

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino

RAMON TALES BARBOSA

**TECNOLOGIAS E GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
a escrita de relatos pessoais no *Google Docs* a partir do texto charge digital.**

Belo Horizonte
2021

RAMON TALES BARBOSA

**TECNOLOGIAS E GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
a escrita de relatos pessoais no *Google Docs* a partir do texto charge digital.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Carlos Frederico de Brito D'Andrea.

Belo Horizonte
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Wesley Rodrigo Fernandes CRB/6 2214

Barbosa, Ramon Tales.

B238t

Tecnologias e gêneros digitais em aulas de língua portuguesa [recurso eletrônico] : a escrita de relatos pessoais no Google Docs a partir do texto charge digital / Ramon Tales Barbosa. – 2021.

1 recurso online (55 f. : il., color.) : pdf.

Orientador: Carlos Frederico de Brito D'Andrea.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino da Faculdade de Letras da UFMG.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 51-55.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Ensino auxiliado por computador. 2. Tecnologia educacional. 3. Internet na educação. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 5. Tecnologia da informação. 6. Colaboração online. I. D'Andrea, Carlos Frederico de Brito. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 371.394



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome do aluno: RAMON TALES BARBOSA

Às 08:00 horas do dia 20 de janeiro de 2021, em sala virtual da plataforma “Google meet”, reuniu-se pela Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino para julgar, em exame final, o trabalho intitulado “TECNOLOGIAS E GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: a escrita de relatos pessoais no Google Docs a partir do texto charge digital”, *requisito* final para obtenção do Grau de Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino. Abrindo a sessão, os professores Vicente Aguiar Parreiras e Érika Amâncio Caetano, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Prof. Vicente Aguiar Parreiras indicou a APROVAÇÃO do candidato;

Profa. Érika Amâncio Caetano indicou a APROVAÇÃO do candidato;

Pelas indicações, o candidato foi considerado APROVADO.

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

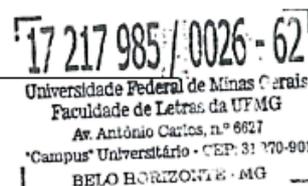
Belo Horizonte, 20 de janeiro de 2021.

Luciana de Oliveira Silva 

Érika Amâncio Caetano 

Vicente Aguiar Parreiras 

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenação.



RESUMO

As práticas sociais de leitura e de escrita, habilidades essenciais na formação dos educandos, devem não só acompanhar as transformações decorrentes do universo e avanço da cultura digital em nossa sociedade, mas também oferecer aos discentes oportunidades para que possam se apropriar e dominar os letramentos digitais e operacionalizar, de maneira crítica e ativa, as variadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), contextualizando tais aprendizagens para tarefas por eles exercidas cotidianamente. Contribuir para a manutenção da prática leitora e escrita de textos que circulam em ambientes digitais e tornar tais atividades atrativas são ações primordiais na etapa de escolarização. Assim, este projeto oferece aos professores de Língua Portuguesa significativas orientações didáticas para aplicarem em sala de aula, de modo que promovam aos estudantes experiências de leituras de textos digitais, mais especificamente as charges digitais, e de escrita individual do gênero relato pessoal e de texto colaborativo em ambientes digitais a partir do *Google Docs*. Ademais, este projeto se apoia na abordagem sociointeracionista, de Vygotsky, e na aprendizagem centrada no aluno, de Carl Rogers, favorecendo que o trabalho em equipe e a subjetividade dos discentes sejam as tônicas do projeto didático em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros digitais. Escrita colaborativa na web. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

ABSTRAT

The social practices of reading and writing, essential skills in the training of students, should not only follow the transformations arising from the universe and advance of digital culture in our society, but also offer students opportunities for them to appropriate and master digital literacies and apply it in a critical and active way, the varied Digital Information and Communication Technologies (DICTs) putting context into learning so that they perform daily tasks. Contributing to the maintenance of the reading and writing practice of texts circulating in digital environments and making such activities attractive are essential actions in the schooling stage. Thus, this project offers Portuguese language teachers significant didactic guidance to apply in the classroom, so that they promote students experiences of reading digital texts, more specifically digital cartoons, and individual writing of the genre personal reporting and collaborative text in digital environments from Google Docs. Moreover, this project is based on Vygotsky's socio-interactionist approach and Carl Rogers' student-centered learning, favoring that teamwork and subjectivity of the students are the keynote of the didactic project in question.

KEYWORDS: Digital genres. Collaborative writing on the web. Digital Information and Communication Technologies (DICTs)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Duke, 2015	25
Figura 2 - Laerte	25
Figura 3 - Criando textos no Google Docs	38
Figura 4 - Compartilhando a edição do Google Docs	39
Figura 5 - Concessões de acesso ao documento compartilhado	40
Figura 6 - Visualizando o histórico de participação e as contribuições/edições do autor	41
Figura 7 - Visualizando um trecho comentado por usuário comentarista	41
Figura 8 - Gerando link de acesso público para o compartilhamento	44

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. JUSTIFICATIVA	12
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3.1 Práticas sociais de leitura e escrita e a cibercultura.....	16
3.2 Teoria vygotskyana e a abordagem rogeriana na vivência escolar.....	18
3.3 Gêneros textuais	22
3.3.1 <i>As charges digitais</i>	24
3.3.2 <i>Gênero Relato Pessoal</i>	27
3.4 Escrita no <i>Google Docs</i>	30
4. PROJETO DE ENSINO	34
4.1 Público Alvo.....	34
5. OBJETIVOS DE ENSINO.....	35
5.1 Objetivo Geral	35
5.2 Objetivos específicos	35
6. RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS UTILIZADOS.....	37
6.1 WhatsApp.....	37
6.2 Google Docs.....	37
7. CONDUÇÃO DO PROJETO	43
8. PROCESSO DE AVALIAÇÃO	46
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
10. MANUAL DO PROFESSOR	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

1. INTRODUÇÃO

Em decorrência do advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDICs) em nosso cotidiano, nunca havíamos vivenciado tamanha expansão das possibilidades comunicativas como hodiernamente. Trata-se de um universo em que as diferentes linguagens têm assumido novas roupagens, demandando de nós amplas competências para sermos capazes de exercer e dominar diferentes situações comunicacionais.

Hábitos de leitura, de produção de conteúdos, de acesso à informação e até mesmo de interação com o outro e com o meio em que se vive são modificados, tendo em vista o cenário digital do qual vivemos hoje. Por este motivo, entende-se a necessidade de práticas de aprendizagens reflexivas serem abordadas com profundidade no contexto escolar, não só capacitando, mas fortalecendo e promovendo ações de criticismo para que os sujeitos possam participar, com competência, na cultura digital.

Dito isso, necessário se faz que os multiletramentos em espaços escolares tenham a devida atenção no processo de escolarização, pois, conforme defendido por Dionísio (2008), as variadas práticas comunicativas são aperfeiçoadas e se originam influenciadas pelo avanço tecnológico.

Embora as tecnologias digitais estejam em constante operacionalização social, contribuindo para o surgimento de novos costumes, hábitos e valores, Castells (2005) pondera que não é a tecnologia quem determina uma sociedade, mas a própria sociedade, moldando-a de acordo com suas necessidades e interesses.

Assim, é evidente a importância da escolarização na vida dos discentes, já que é nesse ambiente que a busca por novos conhecimentos, habilidades e desenvolvimentos sociocognitivos serão (ou deverão ser) facilitados, de modo que os estudantes se tornem pessoas conscientes para o exercício da cidadania e que se tornem efetivamente competentes para adentrarem às inúmeras possibilidades do universo digital. Nesse contexto, as diferentes TDICs tornam-se mecanismos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais efetivo, real e significativo.

Corroborando a relevância das TDICs no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), estabelece que, entre as dez competências gerais da educação básica contidas no

documento, os estudantes brasileiros devem ser capazes de compreender, utilizar e criar TDICs nas diversas práticas sociais de leitura e escrita das quais participam.

Ressalta-se, portanto, que a leitura e a escrita também em contexto digital são habilidades de extrema importância, o que se confirma com Ribeiro (2014, p.157), ao declarar que “ler e escrever são a base para pensarmos todas as formas de expressão de que dispomos hoje”.

Nesse sentido, dialogando com as demandas atuais exigidas pelo cenário social, com o proposto pela BNCC (BRASIL, 2018) e, sobretudo, em razão da necessidade de as práticas de leitura e escrita serem exploradas e potencializadas, intermediadas pelos diferentes gêneros textuais e digitais e pelas TDICs, este projeto de ensino tem como finalidade contribuir para o trabalho docente na medida em que fornece possibilidades analisadas de trabalho com o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente para os estudantes cursantes do 1º ano do Ensino Médio.

O enfoque se dará no compartilhamento e na leitura de textos do gênero charges digitais via *WhatsApp*¹ e, a partir destes, na construção colaborativa de um texto justificando a escolha do grupo face à charge escolhida e, em seguida, a elaboração do gênero relato individual, no mesmo documento, dialogando com a (as) charge(s) escolhida(s). As produções textuais se darão na ferramenta digital *Google Docs* (Documentos Google)², favorecendo a escrita digital e colaborativa entre os estudantes. Ao final da construção redacional, de modo a atender também à finalidade de circulação social das produções textuais dos discentes, os relatos pessoais se tornarão *e-books*, alcançando o universo da cibercultura e seus leitores.

A propósito, Lévy (1999, p.17) define cibercultura como sendo “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes e modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, sendo este último definido como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LEVY, 1999, p.17).

¹ Aplicativo de troca de mensagens que possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz.

² Ferramenta de escrita de textos que funciona de maneira síncrona e assíncrona, permitindo aos usuários criar e editar documentos on-line ao mesmo tempo, colaborando em tempo real com outros usuários.

Nesse sentido, é válido dizer que estamos vivenciando a cibercultura em nossas práticas sociais, escolares e culturais, de modo que a linguagem digital domina cada vez mais nossos exercícios comunicativos, nossas posturas de leituras, de escritas, além de modificar e favorecer nossa participação em letramentos multimodais.

Acrescenta-se que este trabalho dialoga com o conceito de aprendizagem centrada no aluno, na perspectiva de Carl Rogers, para que subjetividade e as experiências dos estudantes se tornam aspectos centrais para a efetivação da aprendizagem.

Esta pesquisa também se apoia, ainda, na teoria de aprendizagem sociointeracionista, de Vygotsky, preconizando que a aprendizagem cognitiva se dá por meio da interação social realizada em coletivo com o outro.

2. JUSTIFICATIVA

Ser linguisticamente competente nos dias de hoje, implica ser capaz de participar de maneiras eficaz e plena das convenções sociais de práticas leitoras e escritas, permeadas por diferentes gêneros textuais e digitais que são criados em razão de necessidades comunicativas que surgem gradativamente, sobretudo na esfera da cibercultura.

Ao estar em contato, por exemplo, com um recurso digital, pratica-se a leitura e também a produção textual cujas realizações se dão a partir de editores de texto, fóruns de discussão em ambientes virtuais de aprendizagem, preenchimento de formulários *on-line*, leitura e escrita em redes sociais, postagens de conteúdos, publicação e compartilhamento de arquivos multimídia, entre outros.

Nesse sentido, Soares (2002, p.152) reflete que ocorre o surgimento de “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”.

Cabe ressaltar que o contato com as telas, a navegação por conteúdos, o acesso a múltiplas linguagens e até mesmo as relações construídas e constituídas no ciberespaço nem sempre se dão ao mesmo tempo que da fase de escolarização. Isso porque a prática de hábitos digitais e o contato com diferentes linguagens multimodais têm sido cada vez mais comuns a partir da (e durante a) infância.

Isso se comprova com o fato de crianças terem, cada vez mais cedo (mesmo não sendo alfabetizadas), contato com telas para desempenharem práticas diversas, que vão desde a assistirem vídeos de animações em *smartphones* e *tablets* até manipularem a tela no jogar de *games* virtuais.

É preciso que os estudantes possam desempenhar papéis de protagonismo para praticarem, com competência, os múltiplos letramentos, sobretudo digitais, de modo que possam dominar as capacidades de leitura e produção de textos de diferentes modos linguísticos, explorando as variadas possibilidades presentes no universo digital.

Por isso, é essencial que as TDICs sejam abordadas na escola, já que “não só possibilita[m] maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é[são] determinante[s] para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes”. (BRASIL, 2018, p.487).

Pensando-se em um gênero textual que conceda voz e permita ao produtor apresentar seus pontos de vista e subjetividades acerca de um determinado assunto, além de descrever situações por ele vivenciadas e também expor suas narrativas, escolheu-se, neste trabalho, o gênero relato pessoal.

Entende-se que todos nós temos visões de mundo, sentimentos e juízos de valor em relação a um determinado assunto e que nem sempre são iguais aos dos outros. Ademais, temos experiências geralmente particulares, mesmo que o contexto seja semelhante ao de outras pessoas, já que vivências, mesmo que plurais, se constituem de certas diferenciações.

Essas particularidades subjetivas podem se materializar na elaboração do relato pessoal, sendo esse um gênero que concede ao discente protagonismo no espaço escolar, já que ele permite expor experiências, relatos, narrativas e impulsionam à escrita à medida que o estudante revive e consulta suas memórias, transcrevendo-as na elaboração do gênero textual em questão.

Além disso, na perspectiva sociointeracionista, a interação com o outro favorece que experiências significativas de aprendizagens ocorram, sendo essa relação a responsável pela troca de experiências, conhecimentos e de novas descobertas de cunhos cognitivo, cultural e sensorial entre os diferentes sujeitos participantes (Kohl, 2012).

Assim, compreendendo-se a relevância da aprendizagem baseada na interação entre indivíduos, a importância de conceder ao alunado a fala e a possibilidade de externalizar os próprios sentimentos, narrativas, subjetividades e vivências acerca de um determinado assunto, além de favorecer o letramento digital e o uso de TDICs no contexto escolar, este projeto propõe que estudantes do Ensino Médio escrevam relatos pessoais em um mesmo documento para o grupo utilizando a ferramenta *Google Docs* e, de maneira colaborativa, redijam uma justificativa sobre a escolha da(s) charge(s) utilizadas nas produções dos relatos.

Tal ferramenta de TDIC pode ser explorada de maneira expressiva na produção textual, permitindo aos sujeitos realizarem a escrita, a edição e a colaboração de textos de maneiras síncronas ou assíncronas. Ou seja, quando os usuários estiverem fazendo a edição do documento ao mesmo tempo, estarão atuando de maneira síncrona. Se os integrantes fizerem a contribuição da escrita *on-line* em diferentes momentos, estarão atuando de maneira assíncrona.

A produção final produzida pelos estudantes se tornará um *e-book*, podendo ser compartilhado em diferentes comunidades virtuais e alcançando diferentes leitores.

Escolheu-se também como gênero textual as charges digitais, que impulsionarão os debates e a escrita do relato pessoal, pois são textos que apresentam diferentes linguagens – multimodais, portanto – orquestradas em sua composição. Em suma, as charges apresentam uma opinião do chargista em relação a algum fato ocorrido em sociedade e que pode se fazer presente na realidade dos alunos, já que os assuntos são variados. .

São gêneros digitais, pois circulam em jornais virtuais, sites de notícias e até apresentam características diferentes da charge impressa, tais como resolução superior de imagem, entre outras características multimodais que serão aprofundadas neste trabalho.

É importante mencionar que a multimodalidade é a integração de diferentes linguagens que se complementam para que a construção de sentido em textos possa ocorrer. Ribeiro (2018) diz que a inter-relação do texto verbal com o texto não-verbal é resultado de modificações da linguagem, sobretudo por intermédio do computador, de softwares e das TDICs.

A autora ainda exemplifica que a multimodalidade é o campo em que o escrito, o sonoro, as animações, as cores, os efeitos, os movimentos, traços multimídias e layouts ganham destaque na constituição de textos, envolvendo mais de uma modalidade de comunicação e representação da linguagem.

Como ferramenta intermediadora de leitura em tela e compartilhamento dos textos chárgicos, sugere-se a utilização do aplicativo *WhatsApp*, sendo um recurso gratuito de troca de mensagens instantâneas, que permite o compartilhamento de diferentes linguagens, tais como imagens em diferentes formatos, áudios, vídeos, *links* para acesso a sites, justificando-se o uso em sala de aula como uma TDIC pertinente e pedagogicamente atraente.

Desta maneira, acredita-se que esta proposta de ensino vá ao encontro das necessidades de se levar para as salas de aula as TDICs, reconhecendo-as como mecanismos potencializadores e de suporte pedagógico para que o ensino e a aprendizagem sejam não só facilitados, mas que oportunizem experiências ciberculturais importantes para o alunado, além de fomentarem o desenvolvimento da competência leitora e escrita em ambientes digitais.

Ademais, a proposta também contribuirá para que os estudantes possam recordar e conhecer narrativas, memórias e experiências, tendo a chance de construir relatos pessoais e escritas colaborativas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Práticas sociais de leitura e escrita e a cibercultura

Ler e escrever são tarefas basilares no processo de escolarização de um indivíduo, pois é a partir dessas habilidades que o sujeito faz [ou deveria fazer] descobertas dos fenômenos, dos acontecimentos, das ciências, das culturas, do mundo, e adquire [ou deveria adquirir] postura para se posicionar e se expressar, materializar suas angústias, inquietações, críticas e posicionamentos.

Não fosse, é claro, as constantes lacunas de desigualdades sociais presentes em nossa sociedade e entraves nas políticas públicas educacionais, acredita-se que tais habilidades, quando concebidas em salas de aula, atuariam com êxito na formação dos estudantes, tornando-os atores linguisticamente competentes para exercerem a leitura e escrita em suas amplas possibilidades.

Face a isso, Coscarelli (1996) confirma que a leitura e a produção textual são tarefas substanciais para a educação de um indivíduo. É a partir da leitura e da escrita competentes, elementos estes tão indispensáveis à sociedade, que o indivíduo amplia suas possibilidades de se reconhecer no mundo, de compreender novas experiências, de explorar a dimensão da linguagem, alcançar novos sentidos e interpretações e ser capaz de questionar e ser questionado.

Integrar a sociedade letrada, no entanto, vai muito além de decodificar códigos verbais. Muito mais do que ser alfabetizado, é preciso ser letrado para que, de acordo com Soares (2002), as práticas sociais de leitura e de escrita sejam exercidas de maneira efetiva e competente, permitindo que os sujeitos participem da sociedade letrada.

Nessa perspectiva, ser letrado implica estar em condições de ser linguisticamente competente para lidar com as diferentes linguagens que cada vez mais vão ganhando novas roupagens, novos formatos e suportes, materializando-se em novos gêneros textuais e digitais. Isso se assevera pelo fato de as TDICs estarem ocupando cada vez mais espaço em nossos hábitos, conforme atesta Soares (2002, p.146):

[...] estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet.

Apesar de a fala da autora ser de 2002, ainda hoje práticas de leitura e escrita continuam surgindo à medida que novas demandas comunicacionais e TDICs também surgem ou se modificam. As tecnologias digitais desempenham importantes funções sociais em nossas vidas, já que, conforme reflete Ribeiro (2014, p.153), “nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas.

Assim, compreende-se que os dispositivos eletrônicos, as telas e os diversos suportes e ferramentas digitais não só facilitam nossas tarefas cotidianas, mas trazem significativas mudanças também na maneira de ler e escrever.

Quando a escrita, por exemplo, é desenvolvida em um editor de textos, tais como a ferramenta de edição *Word* da *Microsoft Office*, o escritor encontra uma amplitude de possibilidades para a estruturação do texto. Pode escolher fontes, tamanhos e até mesmo cores na grafia. Consegue-se também associar imagens, áudios, animações e uma extensa variedade de aspectos multimídia no texto, além de recursos que propiciam mais comodidade à produção, acentuando a multimodalidade no texto.

A leitura também sofre consideráveis modificações em espaços e suportes digitais, pois novos comandos de leitura se fazem presentes, a exemplo da leitura mediada pelo toque na tela, a manipulação do *zoom*³ e também com relação ao uso dos hiperlinks⁴ que, com um clique, direcionam o leitor para outro conteúdo ou tela. As imagens também se apresentam em resoluções mais nítidas e com maior riqueza de detalhes, permitindo uma experiência leitora mais efetiva.

Dito isso, há de se ressaltar que as novas características da leitura e da escrita em telas não são aqui evidenciadas como uma maneira de contrastar ou menosprezar a cultura impressa, mas sim como uma maneira de evidenciar as novas dinâmicas

³ Função que permite ampliar ou reduzir uma determinada seleção no texto.

⁴ Coscarelli (2020) diz que os hiperlinks não são exclusividades de textos digitais, pois em textos impressos também há links, mas se apresentam de outras maneiras, tais como as referências bibliográficas, citação de alguma outra fonte de conteúdo, etc.

que compõem as práticas leitoras e escritas da cibercultura, conforme explana Ribeiro (2018).

Ao possibilitar que os diferentes letramentos sejam abordados e se tornem práticas constantes pelos estudantes no trabalho escolar, entende-se que o objetivo disso é tornar os discentes linguisticamente competentes, de modo que desempenhem ações contextualmente plurais e críticas no uso da linguagem.

Essas competências implicam também, por conseguinte, favorecer não só um determinado letramento, mas múltiplos letramentos na formação dos discentes. A justificativa dá-se em razão do dinamismo do ciberespaço e, conseqüentemente, da cibercultura, pois, ainda de acordo com Soares (2002), novas práticas de leitura e escrita são concebidas em uma acentuada rapidez e são decorrentes das diferentes tecnologias, sobretudo digitais, que vão ganhando espaço em nossos hábitos.

No contexto escolar, então, as TDICs cumprem (ou deveriam cumprir) uma função pedagógica de inquestionável relevância, haja vista que as tecnologias nos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, tornando o trabalho docente muitas vezes mais eficiente.

3.2 Teoria vygotskyana e a abordagem rogeriana na vivência escolar

É sabida a importância de se favorecer a participação leitora e produtora de textos de diferentes formatos e gêneros em aulas de Língua Portuguesa. A partir do desenvolvimento dessas ações, outras possibilidades de aprendizagens irão surgir, expondo, portanto, a importância salutar da escola, já que, conforme ressalta Carla Coscarelli (1996b, p.163), “duas das tarefas mais importantes a que se propõe a escola são a leitura e a escrita. Acreditamos que, se a escola cumprir bem essas tarefas, muitos outros dos seus objetivos serão alcançados mais facilmente”.

Tarefas escolares como essas certamente ganham mais produtividade quando o trabalho se torna colaborativo, permitindo que as possibilidades do fazer e do agir se expandam. Essa colaboração pode ocorrer não só entre os próprios discentes, mas entre eles e nós, professores.

Nesse sentido, a teoria de aprendizagem sobre a qual versa o sociointeracionismo define que o conhecimento adquirido ocorre através da interação com outros indivíduos. Esse fenômeno de interação com o outro resulta em uma aprendizagem que se materializa no processo denominado internalização. Ou seja,

Villard *et al* (2004), apoiados na teoria vygotskyana, dizem que, a partir da troca coletiva, o indivíduo se apropria de maneira internalizada da aquisição da aprendizagem, assumindo um papel ativo em uma relação dinâmica ocorrida na interação com os demais sujeitos em um determinado meio.

Em outras palavras, a construção de conhecimentos do sujeito se dá nas e pelas relações que são estabelecidas. Compreender as contribuições da abordagem sociointeracionista para o desenvolvimento humano é essencial, sobretudo quando tais pressupostos se refletem em salas de aula, ambientes ricos em possibilidades de integração social.

Camargo (1997), na perspectiva de internalização do conhecimento segundo a teoria vygotskyana, ressalta a existência de uma variação de mecanismos de apreensão da realidade que cada indivíduo apresenta durante a construção do conhecimento e, somada à diversidade de meios em que os aprendentes estão inseridos, há relações diferenciadas para a apropriação dos saberes.

Nesse sentido, é importante, portanto, levar em consideração que, sobretudo no âmbito escolar, espaço em que as trocas sociais de interação serão frequentes, cada sujeito é único e carrega consigo diferentes níveis de conhecimento e demandas para a aprendizagem.

Cabe aos docentes estarem atentos à heterogeneidade das turmas as quais eles irão conduzir, de modo que possam adotar posturas pedagógicas que enriqueçam o aprendizado e atuem como instrumentos de fortalecimento nas práticas sociais de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a teoria sociointeracionista visa a contribuir para que o estudante não seja excluído ou “uniformizado” em razão das demandas que pode vir a apresentar face à aquisição satisfatória da aprendizagem. Dar atenção a essa abordagem no trabalho escolar é uma maneira de contribuir para mitigar mecanismos de exclusão que podem se reproduzir em espaços escolares, inviabilizando ou dificultando a relação entre aprendizagem e discentes.

A aprendizagem está diretamente vinculada às interações que se estabelecem. As parcerias com outras crianças e com adultos fornecerão as bases nas quais a criança irá construindo o conhecimento, a auto-imagem, a forma de perceber o mundo, constituindo-se enquanto sujeito ativo que interage com o mundo à sua volta, ou seja, delimitando a sua consciência a partir do grupo ao qual pertence (CAMARGO, 1997, p.54).

Ressalta-se que a construção eficiente do aprendizado ocorre não só através das trocas entre alunos, mas também entre eles e os professores. Assim, pensar na abordagem sociointeracionista para a condução deste trabalho é fundamental, pois dialoga com a prática ativa protagonizada pelo aprendente durante o processo de escolarização, tendo em vista a interação com os demais participantes que compartilham objetivos com a finalidade de alcançarem os variados saberes.

No que se refere ao desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita digitais, esse trabalho escolar, quando exercido em coletivo, permite que as diferentes interpretações, experiências e posicionamentos se encontrem e potencializem a tarefa entre os estudantes, agregando conhecimento para os envolvidos e tornando o projeto mais dinâmico.

Em paralelo, este projeto também se apoia na metodologia de aprendizagem centrada no aluno, desenvolvida por Carl Rogers, psicólogo norte-americano, sendo uma concepção pedagógica de aprendizagem que tem sempre o aluno como enfoque do processo de aquisição do conhecimento. Suas vivências, subjetividades e experiências são as tônicas que contribuem para promover o prazer nos caminhos do aprender.

De acordo com Carmo (1999, s/p)

[...] a aprendizagem centrada no aluno se dá "através da prática, em contato direto com os problemas do dia-a-dia, engajando tanto a sensibilidade como a inteligência, e portanto, mais duradoura e mais percuciente; e ao mesmo tempo despertando o gosto e o prazer de aprender uma vez que as ameaças externas são reduzidas ao grau mínimo.

Inferre-se que, quando o aluno tem a chance de se expressar, externalizar o que sente frente ao que vive e ser capaz de compreender e refletir sobre os acontecimentos reais que acompanham sua existência, a aprendizagem torna-se mais significativa, mais atrativa e mais eficaz. Além disso, o aluno se sente encorajado, já que não encontra nenhum tipo de obstáculo que o impeça de expor e apresentar sua subjetividade, pois ele é ouvido e a atenção está centrada em sua prática oral, escrita, etc.

Conseqüentemente, o desenvolvimento do aprendizado torna-se contextualizado e se dá principalmente no ambiente educativo, em que as relações com estudantes e professores são intensificadas

Tambara e Freire (2007 *apud* Escario, 2015) apontam que a abordagem centrada no aluno é constituída por três princípios básicos postulados por Carl Rogers, a saber: Consideração Positiva Incondicional, Compreensão Empática e a Congruência. Essas atitudes facilitadoras sustentam a efetividade da abordagem rogeriana na relação com o aprendiz na educação.

Escário (2015) esclarece o primeiro princípio como a aceitação incondicional de um sujeito por parte de outro, exatamente do jeito que ele é, sem juízos de valor, crítica ou resistência. A partir de sua perspectiva e não na de outro, o indivíduo pode sentir-se livre para lidar com suas experiências. Assim, a pessoa “poderá sentir que não será necessário abdicar das suas convicções para que os outros a aceitem” (ESCÁRIO, 2015, p.85).

O aprendente certamente se sentirá motivado, com voz ativa e fortalecido em suas crenças, convicções e valores, não impedindo, é claro, que possa repensá-los, já que a prática sociointeracionista nas relações de interação com os outros contribui justamente para promover nossos aprendizados, sejam eles cognitivos, emocionais, sociais culturais, linguísticos, etc.

O segundo princípio rogeriano da Compreensão Empática faz referência à capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender, a partir do olhar daquele, o mundo como ele é visto. Com ausência de atitudes julgadoras, esse “posicionamento, por mais simples que possa parecer, produz efeitos na pessoa que a faz sentir-se aceita, compreendida e valorizada em sua globalidade” (ESCÁRIO, 2015, p.86). Essa dinâmica facilita que o estudante possa se colocar no lugar do outro e compreender as razões pelas quais há diferentes formas de pensamento, de olhares e de falas entre um determinado grupo social.

Essa habilidade é urgente e necessária, por exemplo, no convívio escolar, tendo em vista que os participantes dos sistemas educacionais são, em quase sua totalidade, heterogêneos. Inclusive, tais urgências e necessidades se referem também a atividades e tarefas coletivas, já que as relações conflitantes são recorrentes.

No momento em que o discente é capaz de consolidar suas perspectivas de empatia, aceitação e respeito em relação às experiências que cada um carrega e de compreender que há subjetividades, ele se integra, genuinamente, na relação com o outro. Por isso, esse é o terceiro pilar da abordagem centrada no aluno, intitulada Congruência. Nessa situação, sujeitos em escolarização serão capazes de considerar

os diferentes posicionamentos, serem mais tolerantes com os seus colegas e interagirem com maior eficiência nas relações sociais.

Ao pensar na proposta didática abordada neste projeto, que envolve leitura e produção textual sendo realizadas coletivamente por estudantes do Ensino Médio, compreende-se que as abordagens vygotskyana e rogeriana, apesar de não serem investigações atuais, são amplamente necessárias e urgentes para as práticas escolares.

É importante ressaltar que vivenciamos nas relações sociais presenciais e, inclusive, na cibercultura, comportamentos e posturas de intolerância, discordâncias de ideias que resultam em discursos de ódio, violências e conflitos correntes, gerando impactos desastrosos na exposição de comentários, opiniões e ideias, por exemplo, que se manifestam (ou poderiam a vir se manifestar) em redes sociais, na apresentação de pontos de vistas acerca de algum conteúdo, no debate virtual, durante a interação oral, etc.

Pensar na escola não só como um local de aprendizagens de conteúdo, mas também como um espaço de aprendizagens transformadoras e que possam contribuir para ações de cidadania é salutar, sendo, portanto, o ambiente ideal para que haja significativas mudanças e construção de conhecimentos na vida dos educandos, principalmente em contextos de cultura digital.

3.3 Gêneros textuais

O trabalho com a pluralidade textual em sala de aula contribui para que o discente possa conhecer e interagir com os variados gêneros textuais que integram diferentes contextos comunicativos. Além disso, tal abordagem propicia que o aluno compreenda a dimensão da linguagem enquanto prática social e comunicativa em suas variadas formas, empregando-a em diversas situações de interação.

De acordo com Antunes (2002, p.73), a atuação social de um indivíduo dele solicitará competências de “falar, ouvir, e escrever determinados gêneros de texto, com relevância e adequação”. Nesse sentido, atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa em todas as etapas da educação básica devem objetivar os “usos reais que se fazem presentemente da língua, numa atitude atenta de exploração, de pesquisa e de prática” (ANTUNES, 2020, p.73).

Em decorrência disso, percebemos em documentos regionais, a exemplo de Minas Gerais, o CBC (Conteúdo Básico Comum), e nos de âmbito nacional, tais como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a evidente necessidade de o trabalho escolar nas aulas de Língua Portuguesa contemplar os diferentes gêneros textuais e também os digitais, tendo em vista que eles se materializam em decorrência das demandas comunicativas que vão surgindo, principalmente com o avanço das TDICs.

Corroborando Marcuschi (2007, p.19), o autor pondera que os diferentes gêneros:

[s]urgem emparelhados a necessidades e atividades sócio culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Percebendo-se a necessidade do trabalho escolar com os gêneros textuais, torna-se necessária sua definição. Assim, Marcuschi (2007) conceitua-os como textos da vida diária que são materializados em decorrência das práticas sociocomunicativas que fazem parte do cotidiano dos emissores e interlocutores, quer seja no âmbito oral, quer seja no âmbito da escrita, sendo pontuados por uma composição característica, objetivos enunciativos, conteúdos e estilo.

Antes dos estudos aprofundados acerca dos gêneros textuais, estes eram intitulados gêneros discursivos sob a ótica do filósofo Mikhail Bakhtin. Segundo esse autor, qualquer enunciado empregado em uma determinada esfera de discurso e que apresente conteúdo temático, estilo e construção composicional, pode ser entendido como um gênero discursivo (BAKHTIN, 1997 [1979]). Por esse motivo, são considerados como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997 [1979], p.280).

Por estarem sujeitos à instabilidade, estão em constante transformação, ocasionando a criação de novos gêneros, pois atendem a diferentes demandas comunicativas emergentes. A exemplo do gênero decorrente⁵ de outro, o *e-mail* surge a partir do gênero carta que, atualmente, assume a roupagem de troca de mensagens instantâneas em aplicativos como o *WhatsApp*, *Messenger* e *Telegram*, já que é possível considerar a semelhança de aspectos composicionais e temáticos

⁵ Marcuschi (2007) diz que a assimilação de um gênero para o outro resulta em novos.

semelhantes ao da carta e que podem se fazer presentes em determinadas comunicações ocorridas nesses aplicativos.

3.3.1 As charges digitais

Escolheu-se o gênero chárgico como o texto que orienta a proposta deste projeto. As charges são gêneros textuais que circulam principalmente em esferas jornalísticas. Ainda se fazem presentes em jornais impressos, mas também figuram em ambientes digitais, tais como edições de jornais virtuais e sites de notícias, entre outros. Nesses ambientes, há a designação de charges digitais e charges eletrônicas.

De acordo com Magalhães (2006), a diferença entre as charges eletrônicas e as convencionais é a instauração de um novo suporte e, conseqüentemente, a mudança em seu meio de circulação, já que as charges eletrônicas são transportadas para o universo digital, agregando-se a novos elementos e apartando-se de outros.

Esses novos elementos são constituídos pela linguagem multimodal, contemplando sons, vídeos, *GIF*⁶, entre outros, tendo em vista que o termo charge eletrônica, ou também charge animada, apresenta “efeitos de animação, geralmente produzidos por meio de computador gráfico, ou através de técnicas tradicionais de desenho animado, *animated captions* etc” (RABAÇA & BARBOSA, 1998, apud COSTA, 2007, p.49).

Como exemplo, pode-se citar o chargista Mauricio Ricardo, que frequentemente, em sua coluna virtual⁷, publica charges eletrônicas em formatos de vídeos curtos, abordando diversos temas, sempre com uma carga de humor e crítica, como é característico de gênero em questão.

Com relação às charges digitais, a exemplo da figura 1, apesar de não haver, até o momento, um conceito circulando na atual literatura linguística, entende-se que a distinção entre as charges digitais das convencionais (figura 2) se dá em razão de serem transpostas para a internet, mas continuarem sendo estáticas, diferentemente das charges eletrônicas. A evidente diferença, portanto, é por circularem em mídias

⁶ O *GIF*, Graphics Interchange Format, é um formato de imagem que pode compactar várias cenas e com isso exibir movimentos.

⁷Disponível em <https://www.uol.com.br/splash/colunas/mauricio-ricardo-charges>. Acessado em 22/09/2020.

digitais, terem nitidez e cores mais expressivas quando comparadas à tecnologia do impresso, favorecendo uma experiência de leitura mais eficaz, sobretudo na observação de detalhes presentes no texto.



Figura 1 - Duke, 2015

Disponível em <https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-05-10-2020-1.2394643>. Acesso em 07/10/2020.



Disponível em <http://www.ecoviva.org.br/baqulivida/TV/index.html>. Acesso em 15/6/2014.

Figura 2 - Laerte

LAERTE apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.110

Além disso, as charges digitais são compartilhadas com maior eficiência virtualmente e, por consequência, demandam que as leituras ocorram em aparatos tecnológicos digitais, tais como *tablets*, *smartphones* e computadores. Dentre os aplicativos digitais que podem ser utilizados para o compartilhamento desses textos, destaca-se o *WhatsApp*, que permite compartilhar textos de diferentes linguagens, *links* e, até mesmo, animações e vídeos, possibilitando a realização de um trabalho escolar mais eficiente.

O trabalho com a charge digital é recomendado pela BNCC (BRASIL, 2018, p.177), que, em uma de suas habilidades, preconiza o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa recomendando a abordagem de “textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (*meme*, *gif*, comentário, **charge digital** etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião” (grifo meu).

Sejam charges impressas, digitais ou eletrônicas, a função social desses textos permanece a mesma. A palavra charge é de origem francesa, significando exagero, excesso ou carga. Muitas charges são elaboradas como meio de criticar diversos temas da atualidade, tais como assuntos do cotidiano, da política, da economia, da ciência, do futebol, etc., acompanhadas de tônicas de humor e expondo a opinião do chargista.

Segundo definição de Biderman (1998, s/p) em seu dicionário, charge é definida como um “desenho contendo uma caricatura em que se satiriza uma personagem, um acontecimento”. Muitas charges são encontradas em publicações de jornais impressos e no meio virtual, de forma a retratarem assuntos que ganharam destaque nos dias anteriores.

Ademais, a textualidade presente em charges:

[...] dirige-se a sujeitos socialmente situados, ou seja, a sujeitos já inscritos na ideologia, pois só na medida em que o são tornam-se receptores capazes de decodificar as referências ativadas e cooperar na construção do sentido nas mesmas (FLÔRES, 2002, p.11).

É preciso também que o leitor esteja atento às várias referências textuais que integram a charge, para que seja possível associar e relacionar os elementos visuais presentes no gênero aos seus conhecimentos prévios e aos acontecimentos e fatos recentes para alcançar a construção do sentido no texto. Isso porque a charge é uma

ilustração humorística que satiriza algum acontecimento atual e que envolve uma ou mais personagens.

Nas palavras de Ramos e Vergueiro (2009, p.12) “é comum o assunto abordado na charge estar diretamente ligado a uma reportagem, noticiada na véspera ou ao longo dos dias anteriores.” Por esse motivo, as charges são consideradas temporais, no entanto, podem também ser atemporais, já que um determinado assunto abordado no gênero em questão pode ser reincidente e até mesmo ter se tornado frequente em nossa sociedade.

Assim, percebe-se que a escolha do gênero charge, mais especificamente da charge digital, se apresenta de extrema relevância para as aulas de Língua Portuguesa, já que são textos que apresentam ilustrações, informações subentendidas, referências intertextuais. Também podem apresentar importantes recursos da linguagem, tais como a metáfora, ironia, entre outras formas de produzir sentido, enriquecendo o trabalho didático e contribuindo para a formação de leitores e produtores de textos multimodais.

Isso porque, dialogando com a proposta deste projeto, a partir da leitura, os estudantes são convidados a refletirem e apresentarem seus pontos de vista, que são mediados por suas vivências, experiências e conhecimentos de mundo. Em seguida, conforme já apresentado anteriormente, a produção textual ganhará destaque e se dará por intermédio do gênero textual relato pessoal cuja escrita se dará pelo uso da ferramenta *Google Docs*.

3.3.2 Gênero Relato Pessoal

Pertencente aos textos de esperas narrativas, o gênero relato pessoal torna-se comum em nossos hábitos de interação, tendo em vista que, sendo oral ou escrito, narra, descreve e expõe situações e experiências sobre variados assuntos.

Esse gênero, como o próprio nome já diz, faz alusão àquelas situações pessoais que são oralizadas ou redigidas pelo interlocutor e que são baseadas em suas vivências e experiências. O relato pessoal apresenta elementos básicos da narrativa, já que em sua abordagem há apresentação de pessoas envolvidas (personagens), do tempo e do espaço em que dada situação ocorreu, sequência de fatos, desfecho, dentre outros.

Por se tratar de um gênero que se apresenta a partir da exposição de memórias, de eventos vivenciados pelo interlocutor e pela descrição de situações, de modo que elas sejam apresentadas sequencialmente e detalhadas à medida que a apresentação ocorre, entende-se ser um gênero que estimula a escrita dos estudantes, pois permite que suas experiências sejam compartilhadas.

Ademais, ao partir da descrição dos fatos, situações e experiências acerca de um determinado assunto, pode-se sentir as emoções, sentimentos e traços pessoais e de individualidades por parte do narrador, dialogando com as premissas da pedagogia centrada no aluno de Carl Rogers em que o enfoque do processo de aprendizagem se dá a partir de subjetividades dos educandos.

Tais apontamentos dialogam com Aragão (2016, p.13), ao dizer que o gênero relato pessoal:

[...] se utiliza de uma estrutura que permite ao educando o fortalecimento de sua identidade através da operação com reflexões sobre seu próprio universo, propiciando ao sujeito voltar-se para si buscando a compreensão sobre seu eu. Este gênero além de tratar das questões individuais do sujeito também integra este mesmo ser através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais.

Assim, conforme proposto neste projeto, é possível perceber a importância da escrita digital ser realizada em conjunto via *Google Docs*, de modo que os integrantes do grupo tenham acesso à exposição das narrativas dos demais, contribuindo para que a troca dos relatos possa mediar uma integração entre os diferentes sujeitos, seus diferentes pensares e experiências.

Com relação às características do gênero relato pessoal, é possível elencar os seguintes elementos:

- ✓ Textos narrados em 1^o pessoa cujos verbos e pronomes são facilmente identificáveis nessa conjugação.
- ✓ Apresentação de experiências pessoais do narrador.
- ✓ Verbos predominantemente no pretérito (passado), havendo verbos no presente.
- ✓ Presença de adjetivos e advérbios, de modo a descrever cenas, situações, pessoas, situações, etc, e determinar locais e momentos do relato.
- ✓ Relatos escritos geralmente prezam pela norma padrão da língua portuguesa.

Além disso, embora seja elaborado em primeira pessoa, o relato pessoal também pode abordar uma situação não necessariamente protagonizada pelo próprio narrador, mas observada por ele. Nesse sentido, o narrador pode descrever, por exemplo, um relato pessoal em que ele presenciou uma situação ocorrida com um ou outros envolvidos.

A tônica desse gênero é que suas memórias, vivências, experiências, narrativas e situações sejam relatadas e, neste projeto, os gêneros charges digitais vêm para impulsionar a elaboração dos relatos pessoais, na medida em que a proposta é que os estudantes identifiquem possíveis momentos e ocorridos em suas vidas e que dialoguem com o assunto presente em uma ou mais charges digitais.

O relato pessoal é estruturado a partir da apresentação de um título, de uma introdução, desenvolvimento do texto e pela conclusão do ocorrido, preocupando-se sempre em responder às seguintes indagações: quando, onde, quem, o quê, como e por quê.

Nesse sentido, além de englobar em sua composição a tipologia narrativa e descritiva, o relato pessoal também se constitui a partir da tipologia dissertativa (ou expositiva), sendo, corroborando Marcuschi (2007), um tipo de texto que, a partir da exposição de um determinado tema ou assunto, busca informar, descrever e apresentar ao leitor sequências expositivas.

Em razão disso, a estrutura dessa tipologia textual é marcada por uma introdução, sendo o início do texto, contendo o tema a ser abordado de maneira breve e geralmente exposta em apenas um parágrafo. Nesse momento, espera-se que o narrador apresente qual é o assunto a ser relatado por ele a longo de todo o texto. No relato pessoal, esse parágrafo inicial pode resumir qual assunto será abordado no relato, quem é ou são os envolvidos, onde ocorreu, etc.

Em seguida, o desenvolvimento se faz presente na estrutura do texto, ocupando grande parte da escrita redacional, organizando o pensamento e as exposições do autor acerca do assunto tratado. Nesse momento, há um detalhamento e a sequência da exposição é delimitada pela separação de parágrafos. Na elaboração do relato pessoal, o autor traz em cada parágrafo a sequência sobre seu relato, apresentando detalhes, personagens, descrevendo situações, cenas, locais, etc. Apresenta também o momento de tensão (caso haja), sendo um instante em que algo surpreendente ou que promova inquietação ao leitor ganha espaço no texto.

Finalizando a estrutura de textos de caráter dissertativos ou expositivos, há a conclusão, sendo o momento em que o autor realiza uma síntese do que foi abordado ao longo do texto, apresentando seus apontamentos, ideias finais sobre o assunto, etc. Trata-se de um momento de finalização da produção textual. Em relatos pessoais, a conclusão pode apresentar um momento para que o narrador exponha o que ele sentiu ou percebeu diante do que foi abordado, ou alguma reflexão mais pessoal sobre seu relato e a experiência apresentada.

3.4 Escrita no *Google Docs*

Conforme apresentado na abordagem sociointeracionista, o trabalho desenvolvido na interação entre sujeitos enriquece a formação educacional, potencializando a integração social, gerando novas experiências e conhecimento. Até porque, nessa perspectiva, “as atividades de sala de aula devem se desenvolver em grupo. O desenvolvimento das atividades no coletivo favorece a solução dos problemas também no coletivo” (CAMARGO, 1997, p.53).

Em decorrência da exposição de subjetividades, de individualidades e dos juízos de valor heterogêneos, os estudantes terão a possibilidade de vivenciar diferentes experiências e narrativas, tendo em vista que a construção colaborativa de apresentação da(s) charge(s) escolhida(s) e da elaboração individual no mesmo documento do *Google Docs* de relatos pessoais a partir da escolha de charges digitais desempenharão essa importante mediação.

A construção do texto, quando coletiva, apresenta alguns desafios, sobretudo quando a tarefa é realizada por jovens e adolescentes que apresentam ideias, pontos de vista e visões diferentes. Entre os desafios, pode-se destacar que os pares apresentam distintos níveis de conhecimento e interesses, emoções e formas únicas de ver e sentir o mundo, refletindo em possíveis situações conflitantes com os demais.

Face a isso, o exercício não só do trabalho em equipe, mas da escrita colaborativa da justificativa proposta neste projeto, demandarão intenso diálogo, compreensão frente à fala e à escrita do outro, colaboração e respeito. Ademais, serão requeridas habilidades para possíveis resoluções de conflitos que podem ser geradas em razão de pensamentos discordantes e desiguais.

Corroborando uma das sete competências específicas destinada ao componente curricular Linguagens e suas Tecnologias – Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018, p.490) atesta que é importante:

[...] compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, **respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos** de qualquer natureza. (grifo meu).

Assim, trabalhos e tarefas escolares realizados de maneira colaborativa são ideais para que os estudantes desenvolvam importantes mecanismos sociais de colaboração e senso de coletividade, para que, em conjunto, possam alcançar determinados objetivos.

Schäfer *et al* (2009, p.7) refletem que a tarefa da escrita colaborativa realizada em ambiente digital assume um importante papel de interação na aprendizagem dos acadêmicos, uma vez que possibilita ao estudante “o desenvolvimento de diversas competências, tanto relacionadas a habilidades pessoais como àquelas que dizem respeito à produtividade e ao trabalho cooperativo”.

Nesse sentido, o exercício da escrita colaborativa também contribui para que os diferentes pensares se conectem, se oponham e busquem, por meio do diálogo, resoluções e consentimentos afinal, é essencial que a escola também possibilite que os sujeitos possam se “reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BRASIL, 2018, p.139).

Após a leitura coletiva das charges escolhidas, os estudantes poderão compartilhar, nos seus respectivos grupos para realização da atividade, suas convicções, vivências e opiniões acerca do assunto abordado no texto.

Ressalta-se aqui a importância de várias charges serem apresentadas aos estudantes, de modo que eles possam escolher aquelas que estejam de acordo com o nível de afinidade, que dialoguem com alguma experiência que possam ter vivenciado ou presenciado, tendo em vista a possibilidade de temas diversos se apresentarem nas charges, listando como exemplos os de cunho sociais, culturais,

políticos, econômicos, etc.,. Em seguida, irão elaborar conjuntamente uma justificativa em razão da(s) charge(s) escolhida(s), apresentando argumentos e apontamentos relevantes, sendo que essa produção inicial se dará no *Google Docs*, uma ferramenta de edição de textos que funciona de maneira síncrona e assíncrona, permitindo que os aprendentes leiam as ideias dos outros colegas, modifiquem-nas ou não e possam participar simultaneamente ou não da construção coletiva da justificativa

Adiante, irão iniciar a construção dos relatos pessoais de maneira individual no mesmo documento compartilhado coletivamente com o grupo de trabalho via *Google Docs*. Isso porque a participação coletiva proporcionará que os integrantes do mesmo grupo possam ter acesso ao relato do outro e, entre si, apresentarem ideias para que a narrativa e a descrição de cada autor seja mais significativa.

Ademais, sabendo-se que as TDICs também surgem para facilitar o trabalho docente, é possível visualizar o engajamento dos participantes na elaboração do texto via *Google Docs*. Por meio do comando “ver histórico de revisões”, as edições de cada um dos estudantes podem ser acompanhadas.

A escrita colaborativa de textos em ambientes do ciberespaço depende do nível de engajamento dos agentes na produção em rede. Neste sentido, D’Andrea (2015, p.294) afirma que “há colaboração quando se identifica um esforço dos pares para, de forma conjunta, desenvolver algo que seja maior do que os esforços individuais que cada indivíduo poderia produzir isoladamente”.

Assim, o professor mediador da tarefa coletiva deve estar atento à mediação do processo, sobretudo por estar em jogo níveis distintos de interesse entre os participantes do grupo, o que poderá resultar em possíveis conflitos nas relações com a equipe.

De acordo com Primo (2003), em interações mútuas o conflito não deve ser visto como um entrave ou algo que possa inviabilizar o processo do trabalho colaborativo. Segundo esse autor, relações conflitantes facilmente ocorrem em processos de interação, sejam eles presenciais ou virtuais, e podem ser vistas como uma forma de estímulo, tendo em vista que um conflito modifica a relação, pois “seu impacto recursivo altera as interações em curso. Nesses casos, o desequilíbrio gerado pelo conflito pode servir como “motor” para a criação de novidades e até mesmo para o fortalecimento de uma amizade” (PRIMO, 2003, p.131).

Além disso, a produção colaborativa de textos em ambientes digitais contribui também para estimular a escrita mediada por computadores e telas, sendo práticas

comuns na cultura digital. Os estudantes têm acesso às variadas possibilidades de construção redacional, já que as ferramentas de edição de textos na *web* tendem a incentivar a prática da multimodalidade em suas produções.

Afinal, escolher uma fonte de letra, utilizar cores, colocar o texto em negrito, sublinhado, itálico, definir a posição de determinadas palavras e frases, assim como outras possibilidades de produção de sentido, reforçam a atuação de práticas multimodais. Explorar as potencialidades de escrita usando TDICs, então, deve ser fator de relevância na educação, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa.

Trata-se de uma maneira de os estudantes terem acesso a saberes sobre o mundo digital e as práticas de leitura e escrita exercidas na cibercultura. Manipular imagens, sons, *links*, relacionar outros textos, outros signos e multissemioses à escrita são tarefas que devem ser aprofundadas nas aulas.

Ademais, é nesse momento de trabalho colaborativo que as diferentes vozes, os diferentes pensamentos e vivências de mundo são coletivizados, de modo que a construção textual acerca de um determinado assunto seja construída por vários autores, favorecendo “uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita” (FELIPETO, 2019, p.135).

4. PROJETO DE ENSINO

4.1 Público Alvo

Este projeto torna-se pertinente às aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, tendo em vista sua relevância e contribuição para a leitura de textos chárnicos digitais e para a construção textual de textos em ambientes da *web*, sendo essas tarefas conduzidas por TDICs.

O 1º ano do Ensino Médio é a etapa em que os aprendentes irão consolidar tudo o que aprenderam no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental. Conforme pondera a BNCC (BRASIL, 2018, p.463), espera-se que nessa fase, os estudantes, constituídos majoritariamente por adolescentes e jovens, possam se tornar protagonistas de seu próprio processo de escolarização e que a escola possa:

[...] assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Portanto, o pensamento crítico, a ampliação de possibilidades de ser e estar no mundo e o desenvolvimento de autonomias e de competências diversas ganham destaque no Ensino Médio, momento esse em que se torna fundamental a intensificação do trabalho cooperativo nas dinâmicas de aprendizagem.

Tornar atraentes as atividades de leitura e escrita não só em ambientes digitais, mas em outros suportes, requer muita dedicação por parte dos professores, tendo em vista a realidade heterogênea das turmas, compostas por estudantes com diferentes níveis de conhecimento, de dificuldades e de habilidades.

Assim, proporcionar aos discentes oportunidades para que se expressem, produzam gêneros textuais diversos e exerçam sua capacidade de conduzir trabalhos colaborativos, sobretudo relacionados à leitura e à escrita digitais, são as tônicas dessa proposta. Espera-se portanto, que este projeto possa contribuir para a formação de estudantes competentes no trabalho situado com a leitura e escrita em ambientes digitais.

5. OBJETIVOS DE ENSINO

5.1 Objetivo Geral

Capacitar os estudantes face ao desenvolvimento da competência leitora e escrita, estimular o prazer por tais atividades e proporcionar habilidades no manejo dessas práticas em meios digitais, além de possibilitar que TDICs ganhem espaços nas tarefas dos estudantes.

Favorecer o trabalho com a elaboração de textos do gênero relato pessoal, de modo que os estudantes possam se expressar, descrever possíveis acontecimentos e expor suas narrativas frente a alguma experiência que dialogue com o assunto presente na escolha da(s) charge(s) digital(is), além de redigirem, de maneira colaborativa, uma justificativa abordando o que levou o grupo a escolher a(s) charge(s).

5.2 Objetivos específicos

A seguir, seguem os objetivos que são esperados ao longo do desenvolvimento deste proposta.

- Promover o trabalho colaborativo entre estudantes, tendo em vista que irão desempenhar todas as tarefas propostas em grupo, que vão desde a escolha das charges até os debates e a elaboração de textos escritos em ambientes digitais.
- Contribuir para que possam expor suas narrativas, suas vivências, suas descrições e suas narrativas frente a um determinado assunto que esteja relacionado à(às) charge(s) escolhida(s).
- Estimular a leitura de charges digitais e identificar nesses textos elementos de crítica, alusão, situação, intertextualidade, etc.
- Estimular a produção de textos do gênero relato pessoal.
- Oferecer aos estudantes o contato com textos típicos da esfera digital, sendo a charge digital um exemplo de gênero que circula na *web*.

- Favorecer a experiência com a construção individual e colaborativa de textos de maneiras síncrona e assíncrona na *web*.
- Possibilitar o contato dos discentes com TDICs, sendo capazes de expandir o(s) conhecimento(s) adquirido(s) para práticas cotidianas.

6. RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS UTILIZADOS

6.1 *WhatsApp*

O *WhatsApp* é um aplicativo para troca de mensagens de textos, áudios, vídeos, *GIFS*, *smiles*, figurinhas entre outras composições de linguagens suportadas pelo sistema. O aplicativo permite a realização e o recebimento de chamadas de voz e de vídeo, além de permitir a criação de grupos para conversas e ligações. É gratuito e compatível com os sistemas *Android*, *iOS* e *Windows*.

Trata-se de um recurso de comunicação e de compartilhamento de mensagens extremamente difundido nos dias de hoje. Além disso, esse aplicativo se destaca pela potencialidade no trabalho pedagógico, já que oferece alternativas variadas para o trabalho em sala de aula, tais como a criação de grupos para troca de informações, o compartilhamento de textos e de outros produtos multimodais. Sua versatilidade contribui para que a (re)significação do aprendizado dos conteúdos também abordados no componente curricular Língua Portuguesa ocorra.

A aplicação desta TDICs em sala de aula contribui para que usuários se tornem críticos frente ao uso do aplicativo, resultando não só em indivíduos tecnologicamente competentes, mas conscientes dos usos e das funções sociais comunicativas dos quais o recurso se destina.

Sanglard, Borges, Lopes e Oliveira (2017), por exemplo, analisaram de que maneiras o uso do *WhatsApp* interfere no cotidiano escolar em uma turma do 1º ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública do estado do Espírito Santo. Perceberam que 100% dos alunos são favoráveis ao uso do aplicativo em sala. Cabe, portanto, explorar todos os recursos provenientes dessa ferramenta que facilitam o trabalho escolar, de modo a dialogar com a proposta curricular de ensino e contribuir para a aprendizagem nas aulas, principalmente quando mediadas por diferentes linguagens e TDICs.

6.2 *Google Docs*

A ferramenta de escrita utilizada neste projeto será o *Google Docs* (Figura 3), pois permite que a criação, a edição, a revisão e o monitoramento de textos ocorram de maneira remota ou não, sendo ideal para esta proposta de atividade didática. É

possível visualizar na aba Histórico de Edição quais foram as contribuições e quando ocorreu a inserção/modificação do texto por cada integrante.

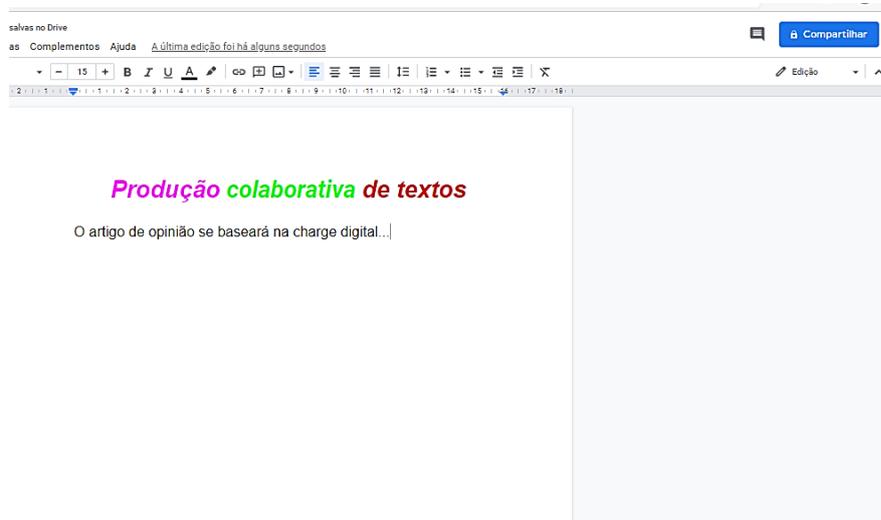


Figura 3 - Criando textos no Google Docs.

Para se ter acesso a esse editor de textos *on-line*, os usuários devem estar registrados em uma conta de *e-mail Google*, pois o compartilhamento para se ter acesso ao editor *on-line* se limita apenas a usuários registrados. No entanto, conforme pode-se observar na simulação de compartilhamento do convite feito a um usuário registrado em outro provedor, o documento é enviado, mas o destinatário terá acesso apenas à visualização do documento (Figura 4).

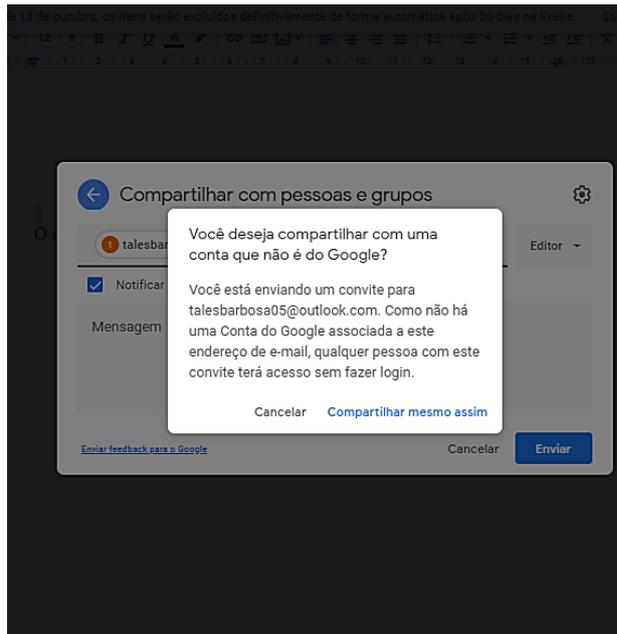


Figura 4 - Compartilhando a edição do Google Docs

Em seguida, basta iniciar um novo documento e compartilhá-lo com outros participantes, de modo que possam acessá-lo a qualquer momento, desde que estejam conectados à internet em um computador ou um dispositivo móvel.

Os alunos podem utilizar os computadores do laboratório de informática ou até dispositivos móveis, já que a ferramenta do *Google Docs* pode ser operada por meio de *smartphones* e *tablets*. No entanto, de modo que obtenham uma experiência mais satisfatória, acredita-se que a tarefa realizada a partir de um computador seja a mais apropriada inicialmente.

Vale ressaltar que o documento deve ser compartilhado também com o professor da turma, permitindo-o acompanhar a trajetória das escritas individual e coletiva dos estudantes. Os produtores do texto podem conceder ao documento acesso de Leitor, Comentarista ou Editor ao professor que os acompanhará, conforme pode-se ver na imagem a seguir (Figura 5).

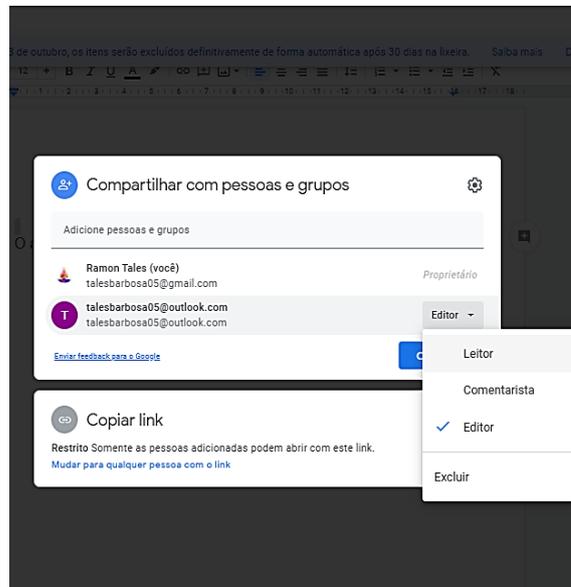


Figura 5 - Concessões de acesso ao documento compartilhado.

Ao compartilhar o arquivo do *Google Docs* para usuários, é possível deixá-lo nas seguintes categorias:

- ✓ Leitor: a pessoa pode ver, mas não alterar nem compartilhar o arquivo com terceiros.
- ✓ Comentarista: a pessoa pode fazer comentários e sugestões, mas não é possível alterar nem compartilhar o arquivo com terceiros.
- ✓ Editor: a pessoa pode fazer alterações, aceitar ou rejeitar sugestões e compartilhar o arquivo com terceiros

À medida que as edições e modificações ocorrem, o *Google Docs* armazena um histórico categorizado por data e horário e apresenta quais usuários fizeram a edição. No entanto, o histórico de edições apenas é visível para usuários com o acesso de Editor no texto. Além disso, é possível visualizar qual intervenção fizeram no documento, conforme pode-se perceber a seguir (figura 6).

Recentemente, todo o Brasil presenciou o senador Chico Rodrigues, do partido DEM-RR, esconder dinheiro na cueca durante uma operação policial. Casos como esse não são isolados nos frequentes escândalos envolvendo políticos no Brasil.

A introdução está muito boa, mas preciso que apresentem mais traços de opinião, certo?

A política brasileira tem se tornado máquina de corrupção para favorecer uns e outros, além de encher o bolso de muitos parlamentares que foram eleitos por nós.

Historico de versões

Total: 3 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

HOJE

- 1 de novembro, 13:12
 - Versão atual
 - Ramon Tales
 - Ramon Tales
 - Valeria Barbosa
- 1 de novembro, 12:56
 - Ramon Tales

Mostrar alterações

Figura 6 - Visualizando o histórico de participação e as contribuições/edições do autor.

É interessante que o professor tenha acesso de Comentarista, de modo a ir apresentando suas sugestões e apontamentos ao longo das escritas realizadas pelos estudantes. Quando os grupos finalizarem a elaboração individual dos relatos pessoais, poderão alterar o acesso do professor de Comentarista para Editor, de modo que o mediador possa visualizar as contribuições feitas por cada participante do grupo.

A imagem a seguir (Figura 7) evidencia o documento comentado por um usuário com acesso de Comentarista.

Recentemente, todo o Brasil presenciou o senador Chico Rodrigues, do partido DEM-RR, esconder dinheiro na cueca durante uma operação policial. Casos como esse não são isolados nos frequentes escândalos envolvendo políticos no Brasil.

A introdução está muito boa, mas preciso que precisem mais traços de opinião, certo?

A política brasileira tem se tornado máquina de corrupção para favorecer uns e outros, além de encher o bolso de muitos parlamentares que foram eleitos por nós.

Ver novas alterações

Comentários

- Valeria Barbosa 13:12 Hoje
 - Adicionar: "A introdução está muito boa, mas preciso que precisem mais traços de opinião, certo?"
- Valeria Barbosa 13:12 Hoje
 - Formatar: itálico, tamanho da fonte

Figura 7 - Visualizando um trecho comentado por usuário Comentarista

É importante ressaltar que os usuários receberão por *e-mail* uma notificação sobre o comentário feito pelo usuário Comentarista. É possível responder aos comentários, caso deseje.

Durante a elaboração dos textos, os estudantes poderão utilizar dos variados recursos disponibilizados pela ferramenta. Podem anexar textos ch\u00e1rgicos, outras imagens, v\u00eddeos e apresentar *links*, de modo que o leitor seja direcionado para outros textos. A experi\u00eancia da edi\u00e7\u00e3o *on-line* torna a escrita digital mais din\u00e2mica e interativa, j\u00e1 que o *Google Docs* permite usar fontes de letras, cores e demais elementos modificadores da escrita, destacando e refletindo as inten\u00e7\u00f5es lingu\u00edsticas dos autores.

Dantas e Lima (2019) apresentaram uma sugest\u00e3o de atividade did\u00e1tica para estudantes do Ensino M\u00e9dio T\u00e9cnico envolvendo a elabora\u00e7\u00e3o colaborativa de textos no *Google Docs* para a constru\u00e7\u00e3o do g\u00eanero textual *factual recount* cuja fun\u00e7\u00e3o, nas palavras dos autores, \u00e9 “informar sobre eventos que aconteceram em dado momento no passado” (DANTAS e LIMA, 2019, p.173).

A proposta se baseia em pr\u00e1ticas de linguagem escrita no ambiente digital, tendo em vista a import\u00e2ncia da pr\u00e1tica colaborativa entre os alunos, promovendo a constru\u00e7\u00e3o de significados e a cria\u00e7\u00e3o de produ\u00e7\u00f5es centradas na intera\u00e7\u00e3o entre os pr\u00f3prios discentes. Isso porque a escrita em conjunto permite que muitas vozes estejam em constante di\u00e1logo, corroborando que a vers\u00e3o final da escrita represente todos os envolvidos.

Trata-se de uma experi\u00eancia did\u00e1tica de grande import\u00e2ncia a ser desenvolvida em salas de aula, contribuindo para que atores com diferentes posicionamentos e experi\u00eancias possam atuar em coletivo, aprendendo e gerando aprendizado nesse processo de aprendizagem t\u00e3o importante nos dias de hoje.

7. CONDUÇÃO DO PROJETO

Em um primeiro momento, o professor irá coletar charges digitais que circulam em sites e jornais *on-line*, preocupando-se sempre, é claro, em apresentar as fontes dos textos e da pesquisa. As charges deverão abordar os mais variados assuntos de ordem social, política, cultural, econômica, etc, de modo que se tratem de temáticas que venham a se relacionar com algum relato ou experiência vivido ou presenciado pelos alunos.

Essa coleta pode ser feita por meio do processo de captura da tela (*print*) e compartilhada por *WhatsApp* nos grupos de toda a turma ou nos grupos individuais do trabalho escolar. Como alternativa, pode-se salvar a imagem como arquivo *JPEG*⁸ ou similar, sendo esse o mais usual entre as imagens. O compartilhamento ocorrerá do mesmo modo.

O modo de captura de tela geralmente está presente em todos os smartphones. Em computadores, a tecla *prt sc sysrq* (*Print Screen*) cumpre a função de capturar a tela desejada. Em sequência, basta colar o arquivo em ferramentas de edição de textos, tais como o *Word* (editor de textos da *Microsoft Office*), e realizar os devidos ajustes. Outra alternativa é salvar as charges digitais e enviar os arquivos diretamente pelo *WhatsApp*.

Já com os grupos formados de estudantes, em debate eles podem discutir entre si, de modo a identificarem quais das charges digitais mais os envolveram. Nesse momento, as experiências individuais e coletivas são importantes, pois é provável que ocorrerá a interlocução entre vivências relacionadas a um determinado assunto abordado na charge. Isso porque os temas abordados nesses textos são amplos, muitas vezes representativos daquilo que os discentes já viveram ou vivem. Por esse motivo, é preciso que muitas charges digitais componham o repertório de escolha. Nesse momento, a leitura das charges em coletivo, não excluindo a presença do professor, fará toda a diferença para a leitura e interpretação dos textos.

Em seguida, eles poderão debater entre si e com a turma suas ideias e opiniões face ao assunto abordado na charge, além de justificar as razões pelas quais escolheram aquele(s) texto(s) especificamente, não descartando, claro, a possibilidade de selecionarem mais de uma charge.

⁸Extensão de arquivo utilizada para comprimir imagens.

Durante essa interação e troca de vozes e ideias, espera-se que os participantes possam ampliar e conquistar novas reflexões, conceitos, entendimentos e até questionarem suas próprias convicções, tornando a aprendizagem mais significativa.

Em sequência à escrita colaborativa da justificativa no grupo, os estudantes iniciarão a escrita individual do relato pessoal no *Google Docs*. É importante salientar que todos os participantes devem estar registrados no provedor *Gmail*, para que consigam editar o texto *on-line*, sendo simples o registro e, é claro, gratuito, viabilizando o acesso ao *software* e a todos os seus recursos.

Após a conclusão dos textos, poderão compartilhar o material com a turma e em redes sociais, gerando arquivos no formato *PDF*.

A finalização da tarefa irá gerar um *e-book* configurado para que, a partir de um *link* público, os leitores, mesmo que não tenham conta no provedor *Gmail*, consigam acessar o material.

Dessa maneira, o *link* pode ser compartilhado em diferentes ambientes digitais e, ao clicar, qualquer leitor poderá acessar o material que estará em *PDF*. Para isso, basta que o texto seja salvo no formato em questão e configurado para que o *link* de acesso seja público (Figura 8), permitindo que qualquer usuário da web possa acessar o *e-book*.

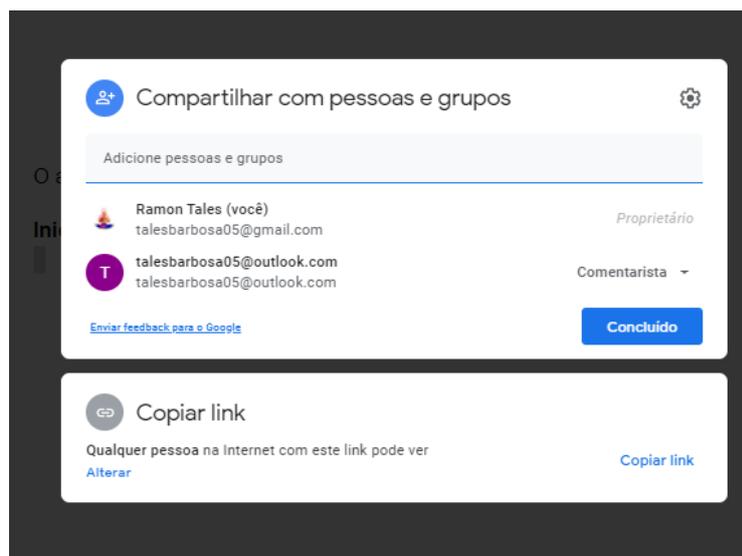


Figura 8 - Gerando link de acesso público para o compartilhamento

Isso facilita e contribui para que a circulação de textos em contextos digitais cumpram a função de alcançar leitores e usuários, já que o *link* pode facilmente ser postado, compartilhado e divulgado.

Assim, espera-se que os estudantes obtenham pleno domínio de habilidades para produzirem textos redigidos na *web*. Que sejam capazes de explorar as variadas possibilidades redacionais e multimodais que a ferramenta de edição *on-line* pode oferecer e expandir e reverberar suas vozes, ideias, narrativas e descrição de sentimentos, resultando na escrita de relatos pessoais.

8. PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Sabendo-se que a educação engloba múltiplas experiências formativas na vida dos educandos, acredita-se que a avaliação adquire um papel de extrema relevância no sentido de favorecer ao docente mecanismos para que este possa compreender e investigar como está e como ocorre a relação com aprendizagem de seus alunos.

Trata-se de não só diagnosticar a situação do conhecimento dos envolvidos no processo inicial ou de aferir o que aprenderam ou não, mas de fornecer ao professor reflexões importantes para que este possa atuar na elaboração de estratégias, de modo a (re)pensar sua própria dinâmica de ensino. Ou seja, a avaliação é de grande valia para questionar e identificar como se dão, de uma maneira mais ampla, o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, este projeto dialoga com uma avaliação que considera não só a participação dos envolvidos, mas suas contribuições para que a execução da tarefa didática ocorra. Por se tratar de um projeto em que o produto final apenas será concebido com a participação individual e coletiva dos envolvidos, entende-se que a avaliação deva transitar por esses dois aspectos cujo acompanhamento se dará pelo professor mediador.

Destarte, considerando-se os objetivos desta proposta, a avaliação aqui defendida dialoga com os critérios relacionados à participação do estudante no debate, na defesa da escolha do texto chárigo, na exposição de seus pontos de vista e na construção dos relatos pessoais e da justificativa colaborativa da escolha da(s) charge(s) no *Google Docs*. Ou seja, a avaliação perpassará quesitos individuais e coletivos.

Assim, pensando-se em um processo avaliativo que destoe de abordagens consideradas tradicionais, escolheu-se a rubrica como ferramenta de suporte na avaliação. De acordo com Bender (2014, p.133), “uma rubrica é um procedimento, ou guia de pontuação, que lista critérios específicos para o desempenho dos alunos e, em muitos casos, descreve diferentes níveis de desempenho para esses critérios”. Esse mecanismo avaliativo atua na orientação dos alunos, de modo que estes possam se situar durante o desenvolvimento da atividade, acompanhando as etapas que serão contempladas na avaliação e que também serão observadas pelo professor.

Ademais, as rubricas também auxiliam o trabalho docente, tendo em vista que podem ampliar as concepções avaliativas do professor à medida que os critérios

contemplados na rubrica são explorados, resultando em uma análise mais criteriosa, mais qualitativa e mais abrangente do produto avaliado.

Por esse motivo, indo ao encontro dos objetivos deste projeto, entende-se que a rubrica de modelo analítico é a mais pertinente, já que “proporciona múltiplos indicadores que permitem uma análise de várias partes da tarefa como um todo” (BENDER, 2014, P.133). Isso porque a execução deste projeto engloba tarefas que vão desde à discussão coletiva da(s) charge(s) escolhida(s) até a produção individual dos relatos pessoais e da justificativa em conjunto da escolha dos textos chárgicos, sendo, portanto, alguns elementos específicos, esmiuçados mais adiante, nos tópicos de natureza coletiva, que vão nortear a execução do trabalho.

Em se tratando de uma proposta didática que envolve o trabalho individual e colaborativo entre os estudantes, escolheu-se criar esquemas de natureza individual e coletiva na rubrica analítica aqui adotada, sendo, respectivamente, tópicos de natureza individual e tópicos de natureza coletiva.

Com relação à estrutura dos tópicos de natureza individual, escolheu-se, apoiado em uma perspectiva formativa, a autoavaliação reflexiva aberta cuja apreciação ocorrerá pelo próprio estudante, contribuindo para que ele possa refletir sobre a sua aprendizagem e a sua participação na tarefa a partir do preenchimento de um questionário, que será apresentado mais adiante.

O questionário de autoavaliação aqui proposto demanda que os estudantes respondam perguntas abertas, permitindo que o professor tenha contato com respostas específicas, sendo, segundo Bender (2014, p.138), uma das formas mais úteis de autoavaliação, pois “fará o aluno refletir mais profundamente sobre um aspecto específico de seu trabalho”.

Ainda de acordo com a autoavaliação, Francisco e Moraes (2013, p.14971) afirmam que esse mecanismo “auxilia os alunos a adquirir uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias responsabilidades, atitudes, comportamento, pontos fortes e fracos, suas condições de aprendizagens e suas necessidades para atingir os objetivos.”

Face a isso, permite que o professor possa coletar, analisar e identificar dados relevantes, de modo que compreenda a relação individual do aluno com a aprendizagem, permitindo-o traçar estratégias e (re)pensar metodologias em seu trabalho. Ademais, a autoavaliação não deve ter como objetivo a atribuição de uma

nota, mas proporcionar a reflexão e o entendimento por parte do aluno na trajetória percorrida durante o desenvolvimento da tarefa (FRANCISCO, MORAES, 2013).

Assim, a autoavaliação aqui adotada não adquire nenhuma relação com a classificação de alunos ou concessão de pontos, mas uma ferramenta avaliativa reflexiva para que tanto aluno quanto professor possam compreender e adotar intervenções nos processos de ensino e de aprendizagem dos quais estão envolvidos.

A seguir, segue questionário da autoavaliação de perguntas reflexivas e abertas (Quadro 1) a serem respondidas individualmente por cada membro participante:

1. Participei de maneira satisfatória da escolha da(s) charge(s) digital(is)? Justifique, apresentando as situações das quais você se lembra.
2. Interagi com meus colegas, apresentando ideias, pontos de vista e experiências para a escolha da charge(s)? Justifique.
3. Desenvolvi alguma habilidade nova com relação ao uso das TDICs? Por quê?
4. Adquiri novos aprendizados com relação ao trabalho em equipe? Por quê?
5. Adquiri novos aprendizados quanto à elaboração do relato pessoal?
6. Percebi que o grupo aceitou minhas ideias na escolha da justificativa colaborativa? Por quê?
7. Minha experiência, opinião e/ou posicionamento foi/foram aceito(s) pelo grupo? Apresente situações que justifiquem sua resposta.
8. Gostei de trabalhar em grupo? Por quê?
9. O que eu mudaria nesse projeto didático? Por quê?
10. Tive alguma dificuldade em algum momento do projeto? Justifique.
11. Tive assistência do professor para sanar dúvida(s)? Justifique.

Quadro 1 - Questionário de autoavaliação com perguntas reflexivas e abertas.

Já com relação aos tópicos de natureza coletiva, são critérios que integram toda a execução e o desenvolvimento deste projeto e são observáveis e avaliados pelo professor, de modo que o grupo possa receber um retorno frente ao trabalho executado. Esses tópicos dialogam com a perspectiva sociointeracionista

anteriormente abordada, já que se constituem de situações relativas ao trabalho realizado em interação com o grupo de alunos.

A rubrica dos tópicos de natureza coletiva não adquire caráter de avaliação quantitativa, mas qualitativa, já que aborda os seguintes conceitos: fraco, regular, bom e ótimo. Nesse sentido, o professor pode converter tais critérios em notas das quais forem estipuladas, cabendo, portanto, ao docente tal conversão.

A seguir, apresenta-se as tarefas relacionadas ao desenvolvimento do projeto, contemplando a rubrica que aborda critérios avaliativos de natureza coletiva:

- a) Houve a interação entre os participantes do grupo durante a escolha da(s) charge(s) digital(is).
- b) A apresentação e elaboração do texto da justificativa, em grupo, sustentando a escolha da(s) charge(s) digital(is), ocorreu de maneira satisfatória.
- c) Cada estudante participou na escrita no *Google Docs* para a construção do relato.
- d) A escrita colaborativa da justificativa recebeu contribuições pertinentes dos envolvidos.
- e) A coesão, ortografia e sintaxe foram utilizadas de maneira eficiente na elaboração do texto.
- f) O relato pessoal foi elaborado de acordo com a estrutura do gênero textual.
- g) As TDICs foram bem utilizadas pelos estudantes.
- h) A produção do *e-book* atendeu ao esperado.

Assim, a rubrica ficou da seguinte maneira:

TÓPICOS COLETIVOS GRUPO	
a) Houve a interação entre os participantes do grupo durante a escolha da(s) charge(s) digital(is).	FRACO () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()
b) A apresentação e elaboração do texto da justificativa, em grupo, sustentando a escolha da(s) charge(s) digital(is), ocorreu de maneira satisfatória.	FRACO () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()
c) Cada estudante participou na escrita no <i>Google Docs</i> para a construção do relato. .	FRACO () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()
d) A escrita colaborativa da justificativa recebeu contribuições pertinentes dos envolvidos	FRACO () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()
e) A coesão, ortografia e sintaxe foram utilizadas de maneira eficiente na elaboração do texto.	FRACO () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()
f) O relato pessoal foi elaborado de acordo com a estrutura do gênero textual.	FRACO () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()
g) As TDICs foram bem utilizadas pelos estudantes.	FRACO () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()
h) A produção do e-book atendeu ao esperado.	FRACO () REGULAR () BOM () ÓTIMO ()
Observações:	

É importante ressaltar que o tópico Observações, presente ao final da rubrica, possibilita que o professor possa fazer anotações importantes para a avaliação do projeto de cada grupo.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presenciamos cada vez mais constantes avanços sociais decorrentes do aperfeiçoamento e do surgimento de novas tecnologias digitais. Face a isso, nossos comportamentos, nossas posturas e nossas habilidades são modificados, mas, conforme nos lembra Castells (1998), não são as tecnologias quem nos moldam, mas nós quem as moldamos, de modo que elas possam atender aos nossos interesses, nossas demandas, nossos anseios e nossas necessidades.

Assim, vivenciamos a cultura digital, em que muitas de nossas práticas cotidianas só são possíveis graças aos recursos e tecnologias digitais que nos possibilitam sofisticar processos, facilitar atividades, executar tarefas em um curto período de tempo, etc.

Além disso, modificações expressivas também são percebidas no âmbito da escolarização, já que novas maneiras de aprendizagens ganham destaque quando recursos como as TDICs, ferramentas potencializadoras para a educação, assumem espaço de suporte no trabalho docente durante os momentos de aquisição do conhecimento.

Muito mais do que se apropriar dessas ferramentas e alcançar certificações de competência tecnológica, é preciso ser capaz de dominar não só o letramento digital, mas os múltiplos letramentos, sendo o ambiente de escolarização o local ideal para a construção e ressignificação de conhecimentos

Isso porque tarefas essenciais praticadas não só na escola, mas em todas as situações em que exercemos nossas práticas comunicativas, são modificadas face ao universo da cibercultura. Um exemplo disso é com relação à leitura e à escrita, que assume possibilidades antes inimagináveis, sendo atividades essenciais que são aprendidas, desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do processo de escolarização, mas que atualmente são (ou deveriam ser) acompanhadas de um importante enfoque: o contexto digital.

A leitura e a escrita mediadas por telas e por recursos digitais criam novos processos cognitivos, culturais e sociais, conforme bem nos lembra Soares (2002). Consoante a isso, é possível identificar a importância da escola em participar de maneira crítica, ativa, responsável e comprometida em letrar digitalmente seus estudantes.

Este projeto foi elaborado não só em diálogo com algumas competências e habilidades demandadas pela BNCC, mas também a partir da necessidade de contribuir para que os estudantes possam adquirir o gosto pela leitura e escrita e terem contato com textos e conteúdos multimodais que circulam em ambientes digitais, textos esses que assumem novas características linguísticas decorrentes da atuação e influência do universo digital.

Além disso, é preciso que os discentes tenham a chance de se apropriarem de TDICs para que possam (re)significar suas funções e práticas sociais de leitura, escrita entre outras ações comunicacionais diversas.

Dito isso, necessário se faz que, como professores, possamos possibilitar que os discentes estejam em constante interação com os demais em uma relação de aprendizagem colaborativa, de modo que tenham a chance de se expressarem e estejam em contato com diferentes convicções, pontos de vista e opiniões, (des)construindo olhares, conceitos e entendimentos.

Isso porque o fortalecimento da empatia, do respeito e da tolerância frente às diferentes manifestações de pensamento baseados nos direitos humanos é uma tarefa social excepcional, e cabe também à escola se apropriar e possibilitar esse exercício contínuo.

Ao fortalecer o compromisso com as aprendizagens e conhecimentos, sejam eles emocionais, sociais, linguísticos, digitais, a escola cumpre sua função máxima de mobilizar transformações, ampliar possibilidades e contribuir para que os educandos se tornem agentes aptos a exercerem, com criticismo, a cidadania e, assim, se tornarem protagonistas de suas vivências e de suas participações sociais.

10. MANUAL DO PROFESSOR

Para ter acesso ao Manual do Professor, aponte a câmera do seu celular para o *QR Code* abaixo. Se preferir, basta clicar no *link* “Short URL” e ser direcionado ao documento em questão ou ainda acessar o manual usando o link para acesso direto ao *Google Drive*.



Manual do Professor complementar ao projeto didático intitulado “**TECNOLOGIAS E GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: a escrita de relatos pessoais no *Google Docs* a partir do texto charge digital**”, por Ramon Tales Barbosa.

Short URL: <http://e-qr.me/82eccaa7de>

Link para acesso direto:

https://drive.google.com/file/d/1MFAItejgVOUI6RdPbHpzjs5_ZD2Ehf9T/view?usp=sharing

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. I. C. M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva* (Florianópolis), Florianópolis, v. 20, n.1, p. 65-76, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10369/9638>. Acessado em 22 set. 2020.

AMEM, Bernadete Malmegrim Vanzella e NUNES, Lena Cardoso. Tecnologias de Informação e Comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2006, vol.30, n.3, pp.171-180. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010055022006000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em 17 jan. 2020.

ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. Relatório (Mestrado em Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe . São Cristóvão, Sergipe, p.61. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Tradução por Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre. Penso, 2014.

BIAGIOTTI, Luiz Claudio Medeiros. *Conhecendo e Utilizando Rubricas em Avaliação*. In: 12º Congresso Internacional de Educação à Distância, 2005, Florianópolis, 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>. Acessado em 19 out. 2020.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático de português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília:MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acessado em 02 set. 2020.

CASTELS, Manuel. A Sociedade em Rede: do conhecimento à Acção Política. In: CARDOSO, CASTELS, Manuel (orgs), 2005. Disponível em https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_do_conheciment_o_a_acao_politica.pdf. Acessado em 08 jan. 2020.

CARMO, M. E. A Aprendizagem Centrada no Aluno: Pedagogia do Prazer ou Utopia?. In: III Fórum Brasileiro da Abordagem Centrada na Pessoa, 1999, Ouro Preto. Anais da IV Semana de Psicologia. Juiz de Fora: CES/JF, 1999. v. 1. p. 9-23. Disponível em <https://encontroacp.com.br/material/textos/a-aprendizagem-centrada-no-aluno/>. Acessado em 10 ago. 2020.

CAMARGO, J. S. Problemas de aprendizagem: uma conversa à luz do sócio-interacionismo. Universidade e Sociedade (UEM). Maringá, v. 12, n.16, p. 52-54, 1997.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456. <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/SBIE.pdf>. Acessado em 05 jul. 2020.

_____ (b). O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/PUCSBPC.pdf>. Acessado em 10 set. 2020.

COSTA, Décio, Bessa. Charges Eletrônicas das Eleições 2006: uma Análise de Discurso Crítica. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade de Brasília. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_2d6e01e303fb0b1fc0a43237bea241111. Acessado em 16 ago. 2020.

D'ANDRÉA, Carlos. Colaboração por pares em rede: conceitos, modelos, desafios. In: RIBEIRO, José Carlos Ribeiro, BRAGA, Vitor e SOUZA, Paulo Victor (Orgs.). Performances interacionais e mediações sociotécnicas. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 283-304

DANTAS, S. G. M; LIMA, S. C. A escrita colaborativa no Google Docs: uma proposta de ensino do gênero textual factual recount no ensino técnico de nível médio integrado. Diálogo das Letras, v. 8, p. 157-176, 2019.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.119-132.

ESCARIO, S. Concepção humanista (Carl Rogers): como recurso de atuação na educação para o trânsito – aprendizagem contextualizada DOI - 10.5752/P.2318-7344.2014v2n3p83. Arquivo Brasileiro de Educação, v. 2, n. 3, p. 83-95, 15 jun. 2015.

FELIPETO, S. C. S. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto) vol.63 no.1 São Paulo 2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942019000100133#:~:text=A%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20escrita%20colaborativa,em%20v%C3%A1rios%20momentos%20do%20processo. Acessado em 15 mai. 2020.

FLÔRES, Onici. **A leitura da Charge**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002. 88p.

FRANCISCO, J. G. G; MORAES, D, A, F. A autoavaliação como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. In: Maria Irene P. de Oliveira Souza. (Org.). A Formação do professor no PARFOR, UEL: percursos do ensino para docência. 1ed.Londrina: PARFOR/UDEL, 2014, p. 14969-14983. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf. Acessado em 25 out. 2020.

KOHL, M. Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o Debate, RJ: Ática, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro. Sentido, História e Memória em Charges Eletrônicas do Governo Lula: Os Domínios do Interdiscurso. UEM (Dissertação de Mestrado), Maringá, 2006. Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/apmagalhaes.pdf>. Acessado em 21 ago. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P & MACHADO, A.R & BEZERRA, M.A (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PRIMO, Alex, Fernando, Teixeira. Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curso de pós-graduação em Informática na Educação. Março de 2013. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6959/000449573.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 24 set. 2020.

SANGLARD, S. S.; BORGES, Dayse Sampaio Lopes; OLIVEIRA, D. S. L.; LOPES, W. S. . WHATSAPP NA SALA DE AULA: ESTUDO DE CASO DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA*. In: EVIDOSOL, 2017, BRASIL. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org/papers/2017/upload/154.pdf>. Acessado em 14 set. 2020.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. Editora Contexto, São Paulo, 2009. Cap.9, p. 9-42.

RIBEIRO, Ana Elisa. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: QUESTÕES E DESAFIOS PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS Revista Práticas de Linguagem. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em [https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/152-158-Tecnologias-na-Educa%
c3%a7%c3%a3o.pdf](https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/152-158-Tecnologias-na-Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf). Acessado em 16 set. 2020.

_____. Escrever, hoje. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **A ARGUMENTATIVIDADE EM TEXTOS DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Percursos Linguísticos, v. 4, p. 19-32, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/percursos/article/view/7566>. Acessado em 10 set. 2020

SCHÄFER, P. B.; LACERDA, R. ; FAGUNDES, L. C. . Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. RNOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, p. 31, 2009. Disponível em: [Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede | Schäfer | RNOTE \(ufrgs.br\)](#). Acessado em 10 set. 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acessado em 16 set. 2020.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, E. S. G. ; CAPELLO, C. C. ; RÊGO, Marta Cardoso de Lima da Costa . O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio-interacionista - ensinar é necessário, avaliar é possível. Anais do Evento, Salvador, 2004. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm>. Acessado em 15 maio 2020.