos de forças e ícones, o que se sobrepõem à ideia de *decalque da linguagem falada*, porquanto ela, ideografia dinâmica, é, por essência, translinguística (idem, p.19). Em suma, o que se pretende com a ideografia dinâmica é a produção de imagens e animações destinadas a serem lidas e interpretadas por humanos – e não por autômatos - a fim de que de se tenham novos códigos de programação gráficos, bem como surja uma nova linguagem. Quanto à possibilidade de leitura e interpretação dessa linguagem, cabe aqui reflexão acerca do conceito de leitura por Coscarelli (1999):

A leitura é um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais *gráficos* e sua tradução em *som ou imagem mental* até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de

questionamentos, de generalizações, etc. Essa definição permite postular que leitura não é um todo sem subdivisões, pelo contrário, é possível apontar vários domínios que estão envolvidos nela (COSCARELLI, 1999. p. 31, grifo meu).

Com isso, observa-se que, muito distante de traduzir um empobrecimento da linguagem, o uso de elementos não verbais pode, na verdade, refletir a capacidade do homem moderno de se inovar na interação social e o caráter inclusivo<sup>5</sup> da comunicação moderna. Isso por que sua interpretação se associa a um repertório pessoal que determina a forma de recepção, com atitudes reflexivas ou não. Com isso, entende-se que a aptidão e a capacidade de se estabelecer comunicação através de linguagem não verbal prescindem de recursos linguísticos aprendidos e privilegiados em uma educação formal, uma vez que a reincidência do uso, em regra, pode ser suficiente para que a habilidade individual seja aprimorada. Isso explica

o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p.6).

Por fim, a multimodalidade “é a combinação de modos semióticos em uma produção ou evento semiótico” e os textos, tomados como discurso, são “o conhecimento construído socialmente sobre algum aspecto da realidade” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2000 *apud* PAIVA, 2014, p. 886).

## 2.2 Linguagem, espelho e ação

Sociedade digital, era digital, sociedade tecnológica são alguns dos termos empregados na atualidade para nos definir frente ao uso das novas tecnologias. Neste trabalho, será adotado o termo era digital como referência a um novo ciclo na rotina e cultura popular, em que predomina a agilidade na transmissão de informações, o que trouxe impacto significativo na comunicação. Esta pesquisa se propõe a analisar produções escritas do tipo dissertativo-argumentativo de alunos do Ensino Médio, a fim de identificar como o uso das TIC nas aulas de Leitura e Produção de Texto amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade.

Ao se pensar nas diferentes concepções de linguagem, como bem abordou Koch (2006) em seu livro *A inter-ação pela linguagem*, esta pode ser entendida como representação do mundo e do

---

<sup>5</sup> Cabe a reflexão acerca da possibilidade de mitigar desigualdades advindas da língua e da educação, que fazem com que haja uma valorização de bens intelectuais, sob o reforço constante na vida social.

pensamento, como instrumento de comunicação e, ainda, como forma de interação. Assim, a conceituação de linguagem a vincula às ideias de espelho, ferramenta e ação, que interessaram a este projeto, para que se aludissem às transformações surgidas no avanço da comunicação com o uso das TIC na comunicação.

De acordo com o pensamento de Benveniste (*apud* Ribeiro et al., 2010, p.21), é a linguagem que “ensina a definição do homem”; “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Conhecido como pai da linguística moderna, Saussure (2006) nos apresenta a língua como uma rede de relações. Para o autor:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe *virtualmente* em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2006, p. 21, grifo meu).

Para Saussure (2006), como podemos avaliar, a língua, materialização da linguagem, só se realiza em conjunto. Daí se reforça a ideia de complexidade associada à linguagem, bem como o caráter coletivo desta. Sendo ela espelho, reflete nossa representação no mundo, perspectiva sob a qual Blikstein (*apud* Koch, 2004) salienta que a realidade é um produto de nossa percepção cultural, garantido e reforçado pela linguagem. Compreensível é pensarmos na reformulação, atualização e modernização de todo aparato comunicacional na sociedade atual, decerto, já realizadas em atividades econômicas, como comércio e serviços.

Sob essa perspectiva, a comunicação sempre se inova para acompanhar a constante evolução humana. Assim, observa-se que houve mudanças impactantes que trouxeram à linguagem características que, de certa maneira, adéquam-na à era digital. Nesse cenário, à medida que se tem a praticidade e a facilidade cotidianas, percebem-se barreiras no processo comunicativo advindas da sobrecarga, distorção e dispersão de informações, bem como entraves na capacidade de seleção destas, consoantes a uma formação escolar deficitária e desatualizada.

Na modernidade, a linguagem se tornou mais visual, imagética e sonora. Para garantir a credibilidade e qualidade firmadas e, tradicionalmente, associadas à escrita de palavras, observa-se a necessária capacidade individual que demanda mais critério na competência leitora. Isso porque, caso o leitor apresente dificuldades na decodificação das palavras, essa dificuldade será potencializada na leitura visual, sonora, imagética. Conforme esse raciocínio, pode-se configurar uma perda na capacidade do pensar e do sentir, no contexto das novas TIC,

além de uma superficialidade característica de uma leitura descontínua e, até mesmo, caótica. Ainda que não seja recente, o posicionamento de Calvino (1990) acerca disso cabe à nossa reflexão:

Às vezes me parece que uma epidemia pestilenta atingiu a humanidade inteira em sua faculdade mais característica, ou seja, no uso da palavra, consistindo essa peste da língua numa perda de força cognoscitiva e de imediaticidade, como um automatismo que tendesse a nivelar a expressão em fórmulas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a embotar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com novas circunstâncias. [...] Gostaria de acrescentar não ser apenas a linguagem que me parece atingida por essa pestilência. As imagens, por exemplo, também o foram. Vivemos sob sua chuva ininterrupta de imagens. Os *media* todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos – imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como os sonhos que não deixam traços na memória. O que não se dissolve é uma sensação de estranheza e mal-estar. Mas talvez a inconsistência não esteja somente na linguagem e nas imagens: está no próprio mundo. O vírus ataca a vida das pessoas e a história das nações, torna todas as histórias informes, fortuitas, confusas sem princípio nem fim. Meu mal-estar advém da perda de forma que constato na vida, à qual procuro opor a única defesa que consigo imaginar: uma ideia de literatura (CALVINO, 1990, p.72-73).

Portanto, Calvino (1990) se refere à imediaticidade que caracteriza a complexa diversidade cultural da era digital. Iminente à época em que o autor escrevera, década de 80 do século XX, a era digital abarcou a principal transformação que marca o impacto de mudanças decorrentes das inovações técnicas e tecnológicas nos meios de comunicação e informação sobre a dinâmica da vida cultural: as formas analógicas de mídia que passaram a ser digitais.

Embora os métodos de ensino resistam à inclusão da imagem e de outros modos semióticos, apresentem abordagens conservadoras, em que se valoriza a linguagem verbal nas modalidades oral e escrita (KRESS, LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000), a “cultura contemporânea é, sobretudo, visual” (PELLEGRINI, 2003, p.15). Nesse contexto, as imagens se apresentam com mais força cognitiva, seu uso assume importância de maneira que, por vezes, palavras são relegadas para segundo plano, dada sua dificuldade na linguagem escrita móvel.

A modalidade de comunicação não verbal, assim, se consolida, suprimindo a falta de entonação, emoção e linguagem corporal por meio de representação pictórica. É exigido, no entanto, desempenho melhor nas habilidades leitoras, para que a apreensão da mensagem ocorra de forma efetiva. Por isso, há presença de textos cada vez mais multimodais, produzidos nas diversas situações comunicativas da vida social, em aplicativos de *smartphones*, *tablets* e

computadores pessoais. Trata-se de textos em que coexistem níveis semióticos que se misturam, conferindo significados com especificidades cada vez mais latentes na comunicação, transmitidos em *e-mail*, *blog*, *twitter*, *whatsapp*, além de plataformas digitais diversas.

Em consonância a esse pensamento, Lévy (1998) discute sobre a linguagem da imaginação, denominada por ele ideografia dinâmica. Em sua obra *Ideografia dinâmica* de 1998, Lévy previu a iminente (iminente à época) renovação da escrita e sugeriu a meditação sobre uma proposta em que a imagem animada se transformasse em tecnologia intelectual plena. Segundo o autor,

mesmo que a ideografia dinâmica permaneça em estado de utopia, sonhar com ela fará com que melhor compreendamos o que os novos instrumentos visuais de simulação e modelagem por computador representam no plano cognitivo. Com a inteligência artificial, os instrumentos de simulação de predominância visual, a síntese de imagens, o hipertexto e a multimídia interativa, o final do século XX está reinventando a escrita, talvez de modo ainda mais profundo que o fim do XV, com a imprensa (LÉVY, 1998, p. 14).

Embora se trate de uma linguagem imaginada, sem recursos concretos na época da escrita da obra, a ideografia dinâmica se configura como uma proposta bem elaborada de uma tecnologia intelectual cujas bases consistem em recursos de imagem, modelos mentais, icônicos e simbólicos. A conceituação será abordada nesse trabalho atrelada à de multimodalidades textuais, bem como ao conceito de multiletramento.

### **2.3 Letramento e apropriação da realidade**

O estudo sobre letramento consolidou conhecimentos linguísticos fundamentais para o ensino de língua materna, abrangendo as áreas de letras e educação. Letramento consiste em ser “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2001 [1998], p.39). Segundo Kleiman (1998) citado por Soares (2002), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 19 *apud* SOARES, 2002, p. 143).

O conceito de letramento expandiu a ideia acerca de alfabetização, sob uma perspectiva de apropriação da realidade, mormente, por estar diretamente associado ao uso da língua em sociedade. O termo supera a referência estrita quanto à aprendizagem da língua materna e à

capacidade do sujeito ler e decodificar o código linguístico, pois acaba por se tratar de uma tecnologia associada a práticas sociais. Para Tfouni (1988, p.16), “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Assim, pode-se atribuir à alfabetização um caráter individual, ao passo que, ao letramento atribui-se caráter social, coletivo:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (KLEIMAN, 1988, p.9 e 1995, p. 9-10).

Por isso, letramento, tendo caráter social, apresenta graus aos sujeitos, conforme sua competência para o uso da leitura e escrita em dada situação de comunicação, chamada por Soares (2002) de eventos de letramento. Portanto, quanto maior a habilidade desenvolvida no sujeito para o uso da leitura e escrita em práticas sociais, maior seu grau letrado, o que consistiria em uma capacidade de atuação entre maior número de práticas discursivas para a recepção ou percepção e emissão de mensagens. Considera-se, contudo, que esses eventos de letramento não envolvem tão somente linguagem escrita, uma vez que, mesmo sem ler ou escrever, sujeitos não alfabetizados dominam essa condição.

## **2.4 Multiletramento**

O conceito de letramento, difundido no Brasil por Kleiman (1995), Tfouni (1988) e Soares (2002), foi ampliado com o surgimento das TDIC e de escrita, abarcando novos efeitos sociais, cognitivos e discursivos, que resultaram em diferentes modalidades de letramento, sendo uma delas o letramento digital. Com o desenvolvimento e a expansão das TIC, temos um impacto que acabou por reconfigurar nossas práticas e percepções. A disseminação da *web* fez com que o letramento digital se incorporasse à sociedade como elemento essencial na formação do educando. Isso porque, na atualidade, precisamos, cada vez mais, nos tornarmos capazes de interpretar mensagens que surgem a partir de diferentes modalidades de linguagem como um tipo de ação social. Imagens e arranjos de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos, “quase tanto ou mais que os escritos ou a letra” (ROJO, 2012, p. 7).

Diante disso, após conceituação do termo letramento, chega-se aos chamados multiletramentos, os quais se associam a dois fatores determinantes para o conceito: a multiplicidade cultural e linguística das sociedades pós-modernas e a multiplicidade e integração de variados modos de constituição do significado. Cunhado em 1994 e publicado pela primeira vez, em 1996, no manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, produzido pelo New London Group – (NLG<sup>6</sup>), o termo multiletramentos define a proposta de uma pedagogia reflexiva e crítica, de forma que princípios e métodos sejam sistematizados, distanciados de concepções educacionais mais conservadoras. O grupo foi formado por estudiosos da área de letramento e semiótica como Bill Cope, Jim Gee, Mary Kalantzis e Gunther Kress, com o fito de promover discussão sobre demandas educacionais face à globalização, tecnologia e diversidade sociocultural.

Em consonância à proposta do Grupo de Nova Londres de dar ênfase à proposta dos multiletramentos, através da multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos, caberá à escola a função de explorar os letramentos emergentes na sociedade e a diversidade cultural nas salas de aula, a partir das tecnologias da informação e comunicação - TIC.

## **2.5 O processo de transformação do mundo e as TIC**

O termo TIC está diretamente ligado ao surgimento de uma nova era tecnológica. A comunicação humana evolui em consonância a mudanças proporcionadas, sobretudo, pela tecnologia, que atende a demandas sociais, surgidas muitas vezes pelas transformações de valores culturais. Castells (2005) destaca que “as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia” (2005, p.17). Para o autor, a partir de revoluções tecnológicas, surgem as tecnologias de informação e comunicação - TIC. Já para Ponte (2000):

Durante muitos anos falava-se apenas no computador. Depois, com a proeminência que os periféricos começaram a ter (impressoras, plotters, scanners, etc.) começou a falar-se em novas tecnologias de informação. Com a associação entre informática e telecomunicações generalizou-se o termo tecnologias de informação e comunicação (PONTE, 2000, p.3).

---

<sup>6</sup> The New London Group criou o termo *multiliteracies*, que traduzido corresponde a multiletramentos.

Com o tempo, surgiu o conceito de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que se diferenciam das TIC pelas ferramentas digitais que envolvem. Nesse sentido, Leal (2018, no prelo) destaca que a sigla TDIC é considerada atualmente uma nomenclatura mais atual, por abarcar também as tecnologias digitais, cada vez mais presentes em todo contexto social. Castells (2005), conceitua TDIC como sendo “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software e hardware*), telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica”. Em função de envolver não apenas recursos digitais na observação deste trabalho, optou-se pelo emprego de TIC, por ser mais amplo para o contexto pedagógico e o processo de processo ensino e aprendizagem.

As TIC trouxeram mais celeridade ao tráfego de informações e novas possibilidades de interação, além de novas práticas que acabaram por reconfigurar a dinâmica social, contribuindo para que as relações humanas, na contemporaneidade, sejam marcadas por expansão e dinamismo no modo de vida. No contexto educacional, isso pode contribuir para a dinâmica da escola, se empregadas de forma sistematizadas em novas metodologias para processo ensino e aprendizagem, sobretudo, no ensino público. Consonante a isso, Morin (1996) afirma que

as novas tecnologias têm o potencial de oferecer novos olhares, novas formas de acessar a informação, novos estilos de pensar e raciocinar. Surgem novas maneiras de processar a construção do conhecimento e criar redes de saberes, que podem gerar novos ambientes de aprendizagem (MORIN, 1996, p. 136).

Dionísio (2005) destaca que ações sociais são fenômenos multimodais, pois envolvem gêneros textuais falados e escritos que empregam no mínimo dois modos de representação, quais sejam palavras e imagem, palavras e gestos, palavras e animação, dentre outros. Ainda de acordo com a Dionísio (2005), imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, e os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Usamos linguagem, realizando ações individuais e sociais que, logo, são manifestações socioculturais, materializadas nesses gêneros. O avanço das comunicações eletrônicas propiciou o emprego de novos recursos imagéticos e a ampliação do universo de significação envolvido no ato comunicativo, o que configurou uma otimização da habilidade humana no uso do código linguístico, gerando possibilidades aos falantes de demonstrar maior domínio e entendimento na comunicação. Isso se comprova em Santaella (2014), que destaca que

[...] o meio de convergência e intertradução mais poderoso jamais criado e cujo curso de rápida evolução caminha na nossa direção, encontram-se hoje ferramentas para a criação de linguagens que representam os modelos mentais. Nessas linguagens densamente híbridas, as imagens – concebidas como padrões similares aos padrões da mente – são cachos multissensoriais que reduplicam a linguagem verbal, falada ou escrita, cinética ou não, e a linguagem visual e auditiva num plano imagético e não apenas visual [...] a interface do futuro que se anuncia será imersiva, possibilitando ao usuário interagir com a informação em um ambiente multidimensional (SANTAELLA, 2014, p. 88).

Trata-se, portanto, de uma forma de inclusão, em que cada vez mais adultos, jovens e crianças interagem em grupos de redes colaborativas. Afinal, “podemos afirmar que maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais está atrelada a uma relação direta com a audiência e com o meio físico que transmite o gênero” (DIONÍSIO, 2005, p.135).

## **2.6 Inteligência coletiva: conexões entre escola e a vida**

A desatualização e anacronismo do ensino de Língua Portuguesa fundamentado na Gramática Normativa contribuem para que a prática pedagógica privilegie o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula da forma convencional em detrimento do uso de recursos tecnológicos no cotidiano dos educandos. Bechara (1999) chama atenção quanto à essa prática ao se referir às possibilidades de ampliação do ensino de Português em que

terá o professor de língua materna a ocasião propícia para abrir os limites de uma educação especificamente linguística. Compete-lhe primeiro ministrar aos seus alunos conteúdos capazes de levá-los à compreensão do mundo que os cerca, nos mais variados campos do saber (BECHARA, 1999, p. 24).

Em contrapartida, ainda que se possa perceber métodos embrionários que buscam avanços no ensino desse conteúdo, temos ainda como resultado uma prática docente ineficaz, já que números de testes de proficiência apontam que o Brasil continua apresentando insucesso escolar, conforme dados que medem a capacidade de leitura e escrita coletados em exames nacionais, trazidos por Rojo (2009).

Resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 35).

Ao se fazer menção ao protagonismo cidadão, deve-se falar de processo de pertencimento do educando em grupos sociais que o integram, para o pensar, fazer e ser coletivo. Cabe aqui a

concepção sobre inteligência coletiva de Lévy (2003), a partir do que se potencializam oportunidades de ampliar o uso de tecnologia digital como recurso didático. Para o autor, inteligência coletiva é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2003, p. 28).

A dinâmica da inteligência coletiva envolve a ação de reconhecer habilidades individuais, as quais acabam distribuídas com o auxílio das TIC, a fim de coordená-las para o uso do bem comum. De acordo com o conceito, Levy (2003) ressalta a importância do caminho da coletividade pelo engajamento individual baseado no saber, de forma que “o núcleo da engenharia do laço social é a economia das qualidades humanas” (LÉVY, 2003, p. 32), reunidas pelo compartilhamento de saberes individuais, ao que o autor denomina “identidades do saber”. Ainda, o autor destaca que a mobilização das competências envolve a compreensão das multiplicidades e intenciona o reconhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos.

Castells (2003) ressalta que as comunidades virtuais trabalham com base em duas características fundamentais comuns. A primeira é o valor da comunicação livre, horizontal. A segunda é a possibilidade dada a qualquer pessoa de encontrar sua própria destinação na rede, de modo que caso não encontre, tenha a capacidade de criar e divulgar sua própria informação, induzindo assim a formação de uma rede.

A discussão sobre o impacto de novas práticas na sociedade contemporânea, como o fazer coletivo, torna-se relevante no ambiente educacional, assim como estudar a problemática quanto ao caráter didático de novos recursos tecnológicos que integram as TIC. Saber se esses recursos são aplicados e de que forma isso ocorre na prática educacional, é um importante modo de construir conhecimento acerca da formação proporcionada ao educando na atualidade. Sobretudo, o que o professor deve considerar é que como as diversas redes sociais são dinâmicas e complexas, os usuários se atêm apenas ao que lhes é interessante. Por isso, a abordagem dos conteúdos deve ser atrativa para os alunos, caso contrário, o projeto caminhará a passos largos para o insucesso, pois os usuários tendem a adaptar novas tecnologias para satisfazer seus interesses e desejos.

A diversidade linguística envolvida no ciberespaço deve ser considerada como uma realidade com a qual o educando precisa lidar para apreender diferentes modos de se comunicar. Lévy (1996) defende “a inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço”, como sendo “a

inteligência distribuída em toda parte, continuamente valorizada e sinergizada em tempo real” (LÉVY, 1996, p. 96), a fim de “reconhecer que a diversidade das atividades humanas, sem nenhuma exclusão, pode e deve ser considerada, tratada, vivida como ‘cultura’ (LÉVY, 1996, p. 120)”. Nessa direção, temos a integração de diversidades, de multiplicidades que tendem a promover a inclusão, resultante de uma perspectiva de coletividade e de inteligências a serviço do bem comum.

Esse processo se inicia na escola, pois é o espaço onde se tem as primeiras relações interpessoais efetivas na esfera comunitária. Quando se apresenta, nesse espaço, um trabalho educacional que referencia o saber dos extratos sociais privilegiados, ditos cultos, tem-se um olhar hegemônico o qual exclui as potencialidades do indivíduo que está à margem deste processo.

No que se refere ao uso das TIC em novas técnicas de produção de texto, observa-se que as formas de letramento utilizadas, ainda hoje, desconsideram o contexto social do educando, o que contribui para uma prática que privilegia estruturas culturais de poder da sociedade, já que desconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e escrita em outros contextos senão o da classe dominante. Sobre isso, ROJO (2009) destaca que os letramentos dominantes preveem como agentes, dentre outros, professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes<sup>7</sup>.

Sob a dinâmica proposta na inteligência coletiva, observa-se um cenário que propicia, com o uso das TIC, a implementação de um letramento em que emergem modos linguísticos variados, os quais envolvem escrita, imagens, movimento e áudio. Assim, a escrita pode deixar de ser privilegiada nas novas propostas de composição textual, ao dividir espaço com outras modalidades de linguagem e recursos de imagens, o que poderá ser atrativo para o educando que se familiariza com o meio digital. O que não significa substituir a prática docente pela imagem, mas, em certa medida, enriquecer seu instrumental metodológico, de forma que sejam dadas ao educando possibilidades de criação e percepção de conteúdos mais complexos, entretanto, também acessíveis.

No mundo tecnológico, os processos de fala, leitura e escrita devem considerar a necessidade de métodos atualizados, que se adequem à realidade, ao interesse e a necessidades específicas do educando. Para Lévy (1999),

---

<sup>7</sup>Cabe aqui a referência a Marx que menciona que "as ideias da classe dominante de uma época são também as ideias dominantes dessa época" (MARX, ENGELS, 1993, p.72).

[...] nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação (LÉVY, 1999, p. 30).

O ensino de Leitura e Produção de Texto na escola precisa acompanhar as tendências que já se difundiram na comunicação social e apresentar novas possibilidades para o aluno interagir e avançar em conhecimentos linguísticos. Torna-se importante o entendimento, a experimentação de gêneros textuais que estimulem a necessidade de questionamento, interpretação e crítica sobre o novo. Para Bechara (2005), é importante que o aluno saiba escolher, eleger formas de comunicação exemplares para momentos de maior necessidade, de forma que ele se expresse com responsabilidade cultural, política, social e artística.

Essa dinâmica da comunicação moderna deve ser a tônica nas aulas de Leitura e Produção de Texto, estar nas aulas de Português, a fim de que a linguagem, a ser estudada em sala, esteja ocupada com o discurso como prática social. Para tanto, não se deve privilegiar a modalidade escrita, para que não se limite as possíveis significações; o que, em vez de potencializar, anula a oportunidade de multiletramento, de ampliação do seu horizonte de significações e nega ao educando a possibilidade de ler de forma crítica e de atribuir sentido a outras fontes de linguagem.

## **2.7 Multimodalidade e transmídia como estratégias formativas**

Tal como há cem anos o *fax-símile* poderia ser um aparelho com utilidade inimaginável, há pouco mais de vinte anos não se esperaria surgirem tecnologias de comunicação que permitissem ter aulas com professores do outro lado do continente, o que hoje é realidade. Os meios de comunicação nos permitem uma profusão de conexões e uma capacidade de potencialmente estar em vários ambientes de forma simultânea. E qual seria a implicação disso? É possível apropriarmos de ações positivas, na educação, que nos conduzam a benesses advindas da modernidade?

Decerto há possibilidades, contudo, são necessárias estratégias formativas que considerem técnicas, suportes e formatos alternativos, nos quais o educando ganha destaque, produzindo conhecimento a partir da proximidade e da interação. É preciso intervir, produzir, manifestar-

se, conectar-se. Para tanto, para auxiliar a reflexão acerca dessas estratégias formativas na escola, as quais contribuam no desenvolvimento humano de forma plena, cumpre pensar em como atender a uma demanda da cultura escolar, baseando-se em cooperação e participação. Nesse sentido:

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes (BALESTRINI, 2010, p.35).

A dinâmica do recurso multimídia desloca processos comunicacionais, sobretudo, ao ampliar a noção de espaço e tempo. Assim, destaca o potencial da multiplicidade das habilidades humanas e as possibilidades de conectividade. Uma ideia de rede, colaborativa e solidária torna-se cada vez mais apropriada ao ambiente escolar, pois, se temos, na atualidade, um educando dinâmico, cujas ações se beneficiam do caráter ubíquo dos meios, a prática docente deve ter condições mínimas para posicioná-lo, atraí-lo, seduzi-lo, de forma que este seja efetivamente parte do processo de aprendizagem.

Segundo Cerigatto (2015), trata-se de situar ações pedagógicas voltadas para leitura crítica dos meios de comunicação, que remete à *media literacy*, termo que designa o resultado esperado de ações pedagógicas que envolvam a compreensão crítica e participação ativa pelo educando. É preciso que ele seja capaz de ler adequadamente e criticamente a realidade, e por conseguinte, responda às expectativas de intervenção reflexiva desta, com o fito de promover sua cidadania e seu protagonismo.

Então, considera-se a valorização do audiovisual em sua potencialidade como recurso didático e, portanto, o cinema, vídeos, filmes, séries e propagandas funcionarão como proposta didática. Segundo Buckingham (2003),

Com tradição nos estudos culturais, as aulas que incluem a *media literacy* procuram estimular o aluno a desconstruir as mensagens midiáticas e assim entender os processos de representação e, conseqüentemente, de manipulação de informação dos meios de comunicação, dentro de um ponto de vista que preocupa-se (*sic*) não em promover nem em “inocular”, mas sim em preparar as pessoas para usar as mídias com mais proveito, tanto como consumidoras, quanto como cidadãos (BUCKINGHAM, 2003, p.14).

Segundo Santaella (2014), a convergência de mídias da atualidade cria um ambiente propício ao uso do hipertexto, da hipermídia e da multimídia como recursos educacionais, e, além disso,

ao se fundir com a multimídia, o hipertexto se torna hipermídia, quer dizer, os nós, que remetem a outros documentos, não são mais exclusivamente textuais, mas conduzem a fotos, vídeos, músicas etc. Essa mistura densa e complexa de linguagens, feita de hipersintaxes multimídia - povoada de símbolos matemáticos, notações, diagramas, figuras, também povoada de vozes, música, sons e ruídos - inaugura um novo modo de formar e configurar informações, uma espessura de significados que não se restringe à linguagem verbal, mas se constrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal. [...] A multimídia, por sua vez, consiste na hibridação, quer dizer, na mistura de linguagens, de processos sógnicos, códigos e mídias. Infelizmente, têm sido pouco lembradas e trabalhadas as mudanças substanciais na constituição das linguagens humanas que o mundo digital introduziu e que se manifestam nas misturas inextricáveis entre o verbal, o visual e o sonoro (SANTAELLA, 2014, p.212-213)

É imperioso, no entanto, a ressalva de que as relações estabelecidas são condicionadas à possibilidade de recursos imagéticos representarem, essencialmente, uma linguagem que o ser humano desenvolveu a partir de seus próprios sentidos ao longo do tempo, o que nos leva a pensar, portanto, em situações suscetíveis a equívocos. Como aponta Machado (2001):

Na hipermídia, a relação entre as palavras, as imagens e os sons se dão por meio de links, ou seja, através de processos de associação que podem ser múltiplos, probabilísticos ou modificáveis pelo leitor. Enquanto na prova expositiva clássica o percurso do pensamento é quase sempre unívoco, fixo e rigidamente estabelecido pela linearidade das frases e pela lógica sequencial da argumentação, um aplicativo de hipermídia oferece diferentes formas de navegação e de associação das unidades, todas igualmente legítimas (MACHADO, 2001, p. 108).

Assim, chega-se, portanto, à visão de que a prática do multiletramento confere novas responsabilidades e habilidades didáticas ao professor que trabalha com leitura e produção textual, pois pressupõe a revisão do próprio conceito de textualidade, que considera o texto multimodal e novos suportes de interação. No entanto, a falta de recursos, de capacitação docente e atualização de currículos criam entraves para que processos processo ensino e aprendizagem avancem. Reforçando os termos de Rojo (2012), já mencionado anteriormente,

Nossos desafios, portanto, não estão no embate com a reação, mas em como implementar uma proposta assim: o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores; o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais; na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar; na seriação; nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”; nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula (ROJO, 2012, p.17).

E isso se reflete na prática educacional que, ainda que pareça superficial e neutra, é calcada em recursos basicamente verbais e impressos, o que privilegia e valoriza a escrita tradicional em detrimento do diferencial dos novos elementos linguísticos. Ainda, segundo a autora:

Podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita, na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – [...] Trata-se, então de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em

diversas variedades e línguas, ouvir, ler e escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (ROJO, 2009, p.118-119).

Em suma, estamos diante de uma revolução nos modos de interação linguística, ao que o ensino de Leitura e Produção de Texto parece ir de encontro. Novos suportes interativos, as novas mídias, influenciam um novo pensamento sobre as práticas educacionais que devem adequar-se à diversidade cultural e às variedades linguísticas que superam os formatos tradicionais de trabalhar apenas uma modalidade de linguagem e um tipo de letramento.

Para atender a essas novas exigências, o professor deve estar preparado para ser um mediador no processo de processo ensino e aprendizagem. Assim, buscará a troca de informações entre indivíduos envolvidos no processo educacional. Segundo Perrenoud (2000):

Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola (PERRENOUD, 2000, p. 138-139).

Aos espaços de atuação dos professores, promovendo sua reflexão e ampliando as possibilidades de atualização da prática docente, cabe aos professores a construção de materiais e atividades educativas, que possibilitem oportunidades de articulação entre reflexão e prática, viabilizando desenvolver uma visão crítica sobre o uso das TIC. Nessa direção, Kenski (2008) destaca que:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2008, p. 106).

A prática docente, para a integração de TIC, não pode ser entendida como algo simples, pois demanda, sobretudo, incentivo, para o docente aprimorar seus conhecimentos pedagógicos e conciliá-los aos tecnológicos. Trata-se da implementação de um processo de criação e experimentação que contribui para novas perspectivas do contexto educativo. O ensino de Leitura e Produção de Textos, seja na disciplina de Língua Portuguesa ou Redação, deve buscar novas propostas, otimizar as existentes em ambientes digitais e atualizar-se às novas práticas

de ensino. Desta forma, possibilitará a superação da técnica tradicional e a apropriação dos benefícios das novas tecnologias de ler escrever textos diversos sejam eles escritos, auditivos, espaciais, gestuais, em língua de sinais, corporais, em desenhos ou gravuras.

## **2.8 AVA e OA: ambientes virtuais e objetos de aprendizagem**

Os multiletramentos pressupõem o uso das TIC e, empregá-las, envolve abordarmos os ambientes onde ocorrem e os recursos que utilizam. De início, pode-se pensar que ambientes educacionais auxiliam e são determinantes para a interação entre os envolvidos no processo de ensino. O conceito de *virtual* é abordagem importante para o entendimento das TIC nesse processo. A etimologia da palavra *virtual* apresenta sentido de potência, força, para o termo. Segundo Lévy (2011), o virtual não existe em ato, mas em potência. Para o autor, “Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 2011, p. 15).

Sendo o ambiente virtual um importante elemento no uso das TIC no contexto educacional, abordaremos a definição de AVA de Kenski (2008, p.106) que define como ambientes que consistem em “sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação”.

O professor tem no AVA possibilidades de realizar, conforme suas necessidades e sob metodologias que permitirão a ele, registros, coletas de dados, informações, além de ampliar a interação fora do ambiente físico da escola. Leal<sup>8</sup> (2018, no prelo) *apud* Grossi et al. (2018) destaca que

(...) devem escolher o AVA de acordo com as suas necessidades pedagógicas, seja para o gerenciamento dos conteúdos didáticos dos cursos, para a administração dos cursos e para o acompanhamento constante dos percursos acadêmicos dos alunos. Além do que, a escolha de um AVA passa pela questão financeira, pois existem ambientes virtuais gratuitos (livres e abertos) e comerciais (pagos) GROSSI *et al.*, 2018, p. 2).

A escolha pelo AVA deve ser feita com o fito na concepção pedagógica da disciplina na qual ele será utilizado e em conformidade a parâmetros tecnológicos adequados aos objetivos de

---

<sup>8</sup> Débora Cristina Cordeiro Campos Leal é mestra em Educação Tecnológica pelo CEFET- MG e desenvolve pesquisas sobre objetos de aprendizagem na Educação a Distância.

aprendizagem, bem como às necessidades pedagógicas. Os parâmetros tecnológicos para os AVA são apresentados no Quadro 4 a seguir.

**Quadro 4 - AVA - Parâmetros tecnológicos.**

<b>Parâmetros Tecnológicos</b>	<b>Características</b>
Interoperabilidade	Trata-se da capacidade de comunicação entre os sistemas. Em um AVA as funcionalidades precisam interoperar e colaborar, resultando na troca e reuso de funcionalidades.
Usabilidade	Refere-se a interfaces eficientes e agradáveis, de fácil utilização, rápida navegação, que atinja o objetivo de uso, gere satisfação e que apresente poucos erros ao navegar pelo <i>software</i> .
Desempenho	Refere-se ao envolvimento e resultados obtidos pelos alunos através da utilização de um AVA. Diante disso, um AVA precisa contemplar ferramentas que indiquem a participação e envolvimento dos alunos, como quantidade de postagens em fóruns, relevância das postagens, entrega de atividades, quantidade de acessos, dentre outros.
Ferramentas digitais para a aprendizagem	São ferramentas que ajudam no processo ensino e aprendizagem ampliando as possibilidades de acesso e construção do conhecimento, através de conteúdos dinâmicos e interativos, como por exemplo, <i>chats</i> , videoconferências, <i>games</i> , fóruns, <i>wikis</i> , simulações etc.
Ferramentas de administração	Refere-se à estrutura de gerenciamento e administração do AVA, como criação de novas turmas, inserção de participantes, instalação de plug-ins para personalização do sistema, relatórios estatísticos, acesso a notas, histórico, elaboração de atividades, acompanhamento da participação etc.

Fonte: Leal (2018, no prelo) baseado em Grossi et al. (2018)

Os parâmetros tecnológicos serviram de referência para a escolha da plataforma digital definida na pesquisa, de forma que os aspectos apresentados no quadro anterior foram analisados e avaliados nas considerações finais deste trabalho. Ampliando a análise quanto aos elementos envolvidos no processo de implementação de TIC no contexto de processo ensino e aprendizagem, chegou-se à análise de recursos educacionais necessários para a materialização da proposta educacional no AVA. Assim, considerando esses elementos, temos os denominados objetos de aprendizagem que, segundo Wiley (2000)

Objeto de Aprendizagem é definido como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reusada ou referenciada durante o ensino com suporte tecnológico. Exemplos de ensino com suporte tecnológico incluem sistemas de treinamento baseados no computador, ambientes de aprendizagem interativa, sistemas instrucionais auxiliados por computador, sistemas de ensino a distância e ambientes de aprendizagem colaborativa. Exemplos de Objetos de Aprendizagem incluem conteúdo multimídia, conteúdos instrucionais, objetivos de ensino, *software* instrucional e *software* em geral bem como pessoas, organizações ou eventos referenciados durante a aprendizagem apoiada por tecnologia (WILEY, 2000, p. 05).

Relativo à caracterização dos objetos de aprendizagem de Silveira e Carneiro (2002) *apud* Leal (2018, no prelo) apresentamos o Quadro 5.

**Quadro 5 - Características de um OA.**

<b>Características</b>	<b>Detalhamentos</b>
Explicitar claramente um objetivo pedagógico	Propiciar orientações claras para que o aluno saiba o que se espera que ele aprenda ao usar o objeto de aprendizagem e o professor saiba como poderia usar o mesmo.
Priorizar o digital	Priorizar o desenvolvimento de objetos de aprendizagem que não necessitem, para sua utilização, de aplicativo ou programa que não esteja disponível gratuitamente na <i>web</i> .
Prover auxílio aos usuários	Oferecer auxílio ao usuário via interface e via instruções facilmente acessíveis.
Proporcionar interatividade	Proporcionar que o usuário possa interagir executando ações com o objeto.
Proporcionar interação	Permitir ações entre os usuários (alunos, professores, tutores) a partir do e/ou objeto.
Fornecer <i>feedback</i> constante	Manter o usuário sempre informado do estado atual de sua interação com o OA.
Ser autocontido	Ter foco em um determinado assunto e o explicar sem necessariamente depender de outros objetos e/ou materiais.

Fonte: Silveira e Carneiro (2012) *apud* Leal (2018, no prelo)

Na conclusão de análise de aspectos relacionados à implementação das TIC no contexto educacional, usou-se, ainda, como referência aspectos práticos ancorados em Sabota e Pereira (2017) para avaliação dos resultados. O Quadro 6 apresenta as características envolvidas na avaliação de materiais didáticos em formato digital.

**Quadro 6 - Aspectos teóricos para avaliação de materiais didáticos em formato digital.**

<b>Aspectos teóricos</b>	<b>Detalhamento</b>
Concepção de ensino e de aprendizagem	Interessa saber se o material foi desenvolvido com uma concepção didática, tratados como processos de desenvolvimento pessoal e intelectual, e inseridos num contexto.
Avaliação	Atrelado às concepções de processo ensino e aprendizagem, está a presença ou não de elementos dos quais o aluno possa ser avaliado ou avaliar seus pares. Nesse sentido, busca-se perceber como a avaliação é vista: como parte de um planejamento de desenvolvimento do aprendiz, ou como instrumento aplicado para fornecer um diagnóstico do estado atual do seu saber.

Interação e Interatividade	Interessa saber neste item se é prevista a interação entre pessoas, ou com o instrumento e seu conteúdo (interatividade). Ainda é interessante saber se é possível fazer postagens endereçadas a colegas e conexões de arquivos e conteúdos buscando ampliar o contato com outras pessoas por meio da ferramenta, contemplando assim as questões de interação (entre indivíduos) e de interatividade (indivíduo-programa).
Recursos	Neste item, investiga-se se o conteúdo presente na TDIC, além de ilustrações, vídeos, elementos gráficos e textos orais, escritos e imagéticos correlacionam-se com outros recursos e mídias. Ou seja, se é favorecido o acesso e a ligação entre os conteúdos.
Multimodalidade	Neste item interessa saber se a ferramenta tecnológica oportuniza o desenvolvimento de letamentos digitais por meio de tarefas que favoreçam a leitura não linear (com <i>hiperlinks</i> <sup>9</sup> ) e multimodal, ou seja, se há tentativas de conectar diversos conteúdos e o incentivo à relação entre ideias provenientes de diferentes fontes.

Fonte: Sabota e Pereira (2017, p. 53)

Ainda das autoras Sabota e Pereira (2017), apresentamos o Quadro 7 cujo conteúdo apresenta aspectos práticos para a avaliação de materiais didáticos em formato digital.

**Quadro 7 - Aspectos práticos para avaliação de materiais didáticos em formato digital.**

<b>Aspectos práticos</b>	<b>Detalhamento</b>
<b>Flexibilização</b>	O foco aqui está em identificar se o usuário pode, por exemplo, navegar livremente pelo conteúdo ou atividades e escolher a ordem de acesso, ou se a progressão sugerida pelo instrumento é rígida, não favorecendo o desenvolvimento da autonomia do usuário.
<b>Engajamento</b>	Na busca de possibilitar ao aprendiz traçar seus próprios caminhos no processo de aprendizagem ao estudar em um AVA ou com o auxílio de ferramentas digitais, é esperado que os instrumentos ajam como empoderadores neste processo, oferecendo não apenas o acesso ao conteúdo, mas a oportunidade de desenvolvimento da consciência da aprendizagem. O engajamento pode ser percebido pelo modo como o conteúdo ou as atividades convidam o usuário a continuar usando a ferramenta e como preveem o acesso do usuário aos itens propostos. Algumas ferramentas têm premiações pela continuidade de acesso ou pela quantidade de acertos alcançados durante o percurso. Outras premiam com acesso a conteúdos restritos ou, ainda, enviando convites e “lembretes” ao usuário para que volte a usar a plataforma ou o aplicativo, por exemplo.
<b>Afetividade</b>	Acreditar que as tecnologias devem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem implica em entender como a afetividade do usuário é considerada. É preciso que o aprendiz se sinta acolhido para que tenha motivação para continuar a usar a TDIC. A relação afetiva com o aluno “virtual” pode ser fundamental para que ele dê continuidade a seus estudos online. A expressão da afetividade pode ser percebida pelo uso de <i>emojis</i> (ideogramas utilizados em plataformas digitais para expressar a reação ou sentimento do leitor). Outras formas podem ser a criação de ícones próprios da ferramenta ou mesmo uma resposta imediata que, inda que gerada pelo próprio programa e não algo personalizada para cada aprendiz pode gerar fidelização de uso e sensação de satisfação com a TDIC.

Fonte: Sabota e Pereira (2017, p. 55)

<sup>9</sup>*Hiperlinké* um texto sublinhado ou algum elemento gráfico em que o usuário clica para ir para uma página HTML na Internet, estabelecendo ligações entre endereços na *Web* ou entre documentos (SABOTA; PEREIRA, 2017).

A escolha de recursos educacionais adequados aos objetivos propostos é de suma importância para a implementação de ações pedagógicas que empreguem as TIC. Nessa dissertação, optou-se por avaliar os recursos empregados no planejamento das aulas, as quais subsidiaram a produção dos sujeitos de pesquisa a partir de critérios apresentados nos Quadros 6 e 7, que se baseiam em critérios de análise elencados por Sabota e Pereira (2017).

## **2.9 Multiletramento como Prática de Inclusão**

A Lei nº 9.394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 2º destaca:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, *online*).

Ao se considerar os objetivos previstos constitucionalmente, temos a necessária atualização do processo ensino e aprendizagem que reflita acerca da mudança no convívio social, nas formas de comunicação e na preparação para o mundo do trabalho. Assim, observa-se que a diversidade cultural e linguística do mundo contemporâneo vai ao encontro da proposta dos multiletramentos<sup>10</sup> ou de letramentos críticos, em que os alunos podem desempenhar papel ativo na produção dos gêneros textuais, ampliando sua compreensão da esfera local para a global, chegando ao desejável alinhamento entre competência técnica e conhecimento prático.

Vivemos em um mundo com múltiplas linguagens, sob uma variedade de sistemas semióticos interativos e colaborativos, além de muitos discursos que permeiam essa realidade, produzidos com sons, cores, imagens e, até mesmo, cheiros que rodeiam o contexto sociolinguístico. Assim, várias são as necessidades de se desenvolver competências e habilidades para lidar com esses discursos. Ao se comunicar em sociedade, um sistema de mídias que se influenciam, como a TV influencia *web*, a qual influencia o rádio e assim por diante, reflete um novo modo de ler e escrever nossa língua materna. Segundo Ribeiro (2012),

O leitor da atualidade dispõe de mais formatos de texto, em suportes ainda mais diversos do que leitores de outras épocas. Além do livro, há o cinema, a televisão, a *web*, os telefones celulares, entre outras possibilidades (RIBEIRO, 2012, p.29-30).

---

<sup>10</sup>[...] ‘multiletramento’, aqui, significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal-oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido” (ROJO, 2004, p. 31).

Em meio a essa concepção, é possível realizar uma proposta de ensino para auxiliar professores e alunos que estão diante dessa profusão de novas tecnologias, cujo avanço possibilita explorar técnicas para ampliação da capacidade de produção textual do educando. Ainda de acordo com a autora:

[...] alunos entendem as tecnologias da informação como itens do dia a dia. Mas há uma diferença entre nós: como e para que usamos as TIC. Também sei jogar, bater papo e paquerar na *web*, mas posso ajustar minhas práticas profissionais ao ambiente digital, fazer uso pedagógico de redes sociais ou propor tarefas que eu possa acompanhar a distância. Assim como nos domínios do impresso, nos domínios digitais também há práticas de leitura e escrita. E eu preciso fazer apropriações pedagógicas delas (RIBEIRO, 2012, p.32).

A recusa ou protelação em se usar as novas tecnologias no contexto escolar pode partir do entendimento equivocado de que a internet não oferece conteúdos e textos de credibilidade, ou ainda, como destaca Lévy (1999) sobre a cibercultura, pelo tom ameaçador e de estranhamento “que nos toma sempre que tentamos apreender o movimento contemporâneo das técnicas” (LÉVY, 1999, p. 27). Segundo este autor:

Para o indivíduo cujos métodos de trabalho foram subitamente alterados, para determinada profissão tocada bruscamente por uma revolução tecnológica que torna obsoletos seus conhecimentos e *savoir-faire* tradicionais (tipógrafo, bancário, piloto de avião) - ou mesmo a existência de sua profissão -, para as classes sociais ou regiões do mundo que não participam da efervescência da criação, produção e apropriação lúdica dos novos instrumentos digitais, para todos esses a evolução técnica parece ser a manifestação de um “outro” ameaçador (LÉVY, 1999, p. 27-28).

Assim, a mesma análise deve ser feita para outros dispositivos, pois os indícios que levam a confiar em uma informação na *web* tornam-se os mesmos para as mídias impressas ou televisivas. Este fator é, na verdade, o que corrobora com a necessidade de uma formação crítica do educando, a fim de que este possa ser um leitor com habilidades e competência para escolher o que lhe cabe para cada momento, como explica Riveiro (2009):

Na *web*, estão misturadas revistas particulares sobre a gravidez de uma anônima, *blogs* de prostitutas e *sites* de grandes pesquisadores de universidades internacionalmente respeitadas. Também estão lá jornalistas conhecidos, atrizes que narram aventuras amorosas, arquivos de memória da propaganda brasileira de todos os tempos, os clássicos da literatura mundial e as fotos do nascimento do gato do vizinho. De quem é, então, a tarefa de selecionar? (RIBEIRO, 2009, p.593).

Para tanto, a fim de que seja possível ao aluno selecionar de forma apropriada informações diversas, Rojo (2009) discorre sobre a ampliação do acesso às tecnologias de informação e comunicação como resultado de uma nova reflexão sobre os letramentos, a saber: intensificação e diversificação da circulação da informação, diminuição das distâncias espaciais, diminuição

das distâncias temporais ou a contração do tempo e a multiplicidade de modos de significar. De acordo com a autora,

[...] lamentavelmente temos de admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. Temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de "melhorar a qualidade do ensino (ROJO, 2009, p. 23).

Torna-se, portanto, relevante oportunizar o multiletramento nas aulas de Produção de Texto, a partir de formas críticas de letramento, cujas intencionalidades estratégicas devem adotar textos como discursos, permeados de valores e significações. Com isso, a mudança de percepção do educador quanto à abrangência de um texto, tomado como discurso, e tudo que envolve o termo, validará uma prática educacional crítica, autônoma, questionadora, que possibilita o conhecimento a partir da busca de esclarecimento sob um dado critério; bem como o protagonismo cidadão, que avança, potencializa e consolida a inclusão social no ambiente da escola. Rocha (2010) destaca que a pedagogia dos multiletramentos trata de um “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação (ROCHA, 2010 *apud* ORLANDO e FERREIRA, 2013, p.420).

Consoante ao uso do termo *crítica*, observa-se o emprego recorrente do adjetivo, o qual por vezes ganha conotações diversas sem que haja, contudo, a devida reflexão e pertinência sobre seu significado. Nesta pesquisa, por envolver a ideia de multiletramento, considerando sua aplicação consubstanciada na sua tríplice dimensão proposta em sua conceituação<sup>11</sup>, abordou-se considerações baseadas no pensamento de Freire (2008) e Vieira Pinto (1960), autor com o qual Freire dialoga em sua obra *Educação como prática da liberdade*. Segundo Zank *et al* (2015), o adjetivo *crítico* proporciona ao substantivo *consciência* o significado de “pensamento que apreende os fatos segundo critérios objetivamente válidos, e assim se revela de natureza verdadeiramente crítica” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 82). Sob essa perspectiva, pensa-se crítica

---

<sup>11</sup>O multiletramento se baseia na “tríplice dimensão da proposta de educação linguística do NLG, quais sejam, diversidade produtiva para o novo mundo do trabalho, pluralismo cívico para viver em meio a uma sociedade com diferenças e identidades multifacetadas para conviver em uma sociedade com fronteiras fluídas entre os povos (ROJO, 2013, p. 14-15 *apud* PAIVA, 2014, p. 883)”.

como o que possibilita a consciência<sup>12</sup> *apreender* sob critérios objetivos. Ainda sobre o termo, Vieira Pinto (1960) menciona que

Recebe o qualificativo de crítica porque, de fato, é uma consciência permanentemente atenta em denunciar as influências a que está submetida e criticá-las. É crítica no sentido etimológico da palavra, porquanto procede à “crise”, isto é, à separação dos fatores atuantes e capaz de apreciar a significação de cada um, a força da respectiva motivação e, de modo geral, o resultado deles, expresso nos julgamentos a que é levada em virtude da sua inclusão no contexto histórico, onde assentam os fundamentos de suas atitudes e de seu modo de pensar. Está sempre interessada em descobrir os determinantes do seu conteúdo, porque sabe que eles existem e tem por tarefa lógica distingui-los e avaliá-los. É, pois, um pensamento constantemente ocupado na indagação sobre a legitimidade dos seus enunciados, à procura das influências que os explicam, cuja revelação consciente é a finalidade que impõe a si mesma [...] Não é crítica porque se superponha à realidade, mas, ao contrário, porque se decide a fazer a análise das relações que a ligam a este fundamento, como espaço de ocorrências físicas e sociais, que a antecedem e de que não se desvincula (VIEIRA PINTO, 1960, p. 84).

Torna-se notório o intertexto entre as obras *Educação como prática da liberdade* e *Consciência e realidade nacional*, à medida que naquela se tem menção sobre o termo *consciência*, com base em conceituação prévia identificada nesta. Tanto na proposta paulofreiriana quanto na proposta de Vieira Pinto (2005) tem-se a noção de realidade tomada em sua totalidade, isto é, ao se falar no conceito de educação associado ao de crítica, aborda-se expressão correspondente a um dado amplo e irrestrito, como se observa em:

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica — posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência — com uma posição crítica. A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam (FREIRE, 2008, p. 69).

Para Freire (2008), as modificações econômicas não são suficientes para representação quanto à criticidade. Esta se dá, sobretudo, na capacidade do homem de se posicionar de forma refletida e contextualizada. Essa análise corrobora o que se depreende nos escritos de Vieira Pinto (2005):

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre, porém, apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados. Nisso exatamente distingue-se na forma oposta, que com certeza

---

<sup>12</sup> Freire (2008) trabalhou na obra “Educação como Prática da Liberdade” com três diferentes graus de compreensão da realidade: consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica, e seu texto vem acompanhado de uma nota na qual ele recomenda a leitura de Vieira Pinto, mais especificamente de “Consciência e Realidade Nacional” (ZANK *et al.*, 2015, p.867).

merece ser chamada de ingênua, embora também reflita interesses objetivos, entretanto com a diferença de que estes são individuais ou de exíguos grupos sociais, em contraposição aos da maioria da sociedade, o verdadeiro autor do desenvolvimento do processo histórico (VIEIRA PINTO, 2005, p. 226).

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo apresenta a descrição dos métodos e técnicas à luz do quadro teórico e dos objetivos desta pesquisa, procedimento o qual Gil (1996, p.17) define como “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 1996, p. 17). Outra definição pertinente sobre pesquisa é “uma coleta sistematizada de informações relativas a algum acontecimento ou fenômeno particular para fins de sua exploração, sua descrição e respectiva explicação” (COUTINHO; CUNHA, 2004 p. 40).

Esta pesquisa se propôs a utilizar os métodos e técnicas da pesquisa-ação para análise de propostas textuais redigidas em contextos distintos, a saber atividade presencial e atividade virtual. Para aquela utilizou-se como recurso educacional lousa analógica, textos motivadores impressos em papel A4 e material individual dos alunos como caneta, lápis e folha; para esta empregou-se o AVA *Google Classroom* e como principal OA vídeo institucional submetido no referido ambiente virtual.

#### **3.1 Natureza da pesquisa**

Trata-se de pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, a qual buscou enfatizar a compreensão da totalidade de experiências realizadas. Segundo Gil (2008), conceitua-se como descritiva a pesquisa cujo objetivo seja descrever características de determinadas populações a partir de observação sistemática, a fim de criar perfil de grupos ou descrever processos numa organização, levantamento de opiniões, atitudes ou crenças de uma população. O tipo de pesquisa atendeu demandas apresentadas durante os procedimentos de busca e informação sobre o objeto de estudo.

A coleta de dados se deu por meio de observação participativa de aulas expositivas dialogadas e por análise de experiência realizada virtualmente no AVA *Google Classroom*, tendo como OA vídeo institucional aliado a texto tradicional.

#### **3.2 Procedimentos técnicos**

Neste trabalho, foi selecionada instituição de ensino da rede estadual de Educação Básica do Estado de Minas Gerais, para experiência pedagógica baseada em estratégias dos

multiletramentos, durante o primeiro semestre de 2019, especificamente, em aulas de Leitura e Produção de Texto, para as quais utilizou-se como parâmetro os referenciais teóricos do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, norteadores da Matriz de Referência da Redação desse exame. As estratégias implementadas estavam sob orientação do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Localizada em Belo Horizonte, a escola escolhida oferta modalidades de ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos – (EJA). A escolha pela instituição se justifica pela pesquisadora ser docente da mesma rede de ensino, além de interessar, de forma particular, a realidade de educandos do sistema público de ensino, uma vez que se trata de amostra de uma parcela de estudantes significativa na educação brasileira. Então, em função do acesso ao universo de investigação definido para a pesquisa, qual seja quatro turmas de alunos do ensino médio, sendo duas turmas de 2º ano e duas de 3º ano, a seleção realizada considerou conveniente e oportuna a possibilidade de fazer análises a partir de especificidades apuradas em turmas de mesma série anual, comparadas a turmas de série distinta. Assim, selecionou-se uma turma de cada série escolar, 2ª e 3ª, do turno matutino.

Desse modo, os métodos e técnicas utilizados consideraram fatores constantes da pesquisa, bem como objetivos, geral e específicos, nela propostos. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar habilidades requeridas pelos educandos com o uso das TIC, nas aulas de Leitura e Produção de Texto, avaliando se ampliam ou não a capacidade de se apropriar da realidade. Para que se efetivasse a proposta, tornou-se necessária a criação de plano de aula com o objetivo de analisar, no contexto do uso das TIC, opiniões, percepções e concepções dos estudantes, doravante sujeitos de pesquisa, à luz de parâmetros de competências e habilidades especificadas na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, constante do Quadro 4, já apresentado anteriormente.

### **3.3 Instrumentos de coleta de dados**

O caráter dinâmico do objeto, bem como os possíveis procedimentos identificados para composição do escopo desta pesquisa de mestrado, remeteu-nos a características da pesquisa-

ação como mais apropriadas a este. Isso se deve à aproximação do pesquisador e o objeto, porquanto se estabelece seu envolvimento ativo, mas com interferência restrita ainda que por vezes pudesse realizá-la ao longo do processo da pesquisa. Segundo Thiollent (1992),

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1992, p. 14).

Em consonância à conceituação de Thiollent (1992), Gil (2007) destaca que:

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa (GIL, 2007, p.142).

Gil (2007) destaca, ainda, que a pesquisa-ação se concretiza com o planejamento destinado a enfrentar o problema que foi objeto de investigação a partir da implementação de um plano de ação. Neste projeto, esse plano foi proposto no Quadro 5, já apresentado anteriormente.

A pesquisa propiciou a verificação das relações entre o uso das TIC e sua contribuição no desenvolvimento de competências e habilidades desejáveis aos processos de escrita de alunos do Ensino Médio. Para tanto, houve proposta redacional aos participantes da pesquisa, os quais realizaram produções escritas do tipo dissertativo-argumentativo, a fim de identificar em que medida o uso das TIC nas aulas de Leitura e Produção de Texto amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade.

Assim, pela proposta desenvolvida de forma descritiva, empregou-se a análise de conteúdo como método de tratamento de dados. De acordo com Bardin (2009), o objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens, seja conteúdo e expressão desse conteúdo, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não seja a da mensagem. A Análise de Conteúdo é definida por:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens (...) e a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência essa que recorre a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2009, p. 38).

Dessa forma, esse método foi utilizado como tratamento de dados, a fim de que fossem destacadas especificidades do discurso, identificadas nas produções textuais dos alunos que compõem o universo da pesquisa, antes e após do uso das TIC. Para tanto, houve uma etapa

pré, uma etapa de intervenção e uma etapa pós, as quais, segundo Bardin (1977), correspondem à pré-análise dos dados, descrição analítica e interpretação referencial. Pretendeu-se, cumprindo as etapas mencionadas, realizar a descrição da análise feita das produções dos sujeitos de pesquisa, categorização de dados e, por fim, interpretação com vistas a explicações para o problema de pesquisa proposto neste projeto.

Assim, a primeira etapa correspondeu à análise sobre a matriz de referência da redação do ENEM, a fim de descrever competências e habilidades requeridas aos participantes do exame e demarcar níveis de desempenho para os sujeitos de pesquisa. A segunda etapa consistiu na fase em que houve a elaboração de textos em condições pedagógicas distintas. Isso por que, inicialmente foi solicitada proposta redacional cuja temática fosse abordada em textos motivadores acerca do tema *Liberar o porte de armas de fogo a todos os cidadãos diminuirá a violência no Brasil?* para subsidiar a produção textual e, posteriormente, solicitação de proposta redacional com temática Direitos humanos: como repensar o valor humano? abordada no documentário *Nunca me sonharam*, no longa metragem *Capitão Fantástico*, no vídeo de divulgação do *Maiden Mobile Film Festival Stand Up 4 Human Rights*, bem como em textos submetidos na plataforma digital *Google Classroom* e no aplicativo de telefone móvel *Whatsapp*.

A terceira etapa, por fim, considerou a fase de análise do *corpus* constituído pelas produções textuais corrigidas em consonância com a matriz do ENEM. Ressalta-se que as fases mencionadas seguiram a ordenação proposta, para que possibilitasse a avaliação quanto a diferenças, avanços e retrocessos nas produções dos sujeitos de pesquisa.

### **3.4 Etapas da pesquisa**

Segundo Libâneo (1994), o planejamento é um processo de racionalização e organização docente em que se articula a atividade escolar e a problemática do contexto social. Assim, considerou-se o plano de aula de grande relevância na previsão de tempo destinado a ações envolvidas para que se alcancem os objetivos aqui propostos. Os planos de aula seguintes consideraram aulas geminadas, com duração que simula tempo sugerido à realização de prova de redação no ENEM. Considerou-se, ainda, o mesmo plano para turmas de 2º ano, por se tratar de público potencial para o exame, uma vez que participam do exame na modalidade treinante.

**Quadro 8** - Aspectos práticos para avaliação de materiais didáticos em formato digital.

Conteúdo	Tempo	Objetivos	Estratégia	Metodologia	Recursos
Estrutura do Texto Dissertativo	15 minutos	Estudar os elementos que caracterizam o gênero textual dissertativo-argumentativo.	Apresentar conceituação quanto a tema, delimitação de tema e tese.	Exposição dialogada	Lousa
	15 minutos	Reconhecer elementos que estruturam a dissertação	Analisar texto dissertativo argumentativo para identificar introdução, desenvolvimento/argumentação e conclusão/ proposta de intervenção.	Exposição dialogada	Livro didático
	10 minutos	Reconhecer padrão ENEM de propostas redacionais	Apresentar proposta de redação ENEM 2017 para análise de textos motivadores.	Exposição dialogada	Folha impressa
Proposta Redacional	60 minutos	Avaliar aprendizagem quanto ao conteúdo ministrado.	Solicitar proposta redacional entregue em folha própria destinada a esse fim.	Exposição dialogada	Folha impressa
			Recolher produção de texto dos alunos.	Exposição dialogada	Não se aplica

Fonte: elaborado pela autora (2019)

**Quadro 9** - Plano de aula 2 - Tema: Dissertação Argumentativa – Duração: 1h20 min.

Conteúdo	Tempo	Objetivos	Estratégia	Metodologia	Recursos
Estrutura do Texto Dissertativo	10 minutos	Reconhecer elementos que estruturam a dissertação.	Projetar texto de aluno, para análise de elementos da dissertação, quais sejam introdução, desenvolvimento e conclusão.	Exposição dialogada	Lousa digital Notebook Multimídia
	30 minutos	Reconhecer temática para produção textual.	Realizar sessão de cinema com veiculação de curta metragem; Apresentar texto jornalístico para abordagem temática do curta analisado.	Exposição dialogada	Lousa digital Notebook Multimídia
Proposta Redacional	60 minutos	Avaliar aprendizagem quanto ao conteúdo ministrado.	Solicitar proposta redacional entregue em folha própria destinada a esse fim	Exposição dialogada	Folha impressa
			Recolher produção de texto dos alunos.		Não se aplica

Fonte: elaborado pela autora (2019)

**Quadro 10 - Plano de ação.**

<b>O quê</b>	<b>Como</b>
<b>Objetivo a se atingir</b>	☒ Analisar de forma descritiva a contribuição do uso das TIC nas aulas de produção de texto
<b>População beneficiada</b>	☒ Seleção de grupo de trabalho a partir da escolha de turmas que compõem o universo da pesquisa
<b>Natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas</b>	☒ Definição do campo de investigação ☒ Criação de Grupo de Trabalho – GP
<b>Medidas de melhoria para situação</b>	☒ Definição de estratégias pedagógicas para diferentes TDIC ☒ Criação de plano de aula a partir da utilização de propostas redacionais com uso de TIC; prática da metodologia de sala de aula invertida; proposição de narrativa transmídia, roteiro, vídeo livre, curta e outros textos tipo multimodal
<b>Procedimentos adotados para mobilização da população</b>	☒ Solicitação de autorização de participação em pesquisa ☒ Sugestão de projeto transdisciplinar pós-pesquisa ☒ Registro de lições aprendidas para projetos futuros
<b>Formas de controle do processo e de avaliação de resultados</b>	☒ Definição de objetivo inferencial a partir de hipóteses e/ou interpretações ☒ Criação de grade de correção que vislumbre mensurar medidas de avanços quanto à produção individual e coletiva dos envolvidos na pesquisa ☒ Criação de redações prototípicas para referência de produção

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Quadro 11 - Redação no Enem 2017.

Competência	Nível 0	Nível I (40 pontos)	Nível II (80 pontos)	Nível III (120 pontos)	Nível IV (160 pontos)	Nível V (200 pontos)
I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.
II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

<b>Competência</b>	<b>Nível 0</b>	<b>Nível I (40 pontos)</b>	<b>Nível II (80 pontos)</b>	<b>Nível III (120 pontos)</b>	<b>Nível IV (160 pontos)</b>	<b>Nível V (200 pontos)</b>
III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionadas ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: adaptado da Cartilha do participante – Redação no ENEM 2017

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados e as análises decorrentes, de acordo com os procedimentos metodológicos delineados no capítulo 3. Esta dissertação de mestrado foi realizada em quatro etapas. A primeira foi realizada no período 2017 e 2018 e as demais, em 2019.

### 4.1 Resultados da primeira etapa: Levantamento bibliográfico

A pesquisa bibliográfica encontra-se no capítulo 2 desta dissertação e ocorreu durante o ano de 2018. Essa etapa procedeu a levantamentos de literatura sobre multiletramento, as TIC e outras temáticas relacionadas, tais como multimodalidade, leitura e produção de texto, AVA, OA e inclusão.

**Quadro 12** - Primeira etapa: Levantamento bibliográfico - embasamento teórico.

Referência	Categoria Conceitual	Fundamentação
NGL	Multiletramento	Letramentos emergentes da multiplicidade cultural e linguística das sociedades pós-modernas envolvem a integração de variados modos de constituição do significado e exigem uma reflexão acerca de uma pedagogia crítica, sensível às mudanças necessárias para o protagonismo juvenil, para a formação multiletrada e crítica do educando.
Ana Elisa Ribeiro Pierre Lévy	TIC	A formação multiletrada pressupõe competência para o letramento digital condicionado ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação. No cenário das TIC, educandos são colaboradores a serviço de uma inteligência coletiva.
Paulo Freire	Inclusão	A formação multiletrada requer habilidades multifacetadas que a serviço do protagonismo juvenil, bem como de uma cidadania plena que resultam em inclusão social do educando.

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa bibliográfica (2019)

### 4.2 Resultados da Segunda etapa: Seleção de grupo de trabalho e aspectos éticos

Nesta etapa foi realizada a seleção do grupo de trabalho, após a aprovação da pesquisa submetida à Plataforma Brasil. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG por meio dessa plataforma e, somente após sua aprovação, os dados

foram coletados. A pesquisa foi autorizada pela instituição educacional por meio de Termo de Anuência (APÊNDICE A) e aprovada por meio do CAE nº: 04073518.0.0000.8507 e parecer 3.159.141/ 2019 (ANEXO A) de 21 de fevereiro de 2019. Assim, foram seguidos e resguardados todos os aspectos éticos de que tratam as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, para a pesquisa com seres humanos aplicáveis às Ciências Humanas e Sociais. Para a coleta de dados houve prévio esclarecimento do tema da pesquisa e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além da Autorização de uso de Texto, para utilização de produção escrita sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes - pesquisadora nem autor(a) (APÊNDICES C, D e E).

A participação na pesquisa se deu de forma voluntária e não remunerada, com explicitação de que, em casos necessários, quaisquer dúvidas aos participantes seriam esclarecidas no transcorrer da pesquisa. O trabalho, com o uso de recursos de plataformas digitais, apresentou como risco a possível falha na segurança de dados do sujeito de pesquisa quanto a opiniões, percepções e concepções que intentam contra a legislação brasileira, no que diz respeito ao anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade. Sobre os riscos, a pesquisadora apresentou nos termos - TALE e TCLE, os cuidados em relação ao anonimato, à confidencialidade, sigilo e privacidade dos dados pessoais, que foram devidamente considerados e providenciados. Quanto a isso, as propostas redacionais as quais resultaram em produções escritas, foram mantidas em sigilo, sem quaisquer tipos de intervenção ou interferência, sendo a única motivação para a adesão dos sujeitos de pesquisa o interesse em praticar a produção textual com o fito de treinamento das habilidades escritas. A eles foi garantido o direito de retirarem o consentimento de participação durante a realização da pesquisa cujos dados serão guardados em posse do pesquisador principal por cinco anos após a apresentação e publicidade dos dados.

Após aprovação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, os sujeitos de pesquisa foram convidados no ambiente escolar, dentro do grupo que compunham, conforme as turmas selecionadas para a pesquisa, de 2ª e 3ª séries do ensino médio. Foi selecionado um grupo de 20 alunos, número gerado a partir do aceite ao convite feito pela pesquisadora aos alunos das turmas selecionadas. Para este grupo, foi entregue um compilado com formulários referentes aos termos de autorização da pesquisa. Os documentos foram assinados pelos pais de alunos menores e pelos alunos maiores de 18 anos. Além disso, um questionário para avaliação acerca da participação da atividade virtual pelo AVA foi enviado através de formulário digital *Google Forms*. Ressalta-se

que, dos 20 alunos selecionados como sujeito de pesquisa, não houve participação efetiva de todos, em todos os processos, conforme apresentado no Quadro 13.

**Quadro 13** - Grupo de trabalho.

Sujeito de pesquisa	SÉRIE	TALE / TCLE/ TAUT	Proposta 1	Proposta 2	Questionário
A01	2ª	x			
A02	2ª				
A03	2ª	x	x		
A04	2ª				
A05	2ª				
A06	2ª				
A07	2ª	x			
A08	2ª				
A09	2ª	x			
A10	2ª	x		x	
A11	3ª	x	x	x	x
A12	3ª	x		x	
A13	3ª	x	x	x	x
A14	3ª	x	x		
A15	3ª	x	x		x
A16	3ª	x	x		
A17	3ª	x	x		
A18	3ª	x	x	x	x
A19	3ª	x	x		
A20	3ª	x		x	

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Observou-se que do grupo inicial composto com 20 sujeitos de pesquisa, convidados para composição do grupo de trabalho, quatro deles participaram de forma efetiva da pesquisa, tendo entregue o TCLE/ TALE / TAUT, as propostas 1 e 2, bem como a resposta ao questionário de participação da pesquisa. Do total de alunos, o mesmo número, quatro, entregaram apenas TCLE/ TALE/ TAUT; 8 alunos entregaram os formulários de autorização e uma das propostas. O questionário para avaliara participação na atividade virtual pelo AVA apresentou questionamentos quanto a expectativas iniciais e julgamento quanto ao ambiente virtual utilizado.

**Figura 2** - Questionário para os participantes da sala Redação 2019.

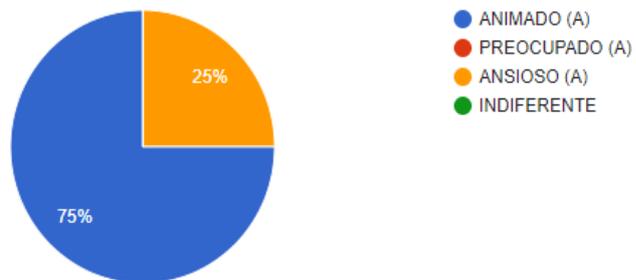
The image shows a Google Forms interface. At the top, there's a header with the title 'QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES' and a star icon. Below that, there are navigation tabs for 'PERGUNTAS' and 'RESPOSTAS' (with a count of 5). The main content area is titled 'QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES DAS ATIVIDADES NA PLATAFORMA GOOGLE - REDAÇÃO 2019'. It includes a description field, a section header 'LEIA AS PERGUNTAS E RESPONDA:', and a question text: 'QUANDO VOCÊ RECEBEU O CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO DA PLATAFORMA REDAÇÃO 2019,'. The interface also features a sidebar with various icons and a 'ENVIAR' button.

Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1GaKzgKj7SrPsbj7k-Z4aZ8Fe83BJ8RdYI8NQbY8UixY/edit>

**Figura 3** - Gráfico pergunta 1 - Redação 2019.

QUANDO VOCÊ RECEBEU O CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO DA PLATAFORMA REDAÇÃO 2019, VOCÊ SE SENTIU?

4 respostas



Fonte: Dados de pesquisa 2019

**Figura 4** - Gráfico pergunta 2 - Redação 2019.

NO PERÍODO DE 30 DIAS, QUANTAS VEZES VOCÊ ACESSOU O CONTEÚDO DA PLATAFORMA?

4 respostas



Fonte: Dados de pesquisa 2019

**Figura 5** - Gráfico pergunta 3 - Redação 2019.

VOCÊ ASSISTIU AO VÍDEO POSTADO NA PLATAFORMA?

4 respostas

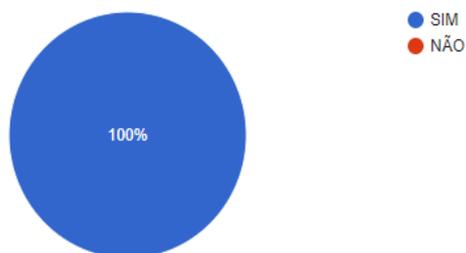


Fonte: Dados de pesquisa 2019

**Figura 6** - Gráfico pergunta 4 - Redação 2019.

VOCÊ ASSISTIU AO VÍDEO POSTADO NA PLATAFORMA?

4 respostas

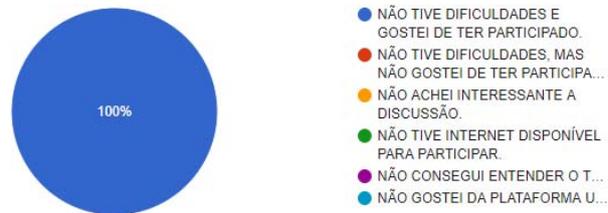


Fonte: Dados de pesquisa 2019

**Figura 7** - Gráfico pergunta 5 - Redação 2019.

ASSINALE A FRASE QUE CORRESPONDE À SUA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAR DO PROJETO:

4 respostas



Fonte: Dados de pesquisa 2019

### 4.3 Resultados da Terceira etapa: seleção de AVA e do AO

Nesta etapa foi realizada a seleção dos objetos de aprendizagem, bem como o AVA adequado à proposta educacional, conforme perspectivas iniciais. Como parâmetro de seleção dos OA, considerou-se, fundamentações teóricas relativas ao conceito de hipermídia e transmídia, além do caráter multimodal para definição do recurso utilizado. Assim, optou-se pela plataforma digital *Google Classroom*, após a formação de grupo de trabalho em aplicativo *Whatsapp*.

### 4.4 AVA - Seleção ambiente virtual

Inicialmente, houve o teste inicial com AVA denominado *VídeoCamp* para realização de sessão de filme. Esse ambiente é uma plataforma *online* e gratuita que possibilita acesso a produções audiovisuais em busca de impacto e transformação para alcance do maior número possível de pessoas. Por meio de exibições públicas, o *VideoCamp* democratiza o acesso a produções com motes culturais e educacionais. Serve de ferramenta estratégica para potencializar a promoção de lançamento de filmes.

Figura 8 - AVA: VídeoCamp.



Fonte: <https://www.videocamp.com/pt>. Acesso em 15 ago 2019.

Após a experiência com o AVA *VídeoCamp*, definiu-se empregar como outro ambiente o aplicativo *Whatsapp*, que é um aplicativo multiplataforma, o que possibilita envio de mensagens instantâneas e chamadas de voz para aparelhos *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar textos multimodais, *memes*<sup>13</sup>, imagens, vídeos e documentos, além de fazer ligações por meio de uma conexão com a internet.

<sup>13</sup>**Meme** “são criações dos próprios usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias e, de certa forma, tornou-se memorável e viral – com diversas frases cotidianas, que juntas complementam-se e acabam tendo um significado humorístico e irônico. Presente nas redes sociais, é destinado, comumente, para efeito de humor, porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural” (GUERREIRO e SOARES, 2016 p. 2).

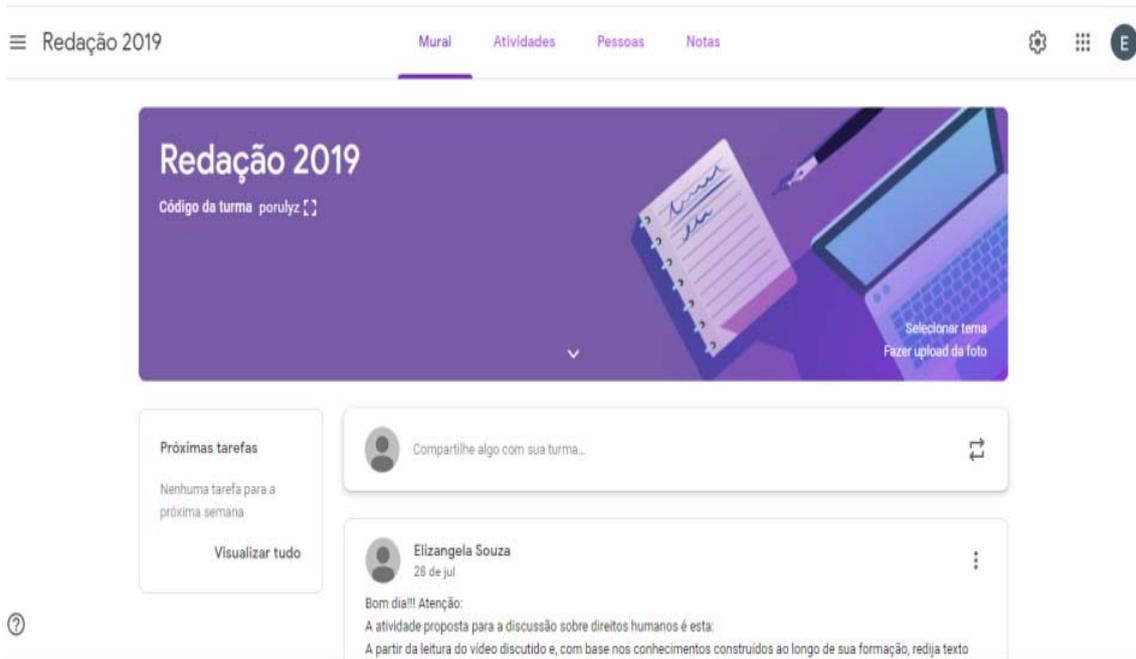
**Figura 9** - AVA: Grupo Multiletramento.



Fonte: Arquivo pessoal

A plataforma *Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas a fim de simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos pedagógicos. Trata-se de um recurso do *Google Apps* para a área de educação. A escolha desse ambiente virtual se deu após teste realizado na plataforma quanto a funcionalidades de acesso, visualização e submissão de conteúdo, além de possibilidades de interatividade. O AVA escolhido apresentou como pontos determinantes acesso gratuito às escolas e ambiente de fácil navegação. Para identificação e inclusão de participantes, foi denominada como sala Redação 2019.

**Figura 10 - AVA: Redação 2019.**



Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/h>

#### 4.5 OA – Seleção de objeto de aprendizagem

Foi escolhido como OA, vídeo institucional de campanha em homenagem aos 70 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos, realizada no ano de 2018. Inicialmente, foi avaliada aula cujo recurso educacional utilizado foi o longa *Capitão Fantástico* para discussão de temática sobre ensino domiciliar no Brasil. Para tanto, a metodologia aplicada foi aula no auditório da escola, com uso de lousa digital e computador PC da própria escola.

O segundo plano de aula executado experimentou efetivamente um AVA, denominado *VídeoCamp*, para realização de sessão de filme. Para tanto, selecionou-se o documentário *Nunca me Sonharam*, do diretor Cacau Rodhen. A produção de 2017 apresenta os desafios atuais, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade do ensino nas escolas públicas do Brasil. O documentário propõe a uma reflexão fundamental sobre o valor da educação, temática que se adéqua ao contexto da pesquisa, já que suscita discussão acerca da própria realidade de alunos com trajetórias escolares semelhantes às dos sujeitos desta pesquisa.

Dada a atualidade do tema, bem como aspectos composicionais do objeto, concebeu-se o vídeo da campanha *Stand Up 4 Human Rights* se tratar de recurso educacional apropriado para servir de base motivacional definitiva para produção textual na 3ª etapa da pesquisa.

**Figura 11 - OA: Nunca me sonharam.**



Fonte: <https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>

**Figura 12 - OA: Longa Capitão Fantástico.**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KEi5xRJQ89c>

**Figura 13 - OA: Vídeo Defenda os direitos humanos.**



Fonte: [www.standup4humanrights.org](http://www.standup4humanrights.org)

**Quadro 14 - Análise de AVA conforme Parâmetros tecnológicos.**

AVA	Parâmetros tecnológicos									
	Interoperabilidade		Usabilidade		Desempenho		Ferramentas digitais para a aprendizagem		Ferramentas de administração	
	O ambiente é funcional?		Apresenta fácil navegação?		Colabora para a participação dos alunos?		Dispõe de fácil acesso a conteúdos dinâmicos?		Propicia bom gerenciamento de avaliação?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Vídeo Camp	x		x			x		x		x
Google Classroom	x		x		x		x		x	
Whatsapp	x			x	x		x			x

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Grossi *et al.* (2018) *apud* Leal (2018, no prelo)

**Quadro 15 - Análise de AVA conforme aspectos práticos e tecnológicos.**

AVA	Aspectos Práticos					
	Flexibilização		Engajamento		Afetividade	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Vídeo Camp		x		x		x
Google Classroom	x		x		x	
Whatsapp		x	x		x	

Fonte: Elaborado pela autora, conforme aspectos baseados em Sabota e Pereira (2017)

**Quadro 16 - Análise de propostas redacionais – Tema 01.**

Aluno	Competência 1					Competência 2					Competência 3					Competência 4					Competência 5					Total
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
A3			x					x					x					x								480
A11				x				x					x						x				x			720
A13				x				x					x							x						620
A14			x					x					x					x								560
A15				x				x					x						x							640
A16			x					x					x						x							520
A17				x				x					x						x							520
A18				x					x				x							x				x		840
A19			x					x					x						x							600

Fonte: Elaborado pela autora baseado na Matriz de Referência de Redação do ENEM (referente ao Quadro 10).

**Quadro 17 - Análise de propostas redacionais – Tema 02.**

Aluno	Competência 1					Competência 2					Competência 3					Competência 4					Competência 5					Total	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
A10				x						x					x						x					x	920
A11				x						x					x						x					x	640
A12				x						x					x						x					x	720
A13				x						x					x						x					x	840
A18				x						x					x						x					x	720
A20				x						x					x						x					x	560

Fonte: Elaborado pela autora baseado na Matriz de Referência de Redação do ENEM (referente ao Quadro 10).

Todos os alunos apresentaram resultado esperado, alcançando ou superando o nível 3, nas competências, com exceção da competência 5, na qual observou-se dificuldade para os alunos, pois foi a competência de menor alcance, sobretudo para A3, que não cumpriu nenhuma exigência prevista. Quanto à estrutura dissertativa das produções entregues, todos apresentaram introdução, desenvolvimento e conclusão, cumprindo o que é minimamente esperado para um aluno do ensino médio. Essa análise seguiu orientações quanto aos parâmetros dos descritores de cada competência, especificamente relacionado à Matriz de Referência de Redação ENEM. Por fim, observou-se que todos os alunos reconheceram as temáticas: proposta 1 e proposta 2. Todavia, conforme o resultado da correção das propostas com base na matriz de referência do ENEM, somente um aluno conseguiu implementar argumento de exemplificação, utilizando o vídeo proposto no plano da atividade virtual.

**Quadro 18 - Análise comparativa atividades educacionais.**

		TIPO OBJETIVO	METODOLOGIA FERRAMENTAS	IMPLEMENTAÇÃO
<b>ATIVIDADE</b>	<b>PRESENCIAL</b>	Estudar os elementos que caracterizam o gênero textual dissertativo-argumentativo.	Exposição dialogada Lousa analógica	Apresentar conceituação quanto a tema, delimitação de tema e tese.
		Reconhecer elementos que estruturam a dissertação	Exposição dialogada Lousa analógica	Analisar texto dissertativo argumentativo para identificar introdução, desenvolvimento/argumentação e conclusão/ proposta de intervenção.
		Reconhecer padrão ENEM de propostas redacionais	Exposição dialogada Lousa analógica	Solicitar proposta redacional entregue em folha própria destinada a esse fim.
		Avaliar aprendizagem quanto ao conteúdo ministrado.	Exposição dialogada Lousa analógica	Recolher produção de texto dos alunos.

<b>VIRTUAL</b>	Reconhecer elementos que estruturam a dissertação.	AVA <i>Smartphone</i> Projeção	Realizar sessão de cinema com veiculação de documentário; Apresentar texto jornalístico para abordagem temática do curta analisado.
	Reconhecer temática para produção textual.	AVA <i>Smartphone</i> Projeção	Solicitar proposta redacional entregue em folha própria destinada a esse fim
	Avaliar aprendizagem quanto ao conteúdo ministrado.	<i>Smartphone</i> AVA <i>Smartphone</i> Projeção	Recolher produção de texto dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa retomando os aspectos iniciais abordados. Este trabalho buscou identificar em que medida, o uso das TIC na comunicação contemporânea exige uma formação multiletrada e crítica, a fim de que se potencializem habilidades requeridas pelo educando e promova a inclusão do educando. Para tanto, percorreu-se o caminho para identificar habilidades parametrizadas na Matriz de Redação do ENEM em correção de produções textuais dos sujeitos de pesquisa envolvidos neste trabalho; verificou-se se há ruptura quanto à capacidade de leitura e interpretação de informações com o uso dos Objetos de Aprendizagem; avaliou-se se o uso de AVA nas aulas de Leitura e Produção de Texto ampliam a capacidade do educando de se apropriar da realidade, bem como se há formas de inclusão social com o uso das TIC em sala de aula.

Como resultado, percebeu-se que, no desempenho da leitura e escrita, ao se considerar o suporte de meio eletrônico, alunos do ensino médio, representados pelos sujeitos de pesquisa deste trabalho, embora tenham facilidade no acesso ao recurso digital, subutilizam esse recurso, seja por desempenho deficitário no ato de ler, seja por falta de habilidade técnica para o domínio de aplicativos, atalhos e funções. Segundo Valente (2001), as facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, usadas e processadas. A capacidade de uso dessas tecnologias passa a estar intimamente relacionada com determinadas competências que devem ser desenvolvidas pelas pessoas.

Corroborando Valente (2001), Santaella (2014) destacou-se que usuários de hipermídia utilizam habilidades diferentes de quem que lê um texto impresso. Trata-se de habilidades distintas das que são empregadas quando recebem imagens, como no cinema ou na televisão. Assim, o ambiente virtual requer leitura mais criteriosa, a fim de que haja percepção devida quanto às mensagens veiculadas.

Na análise do resultado da pesquisa, concebeu-se que as práticas de multiletramentos podem intensificar o desenvolvimento das competências linguísticas dos sujeitos e potencializar o aprendizado da leitura e da escrita, todavia condicionado à uma competência leitora prévia. Isso se justifica na percepção acerca das limitações apresentadas pelos alunos no uso das TIC. Foi possível identificar, por meio da baixa adesão de alunos ao plano de trabalho, a falta de interação percebida nos RED empregados, sobretudo no AVA *Google Classroom*, o qual apresentou avaliação positiva em todos os aspectos práticos e parâmetros tecnológicos. É

importante ressaltar que essa avaliação é feita, ainda que se tenha percebido as características de flexibilização, engajamento e afetividade.

A sala de aula Redação 2019 foi pensada para o grupo de trabalho, de forma que pudessem navegar livremente pelo conteúdo ou atividades, podendo avançar e voltar ao material oferecido. Nessa perspectiva, o uso desse AVA priorizou aspectos que contribuiria para autonomia do aluno, ao passo que, com esse intuito, era esperado que os recursos educacionais fossem empoderadores, de forma que se promovesse uma consciência de aprendizagem. O engajamento não pôde ser percebido, ainda que o AVA tenha demonstrado convite para os alunos acessarem o conteúdo mais de uma vez. O *layout* do recurso foi avaliado como bom, mas não garantiu o uso contínuo da ferramenta da forma proposta. Embora não tivesse “lembretes” aos usuários, tampouco premiações típicas de outros AVAS, esperava-se que ocorresse maior interação, sobretudo, entre os sujeitos de pesquisa.

Essa expectativa se justifica pelo constante monitoramento da professora, bem como intervenções que esta fazia como reenvio do OA, além dos questionamentos quanto à visualização deste, no caso, do vídeo. Nesse aspecto, foi notável que o AVA Multiletramentos – grupo de *Whatsapp* apresentou maior engajamento e também afetividade. Salientou-se que os alunos, por vezes, abdicavam do AVA Redação 2019 para manterem contato com a professora pelo aplicativo do celular, de forma individualizada, privada. Este dado revelou que o recurso digital inibiu o contato dos alunos, seja por dificuldade em se expor frente ao grupo ou se expor em ambiente virtual, além disso, sinalizou também falta de habilidade técnica para o domínio de aplicativos, atalhos e funções.

Do que foi analisado, conforme material empírico apresentado, pode-se dizer que se constatou que o recurso digital inibe a expressão espontânea em discussões de caráter educativo, porquanto o recurso da TIC no âmbito da aula de leitura e produção de texto apresentou diminuição significativa de interação dos sujeitos de pesquisa. Após avaliação do resultado final, esse estudo apontou, como principais habilidades necessárias para uma formação multiletrada, competência de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos, bem como conhecimento dos mecanismos linguísticos para apreensão de mensagem e orientações gerais. Ademais, verificou-se que não há ruptura quanto à interpretação de informações com o uso dos Objetos de Aprendizagem, porquanto, ainda que não constitua mera extensão da leitura convencional, a compreensão está condicionada à habilidade leitora prévia que o educando apresente. Portanto, quanto aos aspectos de norma

culta, espera-se que ele demonstre excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro; desenvolva o tema redacional por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, apresente excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Quanto a aspectos textuais, é importante que esse educando apresente informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista, de forma que articule bem as partes do texto e apresente repertório diversificado de recursos coesivos. Por fim, compondo a competência diferencial de uma formação multiletrada, é importante que esse aluno tenha condições para sugerir, criar proposta de intervenção viável, articulada com discussão adequada a temas de relevância social, a fim de demonstre condições adequadas para propor mudanças à sociedade, bem como intervir de forma crítica na realidade em que está inserido. Assim, cumpre-se o que realmente interessa para a Pedagogia dos Multiletramentos que são as dinâmicas de transformação, sua participação ativa na construção e reconstrução de significados, seus e da sociedade que integra, a fim de postura e posicionamentos mais críticos, mais questionadores acerca daquilo que está posto.

Como sugestão para trabalhos futuros, ressalta-se a importância de que as tecnologias devam ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na necessidade de entender como a leitura do usuário no ambiente virtual é considerada e, sobretudo, as condições e habilidades leitoras deste. Assim, destaca-se o pensamento de Santaella de que “(...) quaisquer meios de comunicações ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio” (SANTAELLA, 2002, p. 45-46).

É preciso que o aprendiz se sinta acolhido para que tenha motivação para continuar a usar as TIC. Ademais, os ensinamentos de leitura e produção de textos, se mostram ferramentas indispensáveis para a formação multiletrada. A leitura é essencial e determinante para o desempenho de um educando para apresentar competências leitoras esperadas no uso das TIC.

## REFERÊNCIAS

- BALESTRINI, M. El traspaso de la tiza al celular: Celumetrajes em el Proyecto Facebook para pensar com imágenes y narrativas transmedia. *In: El proyecto Facebook y la Posuniversidad*. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje, Piscitelli et al. (org.). Buenos Aires: Ariel/ Fundación Telefónica, 2010, p. 35-46.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. amp. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BECHARA, E. A norma culta em face da democratização do ensino. *In: SAVELLI, Ivette; CARMO, Laura do (orgs.). Miscelânea 80 anos de Adriano da Gama Kury*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005. p. 87.
- BECHARA, E. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** São Paulo: Ática, 1999.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. *In: BENVENISTE, É. Problemas de Linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.
- BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser, ou, a fabricação da realidade**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC/SEF, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 dez 2017.
- BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. London: Polity Press, 2003.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CERIGATTO, M. P. Televisão digital e web: uma proposta multiplataforma e transmídia para conteúdos de mídia-educação. **Rev. Cambiassu**, São Luís, v. 15, n. 16, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.cambiassu.ufma.br>. Acesso em; 10 dez 2017.
- COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- COUTINHO, M. T. da C.; CUNHA, S. E. da. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue. 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GOOGLE. **Generation Z**: new insights into the mobile-first mindset of teens. Disponível em: <https://docplayer.net/47358441-Generation-z-new-insights-into-the-mobile-first-mindset-of-teens.html>. Acesso em: 25 mar 2018.
- GRINSPUN, M. P. S. Zippin. **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- GUERREIRO, Anderson. SOARES, Neiva M. Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 05 mar. 2019
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Redação no ENEM 2017**: cartilha do participante. Brasília: INEP/MEC, 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota informativa sobre a nota do IDEB**: censo escolar – SAEB. Brasília: INEP/IDEB/MEC, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1674054>. acesso: 25 mar. 2019.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.
- KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KRESS, G.; LEITE-GARCÍA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. *In*: VAN DIJK, T.A. (org.). **El discurso como estructura y proceso**. estudios del discurso: introduction multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa editorial, 2001. p. 373-416, v. 1.
- KRESS, G.; van Leeuwen, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.
- LEAL, Débora Cristina Cordeiro Campos. **Análise dos objetos de aprendizagem utilizados nos cursos técnicos de nível médio a distância**: um estudo de caso no Núcleo de Educação a Distância do CEFET-MG. 2018. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2018.

- LEVY, P. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** São Paulo: Loyola, 1998.
- LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.
- LEVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994.
- MACHADO, A. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges.** Rio de Janeiro, Rios Ambiciosos, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: desingning social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge (MA), v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**, v. 7, p. 414- 431, 2013.
- PAIVA, F. A. Análise de discurso multimodal: o uso de topologias em infográfico digital do New York Times. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 879-900, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br>. Acesso em: 27 mar 2018.
- PELLEGRINI, T. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. *In:* PELLEGRINI, T. et al. **Literatura, cinema e televisão.** São Paulo: Senac/Instituto Itaú Cultural, 2003. p.14-35.
- PERINI, M. A. Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**. v. 8, n. 14, 2010. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_14\\_entrevista\\_perini.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini.pdf). Acesso: 26 mar 2018.
- PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, set./dez. 2000.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Seis Clichês e uma sugestão sobre a leitura na Web. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 585- 602, set./dez. 2009.
- RIBEIRO, Ana Elisa; et al. **Leitura e escrita em movimento.** São Paulo: Petrópolis, 2010.
- ROCHA, Cláudia H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Linguagens Códigos e suas tecnologias. *In*: Brasil. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramento: diversidade cultural e de linguagens na escola. **Catálogo Educação na Cultura Digital**. Disponível em: [catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia.../rojo\\_2012.doc](http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia.../rojo_2012.doc). Acesso: 27 mar 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Escola conectada, os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SABOTA, Barbara; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O uso de ferramentas tecnológicas em ambientes de aprendizagem: critérios para avaliação de materiais de ensino em formato digital. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 44-62, 2017.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**. Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 12 dez 2017.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9 n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>. Acesso: 27 mar 2018.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema três gêneros. 2. d. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Novas práticas leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 dez 2017.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 11, n. 44, p. 12- 15, nov. 2007.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1960. V. I.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V. II.

WILEY, D. A. **Connecting learning objects to instructional design theory**: a definition, a metaphor, and a taxonomy. Digital Learning Environments Research Group. Logan: Utah State University, 2000.

ZANK, Cláudia et al. O Significado de Crítica e sua relação com a concepção de educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 851-877, set./dez. 2015. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 20 mar. 2018.

**APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA****TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Prezado Sr. Diretor \_\_\_\_\_,

Solicito autorização institucional para desenvolver pesquisa acadêmica na Escola Estadual Paulo das Graças da Silva. A pesquisa é intitulada provisoriamente como Aulas de leitura e produção de texto: práticas de inclusão com TICs à luz dos multiletramentos; está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG; possui, como pesquisador principal, a mestranda Elizângela Regina de Souza e ocorresob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sabina Maura Silva.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar produções escritas do tipo dissertativo-argumentativo de alunos do Ensino Médio – turmas de 2º e 3º anos - a fim de identificar como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, nas aulas de Leitura e Produção de Texto, amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade. Assim, estarão sob análise opiniões, percepções e concepções do sujeito da pesquisa, à luz de parâmetros de competências e habilidades especificadas na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Peço autorização para uso do laboratório de informática e do auditório da escola e solicito, ainda, que o nome desta instituição conste no relatório final da pesquisa, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos. Esta autorização está condicionada ao meu comprometimento em utilizar os dados dos participantes da pesquisa exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Na certeza de contar com a colaboração desta Diretoria/Coordenação, agradeço antecipadamente a atenção e disponibilizo-me para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável pelo Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

---

Nome completo do Diretor/Coordenador

Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa

(CARIMBO)

**APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Projeto CAAE: 04073518.0.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 21 de fevereiro de 2019.

Prezado(a) \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada *Aulas de produção de texto: práticas de inclusão com TIC à luz dos multiletramentos*. Este convite se deve ao fato de você ser estudante do Ensino Médio da rede pública de educação básica do Estado de Minas Gerais, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa (critério de inclusão ou exclusão). O pesquisador responsável pela pesquisa é Elizângela Regina de Souza, RG M 6390.464, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica – PPGET/CEFET – MG, sob orientação da Profª Drª Sabina Maura Silva.

A pesquisa refere-se à análise de produções escritas do tipo dissertativo-argumentativo de alunos do Ensino Médio, a fim de identificar como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC nas aulas de Leitura e Produção de Texto amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade. Sua participação poderá contribuir para a melhor compreensão de como a comunicação contemporânea exige uma formação multiletrada ao educando e como o uso de modos de linguagem diversificados, no contexto de aulas de Leitura e Produção de Texto, auxilia nesse processo. Assim, caso você aceite o convite, seu envolvimento na pesquisa consiste em participar de aulas de Redação, cujo objetivo é analisar, no contexto do uso das TIC, opiniões, percepções e concepções do sujeito da pesquisa, à luz de parâmetros das competências e habilidades especificadas na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Destaca-se neste termo, o compromisso quanto ao início da pesquisa se dar somente a partir da aprovação pelo Sistema CEP-CONEP e, como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- a observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- a plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- a plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- o acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- o acesso aos resultados da pesquisa;
- o ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- o acesso a este Termo.

Este documento é rubricado e assinado por você, seu responsável legal, caso seja menor de 18 anos, e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perdê-la, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, através do e-mail: [elizangelaregina.souza@hotmail.com](mailto:elizangelaregina.souza@hotmail.com) telefone (31) 99805 6256, pessoalmente ou via postal para Rua Olimpus, 360, apto 403 – Bairro Ana Lúcia – Sabará – MG – CEP: 34710-110.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas que tem a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou realizar contato pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus VI; e-mail: [cep@cefetmg.br](mailto:cep@cefetmg.br); +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12h00 às 16h00 horas e às quintas-feiras: 07h30 às 12h30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço que rubricue todas as páginas desse Termo, se identifique e assine a declaração a seguir, também rubricada e assinada pelo pesquisador.

---

**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa tal como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Responsável legal do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Pesquisador principal: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

---

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto CAAE: 04073518.0.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 21 de fevereiro de 2019

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante no projeto de pesquisa *Aulas de leitura e produção de texto: práticas de inclusão com TICs à luz dos multiletramentos*, após tomar conhecimento e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios dessa pesquisa, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE, reproduzidos a seguir:

- a pesquisa refere-se à análise de produções escritas do tipo dissertativo-argumentativo de alunos do Ensino Médio, a fim de identificar como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC nas aulas de Leitura e Produção de Texto amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade;
- destaca-se neste termo, o compromisso quanto ao início da pesquisa se dar somente a partir da aprovação pelo Sistema CEP-CONEP ;
- serão observadas práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- ao participante da pesquisa é resguardada plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza e a plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- é garantido ao participante da pesquisa o acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável, bem como o acesso aos resultados da pesquisa; o ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao

pesquisador responsável; a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa e o acesso a este Termo.

Ressalta-se ainda que quaisquer dúvidas ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, através do e-mail: elizangelaregina.souza@hotmail.com telefone (31) 99805 6256, pessoalmente ou via postal para Rua Olimpus, 360, apto 403 – Bairro Ana Lúcia – Sabará – MG – CEP: 34710-110.

Local: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal pelo sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora principal: Elizângela Regina de Souza CPF: 033.972.666-02

: \_\_\_\_\_

Professora orientadora: Dr<sup>a</sup> Maura Silva CPF: 390.645.906-30

## APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, após tomar conhecimento e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da pesquisa provisoriamente intitulada *Aulas de produção de texto: práticas de inclusão com TICs à luz dos multiletramentos*, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora Elizângela Regina de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sabina Maura Silva (CEFET-MG), utilizar minha produção escrita sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização desses escritos para fins científicos e de estudos, livros, artigos, slides e transparências, em favor dos elaboradores da pesquisa, acima especificados.

Por ser a expressão da minha vontade, assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos textos por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou escrita, além de qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98, Lei dos Direitos Autorais.

Local: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal pelo sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora principal

Elizângela Regina de Souza CPF: 033.972.666-02

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora orientadora: Dr<sup>a</sup> Maura Silva CPF: 390.645.906-30

## APÊNDICE E – PROPOSTA DE REDAÇÃO

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

#### Texto 1

---

A maioria dos brasileiros segue contrária à ampliação do porte de armas de fogo. Segundo recente pesquisa Datafolha, 56% dos entrevistados se disseram contrários ao porte legal estendido a todos os cidadãos. Sancionado em 2003, o Estatuto do Desarmamento, criado para controlar o uso de armas no país, é constantemente alvo de críticas por não ter contribuído para a redução da criminalidade. Especialistas em segurança pública, porém, dizem o contrário.

(“Maioria no país segue contrária à ampliação do porte legal de armas”. [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br), 07.01.2018.

Adaptado.)

#### Texto 2

---

Imagine um país onde qualquer pessoa com mais de 21 anos pudesse andar armada na rua, dentro do carro, nos bares, festas, parques e shoppings centers. Em um passado não muito distante, esse país era o Brasil. Até 2003, aqui era possível, sem muita burocracia, comprar uma pistola ou um revólver em lojas de artigos esportivos, onde as armas ficavam em prateleiras na seção de artigos de caça, ao lado de varas de pesca e anzóis. Mas, de acordo com os indicadores da época, os anos em que a população podia se armar para teoricamente “fazer frente à bandidagem” não foram de paz absoluta, mas de crescente violência, segundo dados do Ministério da Saúde e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Para conter o avanço das mortes, foi sancionado, em 2003, o Estatuto do Desarmamento, que restringiu drasticamente a posse e o acesso a armas no país. Atualmente a taxa de homicídios está em 29,9 assassinatos por 100.000 habitantes, o que pressupõe que o desarmamento não reduziu drasticamente os homicídios, mas estancou seu crescimento. O tema é sensível, uma vez que um grupo de deputados e senadores quer voltar para os velhos tempos, quando era possível comprar armas com facilidade. O tema ganha eco também em alguns setores da sociedade que enxergam no direito de se armar – e a reagir à violência — uma possibilidade de “salvar vidas”. Daniel Cerqueira, pesquisador do IPEA, explica que uma grave crise econômica ocorrida durante a década de 1980 ampliou a desigualdade social e foi um dos fatores responsáveis pelo aumento das taxas de homicídio. “No meio desse processo, as pessoas começaram a comprar mais armas. Isso fez com que o ciclo de violência se autoalimentasse. Quanto mais medo as pessoas sentem e mais homicídios ocorrem, mais elas se armam. Quanto mais se armam, mais mortes temos”, afirma. Ele destaca que, ao contrário do que frequentemente se diz, a maior parte dos crimes com morte não são praticados pelo “criminoso contumaz”, e sim “pelo cidadão de bem que, em um momento de ira, perde a cabeça”. Nem todos concordam com Cerqueira. “As pessoas se sentiam mais seguras naquela época”, afirma Benê Barbosa, um dos mais antigos militantes pró-armas do Brasil. De acordo com Barbosa, nos anos de 1990 deveria haver “aproximadamente meio milhão de pessoas armadas em São Paulo, e você não tinha banguê-banguê nas ruas”. Para ele, o Estatuto do Desarmamento “elitizou” a posse de armas, ao instituir a cobrança de taxas proibitivas.

(Gil Alessi. “Como era o Brasil quando as armas eram vendidas em shoppings e munição nas lojas de ferragem”.

<http://brasil.elpais.com>, 31.10.2017. Adaptado.)

**Texto 3**

Devemos liberar as armas? Sim. “O direito à autodefesa é pilar de uma sociedade livre e democrática. No Brasil, os bandidos continuam a ter acesso livre às armas de fogo e o cidadão fica à mercê dos criminosos.” Denis Rosenfield (professor de filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).  
Devemos liberar as armas? Não. “Voltar a armar a sociedade é um fator de risco para o aumento das mortes violentas no país. O uso de armas deve ser restrito às forças policiais.” José Mariano Beltrame (ex-secretário de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro).

(“Devemos liberar as armas?”. <https://epoca.globo.com>, 24.04.2015. Adaptado.)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: **Liberar o porte de armas de fogo a todos os cidadãos diminuirá a violência no Brasil?**

**ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

CENTRO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE MINAS GERAIS -

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Aulas de produção de texto: práticas de inclusão com TIC à luz dos multiletramentos

**Pesquisador:** ELIZANGELA REGINA DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 04073518.0.0000.8507

**Instituição Proponente:** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.159.141

**Apresentação do Projeto:**

O projeto apresentado trata-se de pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, que envolve análise de produções escritas do tipo dissertativo argumentativo de alunos de turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, a fim de identificar como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC nas aulas de Leitura e Produção de Texto amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade. A metodologia segue preceitos da pesquisa-ação, seguida de análise de conteúdo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo geral

Identificar como o uso das TIC, nas aulas de Leitura e Produção de Texto, amplia a capacidade do educando de se apropriar da realidade.

Objetivos específicos

1. Identificar perfil tecnológico do educando, no contexto de aulas de Leitura e Produção de Texto, conforme o uso de recursos digitais que utilizam;
2. Identificar quais as competências e habilidades, parametrizadas na Matriz de Redação do

**CENTRO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE MINAS GERAIS -**



Continuação do Parecer: 3.159.141

para verificação das mudanças.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1260075.pdf	05/12/2018 04:30:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoMultiletramento.doc	05/12/2018 04:29:56	ELIZANGELA REGINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TErmo_anuencia.PDF	05/12/2018 04:24:19	ELIZANGELA REGINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TCLE_Anuencia.doc	05/12/2018 04:23:27	ELIZANGELA REGINA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	05/12/2018 04:13:37	ELIZANGELA REGINA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	27/11/2018 04:27:42	ELIZANGELA REGINA DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 21 de Fevereiro de 2019

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**DANIELLE MARRA DE FREITAS SILVA AZEVEDO**  
(Coordenador(a))

## ANEXO B – REGISTRO DA ATIVIDADE EM SALA NO DIÁRIO ELETRÔNICO DIGITAL

Diário Escolar Digital - DED x +

Não seguro | www.diarioescolardigital.educacao.mg.gov.br/diarioeletronico-frontend/

RAQUEL LEILA DA SILVA VIDAL seja bem-vindo(a) ao Sistema.  
Escola: 001813 - EE PAULO DAS GRAÇAS DA SILVA  
Perfi: PROFESSOR

Aulas Lecionadas

Pesquisar Limpar Novo

Filtros de pesquisa

Turma: 102 - 2019 Disciplina: (1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019 Bimestre: 2º BIMESTRE

Conteúdo Lecionado:

Data	Turma/Disciplina	Bimestre	Conteúdo Lecionado	Fechado	Envio Simade
23/05/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ACENTUAÇÃO GRÁFICA	NÃO	NÃO
28/05/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ACENTUAÇÃO GRÁFICA	NÃO	NÃO
28/05/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ACENTUAÇÃO GRÁFICA	NÃO	NÃO
08/07/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ATIVIDADE AVALIATIVA	NÃO	NÃO
08/07/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ATIVIDADE AVALIATIVA	NÃO	NÃO
19/08/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ATIVIDADE CLASSES GRAMATICAI	NÃO	NÃO
28/05/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ATIVIDADE LIVRO PAG 233 E 234	NÃO	NÃO
04/08/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ATIVIDADES FORMACAO DE PALAVRAS	NÃO	NÃO
04/08/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	ATIVIDADES FORMACAO DE PALAVRAS	NÃO	NÃO
13/08/2019	(1º ANO) LINGUA PORTUGUESA - 102 - 2019	2º BIMESTRE	CLASSE GRAMATICAI	NÃO	NÃO

[ 1 - 48 / 48 ]

10:01 04/08/2019

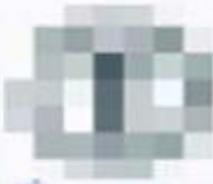
## ANEXO C – REDAÇÕES FEITAS PELOS ALUNOS

## FOLHA DE REDAÇÃO

Nome: [Redacted]  
 Escola: [Redacted] Cidade: Belo Horizonte

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1	O filósofo prussiano Immanuel Kant dizia que somos todos iguais
2	perante o deus moral. Este pensamento faz analogia aos termos
3	da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que consiste no bem
4	estar físico e moral de indivíduos como cidadãos.
5	Atualmente, após tanto anos declarada pela ONU como lei,
6	os direitos humanos, que tem sido cada vez mais impobrem
7	tu dentro das minorias, como na causa das mulheres e
8	na Comunidade LGBTQ+, são cada vez mais constantemente violados e
9	ignorados por grande parte dos governos de cada país, como
10	também por uma porcentagem razoável de cidadãos que não
11	respeitam seus direitos, nem o de pessoas alheias.
12	Atualmente, a perda dos valores dos direitos humanos, resul
13	ta em um grande retrocesso na história mundial, requeirindo
14	também na moral e na ética cidadã, o que só foi fomen
15	tar o desrespeito e a injustiça nos países do mundo.
16	Diante dos fatos supracitados, urge que medidas
17	sejam tomadas para mitigar os empicilhos relacionados
18	ao tema. As medidas englobam o maior envolvimento oportu
19	ramental nas causas de menor e maior visibilidade,
20	trazendo também punições mais pesadas para quem desres
21	peitar os direitos humanos. Também deve haver projetos socia
22	culturais com o fim de ajudar aqueles que estão em
23	necessidade devido à falta de seus direitos.
24	Todas essas medidas sendo cumpridas na relação governo-
25	cidadão, traz de volta a vontade do que Immanuel Kant
26	disse décadas atrás: "somos todos iguais perante o deus
27	moral, o que nos prova que os direitos humanos
28	são inalienáveis ao cidadão.
29	
30	



## FOLHA DE REDAÇÃO



Nome: Lucas Henrique Gomes de Lima  
 Escola: Escola Estadual de Ensino Médio Cidade: Bela Horizonte

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1	O filósofo prussiano Immanuel Kant dizia que somos todos iguais
2	perante o deus moral. Este pensamento foi analogia aos termos
3	da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que consiste no bem
4	estar físico e moral de indivíduos como cidadãos.
5	Hoje, novamente, após Kant, após declaração pela ONU como lei,
6	os direitos humanos, que tem sido cada vez mais impetados
7	na dentro das minorias, como na causa das mulheres e
8	na comunidade LGBTQ+, tem sido constantemente violados e
9	ignorados por grande parte dos governos de cada país; como
10	também por uma porcentagem razoável de cidadãos que não
11	respeitam seus direitos, nem o de pessoas alheias.
12	Outrossim, a perda dos valores dos direitos humanos, resul-
13	ta em um grande retrocesso na história mundial, requerendo
14	também na moral e na ética cidadã, o que só foi fomenta-
15	do o desrespeito e a injustiça nos países do mundo.
16	Diante dos fatos supracitados, urge que medidas
17	sejam tomadas para mitigar os empicilhos relacionados
18	ao tema. As medidas englobam o maior envolvimento governa-
19	ramental nas causas de menor e maior visibilidade,
20	trazendo também punições mais severas para quem desres-
21	peitar os direitos humanos. Também deve haver projetos socio-
22	culturais com o fim de ajudar aqueles que estão em
23	necessidade devido à falta de seus direitos.
24	Todas essas medidas sendo cumpridas na relação governo-
25	cidadão, traz de volta a virtude do que Immanuel Kant
26	dizia décadas atrás: "somos todos iguais perante o deus
27	moral, o que nos prova que os direitos humanos
28	são inalienáveis ao cidadão.
29	
30	

RESERVADO AO CORRETOR		NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
		COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
1.	2018 é o ano da comemoração dos 10 anos da						
2.	declaração universal dos direitos humanos, que consiste						
3.	em garantir vida digna a todas as pessoas. Infeliz-						
4.	mente, nos últimos tempos houve a expansão de						
5.	números de ataques a esses direitos em nível glo-						
6.	bal e também em nossa nação.						
7.	Atualmente, grandes eventos assolam cidades de						
8.	todo o mundo inteiro, como a guerra na Síria ou a crise						
9.	existente na Venezuela, que geram grande quantidade						
10.	de refugiados. Por questões econômicas e por falta de						
11.	recursos para ajudá-los nações vizinhas fecham os						
12.	portos para essas pessoas, expondo-as à miséria e a						
13.	uma vida sem dignidade.						
14.	Além disso, é necessário levar em conta casos no						
15.	Brasil que interferem na integridade de minorias, como						
16.	mulheres indígenas, negros e outros, nos quais assis-						
17.	tem ministérios e monumentos que dependem suas						
18.	"coisas miteritórias" se unificando e perdendo						
19.	seu significado. Não reconhecer a importância de						
20.	nos dias atuais só aponta o quão frágil é						
21.	a ética de grande parte da sociedade brasilei-						
22.	ra.						
23.	Contudo, <del>conclui</del> conclui-se que: o bem-sitar de todos						
24.	só será possível se toda a população mundial cooperar.						
25.	Devem haver criação de leis rotadas as parcelas que						
26.	mais quem pressão social e também a conscientização						
27.	em escolas e na meio familiar a respeito das di-						
28.	ferenças culturais e da importância de respeitá-las.						
29.	Assim, disso, será possível comemorar a obra existente						
30.	dentre dos direitos humanos.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1.	Inclusão na Sociedade.					
2.	A Dignidade e a moral <sup>500</sup> os princípios de Declaração Uni-					
3.	versal dos Direitos Humanos, esta carta foi escrita					
4.	após as barbaridades que assolaram o mundo durante					
5.	a II Guerra Mundial, nela está listado direitos para					
6.	que todos as pessoas do mundo possam a nível de					
7.	forma digna e com paz, independente de sua crença,					
8.	cor ou sexo, todos são iguais apenas por serem huma-					
9.	nos.					
10.	No entanto ainda hoje é possível ver discrimina-					
11.	ção por raça, crença ou sexo, o que muitas vezes resul-					
12.	ta em violência. No Brasil, por exemplo, 75,5% dos assas-					
13.	sinatos são de pessoas negras segundo o Instituto de					
14.	Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro					
15.	de Segurança Pública. Isso mostra que os direitos					
16.	Humanos estão sendo violados e desrespeitados.					
17.	Portanto para diminuir a discriminação é ne-					
18.	cessário o uso de programas de inclusão onde					
19.	o Ministério da Cultura e da Educação se unam					
20.	para mostrar a sociedade que todas as pessoas					
21.	merecem respeito e dignidade onde a cultura venha					
22.	como forma de inclusão de todos na sociedade					
23.	e a educação para que todos possam viver					
24.	com respeito mútuo.					
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1. Todos os povos humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São  
2. dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com  
3. espírito de fraternidade. Assim diz a declaração universal dos direitos  
4. Humanos, que zela o respeito, educação, saúde para todos, trabalho, liberdade  
5. de expressão e religião, a vida, privacidade entre outros. Em meio a toda-  
6. essa crise em que estamos de mudanças de opiniões e distorções dos fatos,  
7. como não perder nenhum direito quando os mesmos estão sendo taxados  
8. de ruins e julgados como danos à população, mas quando na realidade estamos  
9. sendo moldados a uma perspectiva distorcida?

10. Os direitos humanos não a base de um país, portanto indispensáveis e intransferíveis  
11. para ter-se uma vida digna. Expressões como "direitos humanos" não mais com-  
12. um de nós surtir que não contra os direitos humanos e só ajudam na difama-  
13. ção do mesmo, que existe para todos e todos independentemente de cor, sexo,  
14. religião, cultura etc.

15. As redes sociais veiculam notícias - geralmente mal contadas, mal documen-  
16. tadas - que não conectadas a julgamentos negativos a respeito dos direitos  
17. humanos, assim recebendo título de ruim para as "peneiras" nonentas". As  
18. peneiras afirmam que os direitos humanos protege pessoas fofo-  
19. da lá, que atrapalham em sua punição, deixando a população a merce  
20. de suas maldades. Afirmações estas, nem enraizadas, pois a vez, que os  
21. direitos humanos existe exatamente para que haja tudo isso, pois nem  
22. de igualdade, nem violência.

23. Com base nisso, as escolas de todo o país deveriam ser abertas à dis-  
24. cussões e debates sobre os direitos humanos, experimentando-se através  
25. de teatro, música e outras maneiras. Os alunos deveriam ser felizes regu-  
26. larmente para não esquecer e mostrar o lado correto de enxergar  
27. os direitos humanos assim podendo dar uma visão mais ampla  
28. e limpa sobre o que é este termo e sua importância  
29. para um país.

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
1.	Mesmo estando no século vinte e um, alguns valores sobre o					
2.	direito do ser humano precisam ser respeitados.					
3.	Premissalmente, em nossa sociedade atual, ainda é possível ver					
4.	traços de total descaso pela vida humana pelo mundo todo. Na					
5.	Índia, por exemplo, mais de um quarto das meninas se casam antes					
6.	da maioridade. O casamento infantil é ilegal no país, mas há mais					
7.	muitas exigências na Índia do que em qualquer outro lugar do mundo.					
8.	Além disso, em penitenciárias podemos observar um descaso					
9.	excessivo pelos detentos, que trabalham para em eles sem pagamento					
10.	básico, com superlotação, infestação de ratos e baratas, muitas vezes					
11.	é sugado e colchões para os detentos. São situações que não são rati-					
12.	vas a um país que preza pelos direitos humanos.					
13.	Portanto, é preciso <del>uma</del> ter uma lei mais rigorosa e assídua					
14.	para combater o casamento infantil, assim os direitos humanos de cada					
15.	indivíduo são respeitados. Nas elas penitenciárias, cabe ao governo					
16.	cuidar com as mudanças exigidas para os detentos viverem com					
17.	conforto e dignidade até o fim de suas penas. Isso é importante					
18.	to cada um saber dos seus direitos como ser humano, então, é					
19.	válida também para as redes de TV e internet. Se assumirem em					
20.	suas redes sociais relacionando aos direitos que cada um tem.					
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

O filósofo prussiano Immanuel Kant dizia que somos todos iguais perante o dever moral. Este pensamento faz analogia aos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que consiste no bem estar físico e moral de indivíduos como cidadãos.

Hodiernamente, após tantos anos declarado pela ONU como lei, os direitos humanos, que tem sido cada vez mais importantes dentro das minorias, como na causa das mulheres e na comunidade LGBTQ+, tem sido constantemente violados e ignorados por grande parte dos governos de cada país; como também por uma porcentagem razoável de cidadãos que não respeitam seus direitos, nem o de pessoas alheias.

Outrossim, a perda dos valores dos direitos humanos, resulta em um grande retrocesso na história mundial, requerendo também na moral e na ética cidadã, o que só faz fomentar o desrespeito e a injustiça nos países do mundo.

Diante dos fatos supracitados, urge que medidas sejam tomadas para mitigar os empecilhos relacionados ao tema. Tais medidas englobam o maior envolvimento governamental nas causas de mena e maior visibilidade, trazendo também punições mais severas para quem desrespeitar os direitos humanos. Também deve haver projetos socio-culturais com o fito de ajudar aqueles que estão em necessidade devido à falta de seus direitos.

Todos esses métodos sendo cumpridos na relação governo-cidadão, traz de volta o sentido do que Immanuel Kant disse décadas atrás: "somos todos iguais perante o dever moral, o que nos prova que os direitos humanos são inalienáveis ao cidadão".

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
1.	Direitos humanos					
2.	Os direitos humanos foi uma das maiores conquistas da humanidade, e é considerada uma conquista mais nem sempre se viu, foi através de muito luto e sofrimento que ao passar dos anos foi se conquistando pouco a pouco.					
3.	Muitos dos direitos conquistados hoje foram adquiridos como consequência de acontecimentos que hoje são considerados crime, como a Convenção de Genebra assinada em 1949, que determina que certas situações de um conflito como uma guerra seja considerada um crime de guerra como:					
4.	ajudar um navio com sua tripulação a bordo, até mesmo como vítima em uma paragem de sejam crimes. Em 1948 foi criada a Declaração Universal dos direitos humanos (DUDH), todos os direitos ao exemplo de: liberdade, segurança, liberdade de expressão entre outros estão assegurados desde então. Ainda assim, atualmente muitas destas direi-					
5.	tos são violados em várias partes do mundo, muitas até deixam de serem leis.					
6.	Portanto cabe a nós protegê-lo e exercê-lo, pois pelo menos em Jesus eles são inalienáveis, como diz o diga George Galuelli "Todos nós somos iguais, mas uns são mais iguais que outros".					
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
1.	Atualmente no Brasil, muito se fala sobre a liberação do con-					
2.	te de armas ao cidadão, ou seja, quem deseja poderia ter e					
3.	contar com uma arma de fogo para qualquer lugar onde					
4.	for, com o intuito de proteger sua vida, como qualquer pes-					
5.	soa (Arma da idade estabelecida) poderia se armar, em um determi-					
6.	nado momento que sente que seu direito à vida está ameaça-					
7.	do ou se autodefender. Isso causaria ainda mais violência na					
8.	sociedade brasileira.					
9.	Segundo o filósofo inglês Thomas Hobbes, em sua concep-					
10.	ção do estado de natureza o homem faz o que for preciso.					
11.	para proteger a sua vida, para ele o homem é o lobo do próprio					
12.	homem, o que significa que o próprio indivíduo causaria sua					
13.	destruição. O filósofo também fala que a natureza humana					
14.	é violenta. Aplicando essa concepção a sociedade, liberação a					
15.	parte de armas toda vez que o cidadão se sentir ameaçado ou					
16.	usar deste poder para tirar a vida de seu próximo, como um					
17.	ciclo de violência e mortes.					
18.	A segurança e defesa dos cidadãos deve partir do estado,					
19.	pois se somente as órgãos de segurança pública tiver acesso					
20.	à armas, evita-se que o número de assassinatos e massacres					
21.	como o da cidade de Suzano onde dois jovens entraram em uma					
22.	e abriram fogo contra estudantes e funcionários, aumento					
23.	consideravelmente. Portanto mantendo o estatuto do desarmamento					
24.	e a segurança sob o poder do estado e órgãos públicos evita-					
25.	ria que a sociedade avançasse em direção ao estado de nature-					
26.	za de Hobbes.					
27.						
28.						
29.						
30.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
1.	Liberar o porte de armas de fogo no Brasil não via					
2.	diminuir a violência, mas porque não? E bem simples, até					
3.	se-arma a população, do começo a reduzir, contra os					
4.	bandidos, essa redução pode gerar crimes que podem					
5.	resultar em mortes, com isso se aumenta-se a violência					
6.	O Brasil é um país democrático, mas devemos					
7.	levar em conta a opinião das pessoas armadas, só isso					
8.	até porque se não tiver armas de fogo não há violência					
9.	com armas de fogo, e isso resultaria em diminuição					
10.	de crimes por armas de fogo.					
11.	A sociedade já fica a merci dos criminosos, com ou					
12.	sem porte de armas, e para isso temos as pessoas armadas,					
13.	para diminuir a violência dos criminosos.					
14.	Armas a população se transformaria o cidadão também					
15.	em criminoso, já que ao ser armado o cidadão perde					
16.	a cabeça devido a ira e raiva, o transformando de certa					
17.	forma também em um criminoso.					
18.	Tale resultado que "quanto mais se armam, mais					
19.	mortes temos". Com isso podemos concluir que o Brasil					
20.	não é um país que possa ter liberação ao porte legal de					
21.	armas de fogo.					
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
1.	liberar o país de uma guerra mais mortal da					
2.	população do que se diminuição da violência com o					
3.	saber que a população sempre irá aumentar					
4.	mais a violência e não irá beneficiar a população					
5.	como segurança.					
6.	com a imagem que o brasileiro tem sobre					
7.	o próximo, haverá mais violência do que a					
8.	diminuição da mesma. Por isso as pessoas					
9.	não têm a solução dos problemas, pois com					
10.	esse crescimento poderá ter mais mortes, assaltos,					
11.	suicídios, entre outros.					
12.	Para acabar com a violência no Brasil, terá					
13.	que haverá mais policiais mas não para acabar					
14.	com os bandidos. As leis de combate a violência					
15.	precisam ser mais fortes, as pessoas precisam saber					
16.	respeitar para que não haja inúmeras cases					
17.	de violência.					
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1.	A discussão sobre a liberação das armas
2.	de fogo no Brasil, já se perpetua a muito
3.	tempo. Há quem acredite que irá dimi-
4.	nuir a violência, mas será que o in-
5.	cremento da população é mesmo a me-
6.	lhor solução?
7.	Até 2003 era possível conseguir uma
8.	arma muito facilmente, bastava ter
9.	mais de 14 anos de idade, segundo as pes-
10.	quisas da época, a violência aumentou
11.	significativamente.
12.	Não cabe a população fugir justiça com
13.	as próprias mãos para tentar acabar
14.	com a criminalidade e sim as órgãos
15.	responsáveis pela segurança pública,
16.	como a Polícia Federal e a Polícia Civil.
17.	Contudo, esse desejo é até compreensí-
18.	vel, já que a população não se sente se-
19.	gura e acha injusto apenas os criminosos
20.	possuírem armas.
21.	Portanto, medidas são necessárias para
22.	resolver o impasse, como aumentar a
23.	policiamento em bairros com altos
24.	índices de crimes e o fortalecimento
25.	do combate ao tráfico de armas.
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

1. O povo Brasileiro é dividido em lados, pessoas apoiadoras do porte  
2. de arma que acreditam que isso irá dar segurança, pessoas que prefe-  
3. rem não se pronunciar sobre o assunto e as que veem isto como um  
4. completo absurdo. Pois o porte de arma de um poder para o povo que  
5. eles não tem capacidade de administrar.

6. Entretanto a posse de uma arma pode passar uma certa segurança  
7. para algumas pessoas, fazendo o uso consciente da sua defesa pes-  
8. soal. Armar pessoas não é a solução para uma onda de violência e  
9. sim um provável encorajamento para o início de uma, no Brasil  
10. a quantidade de desentendimentos que levam a mortes que são  
11. iniciados apenas por pequenas discussões em trânsito, bares e  
12. festas é de um crescimento absurdamente grande, e sem a posse de  
13. uma arma.

14. É necessário que se faça um reforço das leis de combate a violência  
15. e as pessoas precisam criar o hábito do respeito com o outro  
16. desde sua educação em casa até em sua instituição de ensino.  
17. pois, o povo Brasileiro é muito intolerante, que acredita que  
18. as coisas se resolvem se ele mostrar melhor e mais forte que o  
19. outro. A liberação do porte de armas não é a solução para violência  
20. e sim uma contribuição para o problema.

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1.	liberar o porte de arma irá diminuir de populações
2.	de armas de fogo com a violência. Com o
3.	pensamento que a população começa do próximo,
4.	haverá mais violência de que a diminuição
5.	da mesma, pois o Brasil não tem a capacidade
6.	de administrar tal caso. De um lado há aqueles
7.	que consideram a liberação do porte de arma
8.	um campo para a sociedade, pois deveria
9.	o cidadão o direito de legítima defesa. Logo, os
10.	cidadãos que são contra afirmam que com a liberação
11.	do porte de arma haverá muitos índices de crimes
12.	numerosos casos de violência e assassinato.
13.	Na sociedade atual, as pessoas andam pela rua
14.	em alerta, com medo de serem seqüestradas por assal-
15.	tantes. Diante desse cenário, segundo as pessoas
16.	que são contra o desarmamento, a liberação do porte
17.	de arma torna-se imprescindível, pois garante para o
18.	cidadão o direito de se defender. Além disso
19.	o que são a favor na liberação dizem que irá diminuir
20.	racionalidade. Isso porque os criminosos terão
21.	medo pela vítima estar armada.
22.	Entretanto, para que haja a liberação, o governo
23.	irá que implantar projetos de desarmamento
24.	de criminosos e cursos para saber se a pessoa
25.	tem o psicológico para ter uma arma de fogo.
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1.	<p>Há dois fatores para o porte de armas de fogo: o combate à criminalidade e o direito de autodefesa. Aos aspectos negativos destaca-se o aumento da violência, do tráfico de armas e fortalecimento de crime organizado. A medida que deveria ser tomada é que o Estado não colocasse a segurança nas mãos dos cidadãos e sim do policiamento.</p>					
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.	<p>O uso do armamento trás consigo o uso desnecessário e incorreto, em momentos de impulso, de modo que a pessoa armada encontra algum escape para o seu problema. Para que não haja usos inadequados é preciso ser feito exames <del>psic</del> psicológicos e um treinamento adequado.</p>					
8.						
9.						
10.						
11.						
12.	<p>Outra forma para melhorar a segurança da população seria com leis rigorosas e mais policiamento nas ruas, para que assim haja mais segurança e mais confiança nas próprias leis.</p>					
13.						
14.						
15.	<p>Entretanto, com o policiamento resultará em menos criminalidade, onde a população não terá a necessidade de ter uma arma para se defender, o que consequentemente significa menos crimes e violência.</p>					
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1.	A questão sobre a liberação de armas no Brasil é um assunto					
2.	recente neste ano de 2019. Apesar da violência no Brasil, as cidades					
3.	em sua maioria desejam que todos tenham armas para "combater"					
4.	futuras agressões.					
5.	Praticamente, existe um grande problema em liberação de armas para					
6.	cidadãos comuns, pois, isto acarretaria um aumento alarmante de violên-					
7.	cia em todo país. Sendo assim, não haveria justiça e sim retaliações					
8.	de um indivíduo com o outro, quando uma violência sem justa					
9.	causa ocorre. Além disso, é preciso afirmar que existem inúmeros casos de					
10.	homicídios no Brasil sem contar com agressões domésticas e etc; com					
11.	a arma a dispor do agressor, em casos de violência, ocorrem de homi-					
12.	cídios em um curto período de tempo, em casos de alteração por					
13.	algum intérprete, a pessoa poderia cometer um crime sem ter razões					
14.	nis lógicas pelo simples fato de ter uma arma em livre acesso <del>no</del> no					
15.	momento.					
16.	Sendo um tema o assunto, o tema de armas é um assunto que deve					
17.	ser melhor estudado, pois que mais violência e coloca pessoas como					
18.	mulheres e crianças que moram em locais vulneráveis a mercê de um					
19.	agressor armado. Pessoas comuns não podem ter armas, pois em algum mo-					
20.	mento de alteração (alcoól ou drogas) pode ocorrer uma tragédia irrespon-					
21.	sável. Cabe ao governo, aumentar a segurança para que as cidades não					
22.	sistemicamente sejam prejudicadas, fazer com que as armas sejam apenas usadas em					
23.	casos de homicídios, por último, utilizar dos meios acadêmicos para melhor compre-					
24.	ensão de violência e conscientizar sobre segurança sem violência.					
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

## ANEXO D – CONVERSAS DO GRUPO MULTILETRAMENTO NO WHATSAPP

