

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE**

Marileia da Silva Marchezan

**DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
PERSPECTIVA DE GÊNEROS E MULTILETRAMENTOS**

**Santa Maria, RS
2018**

Marileia da Silva Marchezan

**DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS E
MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Cristina dos Reis

**Santa Maria, RS
2018**

Marchezan, Marileia da Silva
Desenvolvimento de Material Didático Digital para o
Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva de Gêneros e
Multiletramentos / Marileia da Silva Marchezan.- 2018.
155 f.; 30 cm

Orientadora: Susana Cristina dos Reis
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2018

1. Língua Portuguesa 2. Material Didático Digital 3.
Pedagogia de Gêneros e de Multiletramentos 4. Gêneros
Multimodais 5. Infográficos I. dos Reis, Susana Cristina
II. Título.

Marileia da Silva Marchezan

**DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS E
MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Aprovada em 14 de agosto de 2018.

Susana Cristina dos Reis, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Ana Elisa Ribeiro, Dr^a. (CEFET/MG) - Videoconferência

Graciela Rabuske Mendges, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS, 2018.

À minha mãe **Jandira**
Ao meu pai **Victor** (em memória)
À minha irmã **Marta**
Ao meu esposo **Rogério**
Às minhas filhas **Rachel** e **Laura**
Ao meu filho **Felipe**
À minha sogra **Terezinha**
À minha orientadora **Suzi**
Ao **Alê**, ao **Gabriel** e à **Pâmela**

À

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela proteção.

A meus amados pais, que sempre foram meus exemplos de persistência e me incentivaram a estudar.

Ao Rogério, Rachel, Laura e Felipe, amores da minha vida, que me deram apoio incondicional e total suporte para que eu pudesse me dedicar ao curso, compreendendo minhas longas ausências, meus estresses e, ao mesmo tempo, vibrando comigo com cada livro lido, cada página escrita, cada etapa vencida. Amo vocês!

À querida Prof^a. Dr^a. Suzi, minha orientadora, por ter me dado a oportunidade de concretizar meu sonho, por toda a paciência, por todos os ensinamentos, pelo respeito, pelo carinho e pelo incentivo.

À minha amada sogra Terezinha por ter dividido com Rogério e Laura os cuidados com o nosso Felipe.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa NuPEAD, em especial Anidene, Anderson, Maicon e Edoardo pelo companheirismo.

Ao colega Adilson pelo olhar atento, pela disponibilidade e pelas sugestões.

Às equipes gestoras da Escola Dr. Romário e do Colégio Emílio Zuñeda pelo apoio, pela compreensão e pela confiança.

Aos meus amados alunos que colaboraram com minha pesquisa, pois sem eles esta dissertação não seria possível.

Aos professores do PPGTER por todos os ensinamentos.

À UFSM pela oportunidade de cursar uma Pós-Graduação gratuita e de qualidade.

Às professoras da banca examinadora pela leitura e contribuições à minha pesquisa. A todos que me incentivaram.

Muito obrigada!

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria”.*

Paulo Freire

RESUMO

AUTORA: Marileia da Silva Marchezan
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Susana Cristina dos Reis

Estudos recentes na área da Linguística Aplicada apontam lacunas existentes no processo de consumo e de produção de gêneros multimodais na educação básica (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; HYLAND, 2003, 2007; MEURER, 2011, ROSE; MARTIN, 2012). Sendo assim, precisamos reavaliar as aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista o desinteresse dos alunos, por atuarem como meros receptores de conteúdos e por apresentarem dificuldades ao lerem e ao produzirem textos de gêneros diversos. Este estudo foi realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, na linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, e tem por objetivo desenvolver Material Didático Digital para a aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de promover habilidades de leitura e de escrita de gêneros multimodais na perspectiva da pedagogia de gêneros e de multiletramentos com o uso de tecnologias, já que estas fazem parte do cotidiano dos alunos. Para isso, temos como embasamento teórico estudos prévios no campo da Linguística Aplicada (HALLIDAY, 1978; HEBERLE, 2005; FUZER, 2012; CABRAL, 2014), em que a linguagem é vista como um recurso para construção de significado. Propomos uma investigação em três Fases, em aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública em Alegrete/RS, cujos participantes estavam no último ano do ensino médio. Esta pesquisa adotou a metodologia de pesquisa-ação, e os instrumentos utilizados para coleta de dados consistem em questionários diagnósticos e avaliativos aplicados durante as experiências, filmagens, fotografias, diários reflexivos da pesquisadora, atividades realizadas pelos alunos no Material Didático Digital e suas produções. O estudo buscou promover práticas nas quais os participantes fossem sujeitos ativos no processo da aprendizagem (FREIRE, 1996), potencializando o trabalho em redes colaborativas (KENSKI, 2000, 2008), por meio do uso da plataforma *Google Classroom* e outras ferramentas do *Google*, *WhatsApp* e *Canva*. As aulas de língua portuguesa foram trabalhadas de forma contextualizada, considerando o gênero multimodal infográfico por incluir diferentes sistemas semióticos, a fim de desenvolver nos estudantes multiletramentos ao explorarem recursos digitais. (COPE; KALANTZIS, 2009; 2015; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO, 2016; JESUS; CARBONIERI, 2016; DIONISIO, 2008; CATTO; HENDGES, 2010; RIBEIRO, 2016). Os questionários diagnósticos foram analisados quantitativamente e embasaram a elaboração da proposta final de MDD, no formato de curso híbrido (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; VALENTE, 2015). Este estudo aponta resultados positivos quanto ao ensino da LP por meio de gêneros multimodais e do uso de tecnologias, tendo em vista que os participantes informaram que as aulas de LP tornaram-se melhores e mais interessantes com a aplicação do curso, tornando-os mais preparados para ler e analisar gêneros multimodais, em especial o infográfico, veiculado em diferentes contextos. Verificamos, também, que o Ciclo de Aprendizagem na perspectiva da Pedagogia de gêneros, proposto por Rose e Martin (2012), é uma possibilidade viável para orientar o *design* de Material Didático Digital, com vistas a promover a aprendizagem da língua e, ainda, por potencializar a prática de multiletramentos, por intermédio de atividades tais como a leitura (consumo), a produção e a distribuição do gênero em estudo. Nessa pesquisa, o gênero infográfico, por meio de atividades que partem da desconstrução do gênero permitiram a compreensão das propriedades comunicativas e as características composicionais próprias desse gênero, bem como a produção colaborativa e individual dos alunos pelo uso de aplicativos como *WhatsApp*, *Google Docs*, *Google Formulário* e *Canva*, potencializando também, desse modo, a prática de multiletramentos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Material Didático Digital. Pedagogia de Gêneros e de Multiletramentos. Gêneros Multimodais. Infográfico.

ABSTRACT

AUTHOR: Marileia da Silva Marchezan
ADVISER: Prof^a. Dr^a. Susana Cristina dos Reis

Researches in the field of Applied Linguistics identify gaps into the processes of consuming and producing multimodal genres in the elementary school (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; HYLAND, 2003, 2007; MEURER, 2011, ROSE; MARTIN, 2012). Considering this, we need to reevaluate the Portuguese language classes due to the students' lack of interest because most of time students act as content receptors and usually they do not produce different discursive genres. This study was carried out at the Post-Graduate Program of Networking Technologies in Education, with focus on the Development of Networking Educational Technologies, and it aims at developing digital learning material for Portuguese language in order to promote reading and writing multimodal genre production and literacies in the perspectives of genre pedagogy and multiliteracies by using digital technologies, since these are part of students' everyday activities. To do it, our theoretical background is based on previous studies conducted in the field of Applied Linguistics (HALLIDAY, 1978; HEBERLE, 2005; FUZER, 2012; CABRAL, 2014), which consider language as a resource for meaning making. We propose an investigation divided into three moments during the Portuguese classes in a public school located in Alegrete/RS, whose students were seniors in the high school. This is an action-research and the instruments used for data collection were diagnostic, and evaluation questionnaires applied during the experiences, as well as filming, photos, reflexive diaries written by the researcher, the activities done by students in the Google Classroom. The study sought to promote practices that allow the students to assume active role during the learning process (FREIRE, 1996), and collaborative learning (KENSKI, 2000, 2008) through the use of the platform Google Classroom, and other tools powered by Google, as well as *WhatsApp* and *Canva*. The Portuguese classes were taught in a contextualized way, and it explores the multimodal genre "infographic" which can include different semiotic systems in order to develop students' multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2009; 2015; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO, 2016; JESUS; CARBONIERI, 2016; DIONISIO, 2008; CATTO; HENDGES, 2010; RIBEIRO, 2016) at the digital resources exploration. The questionnaires were analyzed quantitatively and qualitatively, and it allows us to elaborate the first version of the Digital Teaching Material as a hybrid course (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; VALENTE, 2015). The results show positive aspects related to Portuguese language teaching practice through exploring the multimodal genre infographic and the different technologies, considering the fact that participants informed that the Portuguese language activities became better and more interesting with the course application, in such a way preparing the learners to better read and to analyze multimodal genres available in different social contexts. We also verified that the genres pedagogy as proposed by Rose and Martin (2012) is a useful way to support the material *design* and to conduct the teaching practicing by guide the students to the processes of deconstruction of genre, the collaborative and the independent construction, with the comprehension of communicative proprieties and the compositional own characteristics of the genre as well as the collaborative and individual production of the students through the use of application such as *WhatsApp*, *Google Docs*, *Google Form* and *Canvas*, thus also enhancing the multiliteracies practice.

Keywords: Portuguese Language. Digital Teaching Material. Genres and Multiliteracies Pedagogies. Multimodal Genre. Infographic.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----|---|
| GC | <i>Google Classroom</i> |
| LP | Língua Portuguesa |
| MDD | Material Didático Digital |
| PP | Projeto Piloto |
| QA | Questionário Avaliativo |
| QAF | Questionário Avaliativo Final |
| QD | Questionário Diagnóstico |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Write it right teaching, learning cycle..... | 47 |
| Figura 2: Etapas cíclicas para elaboração de MDD | 62 |
| Figura 3: Processo convencional de desenvolvimento de design instrucional..... | 63 |
| Figura 4: Espirais da Pesquisa-ação | 66 |
| Figura 5: Fase 2, QD1, pergunta 1 | 79 |
| Figura 6: Fase 3, QD2, pergunta 6 | 80 |
| Figura 7: Fase 3, QD2, pergunta 7 | 80 |
| Figura 8: Tela inicial do curso na plataforma Google Classroom | 86 |
| Figura 9: Módulo 1 | 87 |
| Figura 10: Módulo 2 | 88 |
| Figura 11: Comentário trocados entre aluno e professor no GSA..... | 88 |
| Figura 12: Recursos GSA..... | 89 |
| Figura 13: Histórico individual do aluno..... | 90 |
| Figura 14: Notas atribuídas a um aluno | 91 |
| Figura 15: Módulo 2 do GSA | 92 |
| Figura 16: Atividade do Módulo 2 do GSA..... | 93 |
| Figura 17: Atividade do Módulo 2 do GSA, conceito de gêneros multimodais. | 93 |
| Figura 18: Desafio enviado pelo WhatsApp..... | 94 |
| Figura 19: Formulário disponibilizado no Drive, tarefa a distância..... | 95 |
| Figura 20: Módulo 3 do GSA..... | 96 |
| Figura 21: Módulo 3 do GSA, desconstrução do gênero..... | 96 |
| Figura 22: Módulo 3 do GSA, atividade: desafio. | 97 |
| Figura 23: Módulo 3.2, perguntas do desafio | 98 |
| Figura 24: Módulo 3 do GSA, atividade avaliativa..... | 98 |
| Figura 25: Módulo 4 do GSA | 99 |
| Figura 26: Módulo 5 do GSA | 100 |
| Figura 27: Módulo 6 do GSA | 100 |
| Figura 28: Módulo 7 do GSA, produção individual do gênero infográfico..... | 101 |
| Figura 29: Resposta dada pelo #P30 à pergunta do Módulo 3..... | 103 |
| Figura 30: Infográfico produzido de formas colaborativas pelos alunos..... | 104 |
| Figura 31: Infográfico publicado no Jornal Gazeta de Alegrete, 09/06/2018 | 105 |
| Figura 32: Construção conjunta 1, #P29, #P30 e #P31 | 110 |
| Figura 33: Infográfico produzido individualmente pelo #P29 | 111 |
| Figura 34: Atividade proposta no Módulo 5 | 114 |
| Figura 35: Atividade do Módulo 2..... | 115 |
| Figura 36: QAF, pergunta 4..... | 115 |
| Figura 37: QAF, pergunta 1 | 120 |
| Figura 38: QAF, resposta do #P1 à pergunta 1 | 121 |
| Figura 39: QAF, resposta do #P31 à pergunta 1 | 121 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Fases da Pesquisa..... | 68 |
| Quadro 2: Critérios de seleção e análise de dados | 73 |
| Quadro 3: QD2, perguntas 04, 2018..... | 81 |
| Quadro 4: Questionário Diagnóstico 2018 | 83 |
| Quadro 5: Programa do curso de Leitura, produção e disseminação de infográfico . | 84 |
| Quadro 6: Questionário Avaliativo 2018..... | 102 |
| Quadro 7: Avaliação Fase 3..... | 106 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Tabela 1: Perguntas de Pesquisa..... | 107 |
| Tabela 2: Perguntas de Pesquisa | 108 |
| Tabela 3: Perguntas de Pesquisa | 112 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 CAPÍTULO – INTRODUÇÃO | 27 |
| 2 CAPÍTULO – REVISÃO DA LITERATURA | 33 |
| 2.1 LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL..... | 33 |
| 2.1.1 O que são gêneros multimodais? | 35 |
| 2.2 O CONSUMO DE GÊNEROS MULTIMODAIS NA ESCOLA E O ENSINO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS..... | 41 |
| 2.2.1 Breve resumo sobre o gênero infográfico | 43 |
| 2.2.2 Ensino de infográfico na perspectiva da pedagogia de gêneros | 45 |
| 2.3 PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS E O USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA..... | 50 |
| 2.4 ENSINO HÍBRIDO E O ENSINO DE LP NA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS..... | 55 |
| 2.5 PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA A PRÁTICA DO ENSINO HÍBRIDO NA ESCOLA..... | 58 |
| | |
| 3 CAPÍTULO - AÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTO DA PESQUISA | 65 |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA E MÉTODOS..... | 65 |
| 3.2 ETAPAS E FASES DA PESQUISA..... | 67 |
| 3.3 CONTEXTO DA PESQUISA..... | 70 |
| 3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 70 |
| 3.4.1 Os alunos | 71 |
| 3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA FASE 3 (PP 3)..... | 71 |
| 3.6 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DE DADOS..... | 72 |
| 3.7 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO MDD EM TESTAGEM NESTA PESQUISA..... | 74 |
| | |
| 4 CAPÍTULO - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 76 |
| 4.1 DIAGNÓSTICO: OBJETIVOS DO USO DAS TIC PELOS ALUNOS E QUAIS GÊNEROS DISCURSIVOS CONSOMEM, PRODUZEM E DISSEMINAM?..... | 76 |
| 4.1.1 Perfil e interesses dos participantes | 76 |
| 4.1.2 Interpretação dos dados para planejar o design do MDD do Curso Híbrido | 79 |
| 4.2 A PROPOSTA DE MDD PARA O ENSINO DA LP COM GÊNEROS MULTIMODAIS NA PLATAFORMA <i>GOOGLE CLASSROOM</i> | 83 |
| 4.2.1 O programa do curso Ler e escrever gêneros multimodais online | 84 |
| 4.3 A PLATAFORMA <i>GOOGLE CLASSROOM</i> | 85 |
| 4.4 DESCRIÇÃO DO CURSO HÍBRIDO PARA PROMOVER O CONSUMO, A PRODUÇÃO E A DISSEMINAÇÃO DO GÊNERO MULTIMODAL INFOGRÁFICO . | 91 |
| 4.5 AVALIAÇÃO DO MATERIAL E DA EXPERIÊNCIA APLICADA..... | 101 |
| 4.5.1 Produção do MDD com o uso das TIC | 106 |
| 4.5.2 Avaliação do MDD com o uso das TIC | 107 |
| 4.5.3 Avaliação da experiência prática | 108 |
| | |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |

| | |
|--|-----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 125 |
| APÊNDICES | 133 |
| Apêndice 1 - Questionários Diagnósticos – Fase 1 | 133 |
| Apêndice 2 - Questionário de Avaliação | 142 |
| Apêndice 3 - Indicadores do Capítulo 3..... | 146 |
| ANEXOS | 148 |
| Anexo 1 - Folha de Rosto – Comitê de Ética..... | 148 |
| Anexo 2 - Termo de Assentimento para Participar da Pesquisa..... | 149 |
| Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 152 |
| Anexo 4 - Termo de Confidencialidade..... | 154 |
| Anexo 5 - Autorização Institucional..... | 155 |

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades que os alunos de Ensino Médio apresentam com relação à leitura e à produção de textos evidenciam-se ano após ano. Prova disso são os índices divulgados na mídia como, por exemplo, os de 2017 do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) cuja estimativa de analfabetos funcionais é de 27% da população do país, o que nos aponta uma lacuna nos processos de ensino e na aprendizagem da linguagem, bem como quanto ao estudo de textos multimodais (COSCARELLI, 2016; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO, 2016; JESUS, 2016; DIONÍSIO, 2008; RIBEIRO, 2016).

Nos dias atuais, é perceptível o desinteresse dos alunos durante as aulas de língua portuguesa. Isso ocorre não só com relação ao estudo da gramática, mas também com relação às leituras e às produções textuais. Pesquisas recentes na área da Linguística Aplicada (MOTTA-ROTH, 2006, 2008, 2009, 2010; FUZER, 2012, 2014, entre outros) apontam o quanto é urgente buscar motivar os alunos para a aprendizagem e ampliar suas habilidades no contexto escolar, haja vista que, na escola, os jovens utilizam as tecnologias de informação e comunicação, e isso demanda novas competências para que os estudantes usem-nas adequadamente em contexto escolar, explorando suas possibilidades como práticas pedagógicas significativas para o ensino da linguagem.

Segundo Cecchin (2015),

Diante desse “novo” perfil de alunos, é urgente que os professores busquem por fundamentos teóricos que os auxiliem a encontrar alternativas e soluções didático-pedagógicas inovadoras que promovam uma nova abordagem para o ensino de linguagens e tecnologias no contexto escolar. (CECCHIN, 2015, p. 29-30, grifo da autora)

Ainda, com relação às lacunas na vida escolar dos alunos, percebo que se faz importante um trabalho mais efetivo voltado ao uso da linguagem, a fim de ampliar as habilidades básicas dos alunos/cidadãos no que se refere aos multiletramentos no cotidiano escolar, de modo a potencializar a leitura, a compreensão, a oralidade, a interpretação e a produção escrita.

Em vista disso, em dezoito anos atuando no magistério público estadual, como professora de língua portuguesa, deparei-me com o desafio de promover práticas pedagógicas que incentivem os alunos a vivenciarem o novo em aprendizagens

significativas, em que “uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 2011, p. 26).

Como salienta Pereira (2016),

A desigualdade permeia as relações sociais e na escola é possível ver essa questão de maneira mais acentuada, pois, os estudantes, provenientes de grupos sociais diversos frequentam o ambiente escolar com o propósito de sentirem-se incluídos na sociedade letrada. Porém, será que este espaço está proporcionando de maneira ampla e igualitária essa condição? (PEREIRA, 2016, p. 866).

Tendo em vista tais questões, com formação em Letras, no chão da sala de aula, busquei práticas pedagógicas inovadoras para serem aliadas ao estudo da gramática. Nos anos 90, quando concluí minha graduação, o conceito de gênero não era muito difundido; por isso, a minha experiência como docente e as leituras feitas ao longo da caminhada me fizeram ir em busca de teorias para mudar a minha prática em sala de aula.

A partir de 2008, intensifiquei meu trabalho de ensino da Língua Portuguesa (LP) com auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) e percebi que o interesse dos alunos pelas aulas aumentou significativamente. Desde então, procuro qualificar minha prática, pois observo, por meio das avaliações realizadas em sala de aula e pelas avaliações externas, que os estudantes possuem dificuldades para ler, compreender e produzir textos em diversos gêneros.

Em 2011, após o nascimento do meu terceiro filho, tive uma tromboembolia pulmonar que me afastou da rede pública por um ano e meio. Tempo esse necessário para recuperar minha saúde física e mental. Após longo tratamento, recuperei o condicionamento físico, a fala e a memória e me senti capaz de retornar às salas de aula, porém reduzi minhas horas de trabalho e busquei escolas onde não houvesse superlotação nas salas de aula.

Para ampliar meus conhecimentos, em 2016, ingressei no Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede¹, a fim de buscar embasamento

¹ O Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) é um mestrado profissional que engloba profissionais com formações diversas, sendo assim um programa multidisciplinar. O PPGTER na Linha de Pesquisa Desenvolvimento orienta-se para o desenvolvimento de metodologias e ferramentas educacionais, envolvendo tecnologias que proporcionam a utilização de redes computacionais. Possibilita, portanto, o desenvolvimento de projetos para a construção de produtos e inovações tecnológicas, tais como: materiais didáticos impressos e multimídias, *softwares*, plataformas de interação e interatividade, ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, bem como

teórico, por meio da pesquisa, para melhorar minha prática no tocante às ações, bem como à produção de Material Didático Digital (MDD) que contribuam para desafiar os alunos nos processos de leitura e de escrita nas aulas de LP com a utilização das tecnologias.

Nesse processo, desde o início do mestrado, participo do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem a Distância² (NuPEAD/UFSM), no qual investigo assuntos relacionados ao meu projeto de dissertação e busco colaborar com o grupo, pesquisando sobre como elaborar uma proposta de MDD, que envolva o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita de textos multimodais com o uso das tecnologias, dando continuidade à pesquisa anterior proposta por Cecchin (2015) sobre como ensinar produção textual por meio de narrativa digitais.

Ainda que se leve os gêneros multimodais à sala de aula, eles precisam ser mais estudados para que os docentes possam guiar a exploração pelos estudantes. Pesquisadores brasileiros, tais como Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 532) afirmam que “não existem textos monomodais ou monossemióticos, já que, mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, como tipografia e formatação”. Ribeiro (2013, p. 21) corrobora essa ideia quando afirma que “todo texto é multimodal”, pois “todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.)”.

Ao longo desses dois anos, venci muitos desafios, sobretudo no tocante a minha capacidade de compreensão, memorização e organização das leituras que embasam minha dissertação, entretanto, apesar das dificuldades, nunca pensei em desistir, pois cursar uma pós-graduação na Universidade Federal de Santa Maria era um antigo sonho. Com o intuito de me dedicar mais aos estudos, reduzi ainda mais minha jornada de trabalho (para 40 horas semanais). Mesmo assim, conciliar vida

propostas reflexivas de recursos e atividades diversificadas para a integração em rede das modalidades educacionais (PPGTER/UFSM. Disponível em: <<http://ppgter.ufsm.br/index.php>>. Acesso em: 17 mai. 2017).

2 Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância que tem como objetivo geral realizar investigações dentro das linhas de pesquisas que abordam os processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas na modalidade a distância, tais como o Letramento digital, a formação de professores para EAD, a produção de material didático digital para ensino a distância e presencial e o desenvolvimento de jogos educativos digitais. Atualmente, estão em desenvolvimento diferentes projetos que investigam os processos de ensino e aprendizagem realizados por meio de ambientes virtuais, focalizando na investigação das práticas sociais e discursivas realizadas no contexto digital. (Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/labeon/>>. Acesso em: 17 mai. 2017).

acadêmica e trabalho com o fator filhos não foi tarefa fácil, pois o tempo para produção foi bastante limitado.

No PPGTER, sabendo o quanto é importante o profissional buscar formação continuada, muito aprendi como estudante e pesquisadora, porém deparei-me com uma realidade: o quanto ainda sei pouco e o quanto ainda há para estudar, pesquisar e aprender. Como educadora sinto-me motivada a qualificar minha prática e, a partir dessa necessidade, em ambientes naturais de ensino e aprendizagem, tenho investigado o que são gêneros multimodais e como eles podem ser explorados em proposta de MDD para o ensino de LP no contexto escolar público.

Nessa mesma direção, publicações em Linguística Aplicada (LA) mostram a necessidade de ampliarmos estudos sobre o ensino de língua portuguesa por meio de gêneros multimodais, sobre multiletramentos nas práticas de ensino e sobre os multiletramentos nas aulas de LP (RIBEIRO, 2016; ROJO, 2015; ROJO; MOURA, 2015; HEBERLE; NASCIMENTO; BEZERRA, 2011; SILVA; PILATI; DIAS, 2010), porém pouco ainda se discute sobre o processo de produção e de utilização de MDD (REIS; GOMES, 2014) em sala de aula de contexto escolar com o uso de gêneros multimodais.

Sendo assim, o objetivo geral desta dissertação é desenvolver MDD para ensino de LP, mais especificamente, para promover as habilidades de leitura e de escrita de gêneros multimodais na perspectiva da pedagogia de gêneros e de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; 2015; MOTTA-ROTH, 2006; 2008; HYLAND, 2003; 2007; MEURER, 2011, ROSE; MARTIN, 2012). O MDD a ser desenvolvido busca possibilitar que os alunos utilizem as TIC (celulares, computadores, *internet*, redes sociais, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, etc.) nas atividades de leitura e produção textual.

Para isso, propomos os seguintes objetivos específicos:

a) diagnosticar gêneros multimodais que os alunos consomem, produzem e/ou disseminam na *internet* a fim de elaborar atividades para uso em aulas de língua portuguesa mediadas por tecnologias, tendo por base a pedagogia de gêneros e de multiletramentos (ROSE; MARTIN, 2012; COPE; KALANTZIS, 2009);

b) elaborar o MDD no formato de curso híbrido que explore o gênero multimodal infográfico;

c) sistematizar atividades que permitam promover as habilidades de leitura e de escrita envolvendo o consumo, a produção e a distribuição do gênero em estudo;
d) aplicar o MDD em contexto escolar público;

e) refletir sobre o processo de elaboração do MDD e a prática vivenciada como professora em formação continuada.

Tendo em vista os objetivos propostos, propõem-se as seguintes perguntas de pesquisa para esta investigação:

a) Quais gêneros multimodais e tecnologias os alunos consomem, produzem e distribuem na *Internet*?

b) Como potencializar o consumo, a produção e a distribuição de gêneros multimodais com o uso das TIC, pelos alunos em aulas de língua portuguesa no contexto escolar público?

c) Como trabalhar com gêneros multimodais com o auxílio das TIC em sala de aula?

d) Que atividades ou tarefas com gêneros multimodais podem ser propostas ou podem contribuir para a aprendizagem da LP e de multiletramentos?

e) Em que medida explorar textos multimodais promove a formação social dos alunos enquanto cidadãos críticos, ou seja, capazes de analisar fatos e informações, formar suas opiniões e expor seus pontos de vista?

f) Quais competências os alunos mobilizam por meio de análise e da compreensão de gêneros multimodais?

g) Com relação ao MDD proposto, em que medida a sua aplicação contribui para promover as habilidades de leitura e de escrita em LP, na perspectiva da pedagogia de gêneros?

Para descrever a proposta de elaboração e aplicação de MDD para o ensino de língua portuguesa, no Capítulo 2, abordamos o ensino da linguagem na perspectiva da pedagogia de gênero, fazemos uma breve retomada sobre a concepção de gêneros discursivos e gêneros multimodais, que adotamos para o presente estudo, bem como seus objetivos, suas funções sociais e o consumo de textos multimodais. Ainda, neste capítulo, propomos uma discussão a respeito da produção textual embasada em gêneros (MOTTA-ROTH, 2006; HYLAND, 2003, 2007, MEURER, 2005, 2011). Reportamo-nos também ao ensino da LP na hipermodernidade (ROJO; BARBOSA, 2015), que nos esclarece um pouco mais os conceitos de multiletramentos em gêneros discursivos. A segunda parte deste capítulo discute o ensino híbrido de

línguas e o uso de tecnologias, e o que pesquisadores propõem sobre o processo de elaboração de MDD.

No Capítulo 3, destacamos o contexto de Pesquisa e Ações Metodológicas para a pesquisa que envolveu alunos de uma escola pública da cidade de Alegrete, interior do RS. Os procedimentos, a coleta de dados e as práticas pedagógicas que deram suporte para o desenvolvimento de MDD com a finalidade de promover habilidades de leitura e de escrita com base na pedagogia de gêneros. Para isso, descrevemos o foco do estudo, os participantes, procedimentos de seleção, análise e interpretação dos dados, os recursos utilizados e, também, os processos de desenvolvimento do MDD.

Para finalizar, no Capítulo 4, avaliamos a aplicação do MDD a partir dos dados coletados e discutimos resultados de práticas que potencializaram aprendizagens significativas de consumo e de produção do gênero multimodal infográfico com o uso das TIC em aulas de LP.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA

2.1 LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Para discutirmos sobre ensino da linguagem na perspectiva de gêneros, é importante verificarmos o que Motta-Roth (2002) nos sugere sobre gênero. Para a autora (2002, p. 78), gênero “[...] pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas).” A autora refere-se também a “gênero como formas estáveis de uso da linguagem associadas com formas de atividade humana” (MOTTA-ROTH, 2002, p. 79).

Nesse sentido, entendemos que, para compreendermos os gêneros, temos de estudá-los no contexto sociocultural em que circulam as diversas atividades sociais, as quais demandam a circulação de textos. Nessa mesma perspectiva, Bazerman (2005, p. 23) propõe que textos atuam em “conjuntos e sistemas de gêneros” os quais são parte dos “sistemas de atividades humanas”.

Com isso, entendemos que os gêneros discursivos fazem parte de nossas vidas, “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16) e dão sentido à nossa comunicação, fazendo-nos ter uma compreensão da realidade do discurso enquanto atividade social, pois nossas ações cotidianas referentes ao que lemos, ouvimos, falamos e escrevemos partem de gêneros discursivos com toda a sua variedade. Diante disso, podemos inferir que todos os textos pertencem a um determinado gênero, e o consumo, a produção e a distribuição de textos em contexto escolar devem ser amplificados.

Sendo assim, explorar gêneros em sala de aula implica falar sobre o uso da linguagem como prática social (BAZERMAN, 2005; MOTTA-ROTH, 2002), linguagem essa que invade as estruturas sociais de forma dinâmica, pois novos gêneros surgem e, com eles, “os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação)” (ROJO, 2012, p. 37).

Nesse sentido, diante da necessidade de compreender os novos gêneros, reportamo-nos à ideia de Marcuschi (2008, p. 161), quando o autor propõe que é preciso entender que “os gêneros são atividades discursivas socialmente

estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”.

Nesse sentido, como salienta o autor, alguns gêneros assumem maior prestígio social que outros pelo uso. Diante disso, é primordial pensarmos em uma educação que forme leitores críticos, e as aulas de LP é o espaço para viabilizar o consumo e a produção dos mais diversos gêneros discursivos, tendo em vista que a escola exerce forte papel para a promoção de inclusão social por meio da linguagem.

Com relação às perspectivas para os estudos dos gêneros que norteiam esta pesquisa, adotamos a pedagogia de gêneros (MOTTA-ROTH, 2006; HYLAND, 2007; ROSE; MARTIN, 2012) e a pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; 2015; RIBEIRO, 2016; ROJO, 2015; ROJO; MOURA, 2015; HEBERLE; NASCIMENTO; BEZERRA, 2011; SILVA; PILATI; DIAS, 2010) para orientar o ensino da linguagem em sala de aula.

Nessa perspectiva, entende-se que a linguagem (HALLIDAY, 2004) opera com a premissa de que a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto (BAWARSHI; REIFF, 2013). Isso significa que a língua se organiza dentro de uma cultura, “como uma rede de escolhas” (HALLIDAY, 1993, p. 23) e tal organização servirá a uma função ou propósito social dentro dessa cultura.

Diante de tais concepções teóricas, notamos que, nas várias esferas sociais, ou seja, no meio familiar, entre amigos, no trabalho, na escola, no meio jurídico, no jornalístico, pedagógico, entre outros, os enunciados produzidos são carregados de sentido e de ideologia (MARTIN, 2012) e são distribuídos por meio de gêneros discursivos. Ao estudar a linguagem em gêneros, devemos ir além de apenas analisar a linguagem verbal e sua representação social em um dado contexto, haja vista que a linguagem é viva, dinâmica, multimodal, composta por diversas semioses (KRESS; VAN LEEUWEN, 2004).

Ao entendermos que a língua evolui, relacionamos isso com o que afirma Pinheiro (2002, p. 262, grifo do autor) sobre a “proliferação de ‘novos’ gêneros estar certamente associada aos avanços tecnológicos e à velocidade da comunicação no mundo contemporâneo”. Com similar concepção, Marcuschi (2008, p. 19) afirma que “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica, e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias”.

Tendo em vista a importância de entendermos o que são gêneros multimodais, na próxima seção, abordamos esses gêneros.

2.1.1 O que são gêneros multimodais?

O termo gêneros multimodais refere-se aos textos que reúnem várias linguagens, visual, espacial, tátil, gestual, sonora, oral, escrita, e mais que isso, segundo afirmam Cope e Kalantzis (2008, p. 197), esses textos são compostos por “influência de novas tecnologias comunicativas”, por som, vídeo, cores, movimento, animações, etc. Ao adentrarmos na multimodalidade, entendemos que se trata de uma

qualidade de um produto ou evento semiótico, construído, programado ou desenhado (*designed*) com base no emprego de diversos modos de produção de sentido (ou semióticos) e na maneira específica em que esses modos se combinam. (KRESS; Van LEEUWEN, 2001, p. 20 apud MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 44).

De acordo com estudos prévios, esses modos ainda são pouco explorados nos textos em salas de aula, por isso este estudo visa aliar o estudo da linguagem com as tecnologias de informação e comunicação. Ao discutir sobre as diferentes linguagens encontradas nos textos, Medeiros (2014) afirma:

Nos últimos anos, diversos trabalhos têm apontado para a necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes em um texto, quer seja impresso ou digital. Nesse sentido, em nossos estudos, apoiamo-nos nos pressupostos da semiótica social, em cuja concepção a língua não é somente representante das práticas sociais, mas sim um instrumento que influencia, cria e transforma a realidade social. Nessa perspectiva, os textos são construtos multimodais e a escrita uma das modalidades de representação (MEDEIROS, 2014, p. sn).

Se a escrita é uma das modalidades de representação, torna-se evidente que em gêneros multimodais há outras semioses (imagens, cores, texturas, formas, som, etc.) que os compõem, isto é, os gêneros multimodais são assim conceituados porque utilizam diferentes sistemas de signos ou sistemas semióticos (CATTO; HENDGES, 2010, p. 3), o que Cope e Kalantzis (2009) chamam de múltiplos *modos* (linguístico, auditivo, espacial, gestual e visual).

Por isso, “é necessário pensar a leitura desses textos, mas não como uma ação aleatória e ingênua, mas como uma atuação informada pelos conhecimentos de como eles são planejados” (RIBEIRO, 2013, p. 22). Dessa forma, ao lermos textos

multimodais, faz-se necessário percebermos a intenção comunicativa desses textos por meio dos recursos semióticos utilizados.

Em virtude de os gêneros multimodais apresentarem semioses ainda pouco exploradas pelos professores no contexto da sala de aula, acreditamos que a escola, enquanto *agência de letramentos* (KLEIMAN, 1995) deve apresentar aos estudantes os mais diversos textos digitais ou impressos (gráficos, infográficos, mapas, histórias em quadrinhos, charges, entre outros), a fim de que possam conhecê-los e estudá-los para entenderem os seus objetivos comunicacionais, função social e estrutura linguística que o compõem.

Por meio de sondagem realizada para a presente pesquisa, verificamos que os alunos mantêm contato com diversos gêneros multimodais no contexto digital, ao usarem as redes sociais, por exemplo. Porém, constatamos que gêneros multimodais e outros diversos não são explorados pedagogicamente pelos professores e poderiam circular com maior frequência na sala de aula. Esse dado reforça o que Rojo e Barbosa (2015) salientam sobre que

“demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção de textos multissemióticos.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Percebemos que a escola parece ainda não estar dando conta de abordar novos gêneros, porque as aulas de LP, na maioria das vezes, não envolvem o uso e a integração entre as TIC e os textos multissemióticos. Notamos, também, que as variadas semioses estão, por exemplo, inseridas nos livros didáticos, como sugerem Bunzen e Rojo (2005) ao fazerem alusão aos gêneros multimodais, em análise feita em livros didáticos. Para os autores, gêneros multimodais são textos cuja estrutura

[...] é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou exercitar determinadas capacidades (BUNZEN; ROJO, 2005, p.89).

Essa compreensão nos faz refletir sobre o que, também, discute Ribeiro (2016) em relação a “em que medida os textos, um para impresso e outra para a *web*, deveriam se parecer ou se distanciar?” (RIBEIRO, 2016, p. 16). A autora aponta, ainda, que ambientes diferentes talvez demandem planejamentos e produções diferentes, o que chama de “seara da multimodalidade” (RIBEIRO, 2016, p. 16). Tais provocações nos permitem inferir que o “MDD no contexto digital deve também ser diferente, pois contempla semioses que um material didático impresso não contemplaria” (REIS, 2017)³.

Assim como o MDD, os gêneros multimodais, a multimodalidade e o letramento digital requerem novas práticas e estratégias para o ensino, pois precisamos formar novos leitores dessa demanda. Dionísio (2008), ao discutir sobre letramento visual, afirma que a representação da escrita por meio de elementos visuais é uma atividade ou prática que está diretamente relacionada com a organização social das comunidades e dos gêneros textuais, lembrando que a humanidade registrava nas paredes das cavernas a história de suas comunidades, e esses desenhos eram lidos. Em uma versão atual, pode-se citar, por exemplo, as vias-sacras encontradas nas paredes das igrejas, relatando, por intermédio de imagens, passagens bíblicas, ou, ainda, a arte em grafite.

Sendo assim, mais estudos precisam ser desenvolvidos a fim de disseminarem, no meio escolar, informações acerca de multimodalidade e de letramento digital, pois os professores necessitam nutrir seus conhecimentos teórico-pedagógicos para prepararem e formarem alunos leitores dessas novas demandas, capazes de agirem como consumidores e produtores de textos multimodais por meio do uso das tecnologias em sala de aula.

Portanto, se os gêneros multimodais e suas multissemioses estão presentes em diversos contextos sociais, impregnados de representação e de sentido, anunciando novas possibilidades de leituras críticas e de transformação de realidades sociais, não é possível, como educadores, ficarmos indiferentes a tais demandas. Os gestores de escolas deveriam investir em formação continuada, tendo em vista a necessidade de capacitar os professores para que eles inovem sua prática docente em sala de aula. Para isso, é preciso propor estratégias com vistas a sanar as dificuldades encontradas durante os processos de ensino e aprendizagem, a fim de

³ Em comunicação oral, em sessão de orientação em outubro de 2017.

despertar o protagonismo do aluno e possibilitar que ele se aproprie dos diversos textos multimodais e os aplique em sua vida cotidiana.

No entanto, nem sempre a forma de ensinar, por meio das tecnologias, que é adotada pelos professores, está em sintonia com a maneira que os alunos aprendem. Logo, novas metodologias e ferramentas pedagógicas entram em cena para dar às aulas de LP outros sentidos. Segundo Moran (2015, p. 39), “o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos.” Ou seja, o acesso a MDD pode criar a possibilidade de os alunos aprenderem a LP fora do contexto da sala de aula, pois podem conectar as aulas em qualquer lugar e horário.

Em sala de aula, em minha prática, observo que alguns jovens acessam basicamente redes sociais, sendo que nelas há inúmeras possibilidades de consumir e produzir textos multimodais em tempos e espaços diferentes. Por isso, a importância do professor explorar outras ferramentas para estimular o aluno a construir aprendizagem em diferentes espaços e tempo.

Isso confirma-se também pelos dados divulgados nas mídias que o mundo está cada vez mais conectado. A revista *Forbes*⁴, por exemplo, divulgou, em 2016, que o Brasil é o maior usuário de redes sociais da América Latina, com cerca de 93,2 milhões. Para estabelecermos um parâmetro de comparação, observamos os dados os quais apontam que no México, por exemplo, são 56 milhões, seguido da Argentina, com 21,7 milhões de usuários.

Os dados apontam que os brasileiros são os maiores usuários do *Facebook* (94%), *Youtube* (85%) e *Whatsapp* (84%), como também nos informa o site *Correio 24 Horas*⁵. Além disso, esse jornal baiano divulga que os adolescentes brasileiros passam, cada vez mais, tempo hipnotizados pelos dispositivos móveis, sendo que os jovens entre 15 e 18 anos do país não desgrudam do celular, e que 64% deles costumam checar as redes sociais assim que acordam.

Tais informações nos provocam a reflexão: como a escola pode ignorar e, até mesmo, proibir o uso de recursos tão ricos que podem ser utilizados pedagogicamente? Como não aproveitar toda a criatividade, a beleza das imagens, os recursos sonoros, os movimentos que – literalmente – temos na palma de nossas

4 Disponível em: <<http://forbes.uol.com.br/fotos/2016/06/brasil-e-o-maior-usuario-de-redes-sociais-da-america-latina/>>. Acesso em: 13 out. 2017;

5 Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/jovens-brasileiros-sao-os-mais-dependentes-das-redes-sociais/>>. Acesso em: 13 out. 2017.

mãos? Se a maioria dos jovens que estão conectados, em casa e nas ruas, seria possível desconectá-los na escola? Por que não aproveitar todas as possibilidades existentes para explorar, em sala de aula, os gêneros multimodais com videoaulas, músicas, aplicativos, arquivos em PDF, cores, entre outros? Por que não ensinar a LP com a utilização das TIC?

Obviamente que os educadores têm o desafio de orientar os alunos quanto à segurança na internet e ao uso pedagógico dos dispositivos móveis, e isso requer planejamento e formação continuada dos agentes envolvidos. Outra questão a ser pensada diz respeito aos textos criados pelos estudantes no meio digital, por exemplo, as mensagens trocadas em redes sociais. Essas produções, muitas vezes, são discriminadas por não fazerem parte de gêneros privilegiados no meio escolar. Segundo Gomes (2016, p. 82), “no meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros textuais não privilegiados na escola”, ou seja, ainda que os estudantes produzam bastante texto para publicarem na internet, estes – geralmente – não possuem prestígio social e não apresentam fins educativos e/ou informativos.

É evidente que a escola deve responsabilizar-se pela educação formal, entretanto, faz-se necessário tentar aliar a língua que estudamos e a que praticamos sem vacilar quanto à adoção de novas práticas para a leitura e a escrita, pois a educação formal pode ir além do ambiente escolar.

Se ainda há evidências quanto às dificuldades apresentadas por alunos do Ensino Médio, quanto ao consumo e à produção de gêneros multimodais, conforme lacuna percebida na busca por publicações relacionadas ao tema, também salientamos que isso muito se deve à resistência que alguns professores de LP apresentam ao aliar as Tecnologias de Informação e Comunicações (TIC) ao ensino da língua materna. Pensando, de forma mais ampla, no contexto educacional, Coscarelli (2016) defende que

as tecnologias digitais (...) amplamente utilizadas por todas as camadas sociais, como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas. (...) Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, laptops, celulares, *tablets* e outros *gadgets*) e aplicativos (COSCARELLI, 2016, p. 11).

Nesse sentido, entendemos que “a prática do letramento da imagem, do signo visual, deve ser incorporada à escola” (DIONISIO, 2008, p. 120) e, mais

especificamente, às aulas de LP. Com relação a isso, Ribeiro (2016) afirma que “se os estudantes têm algum contato com textos que mesclam linguagens, isso não parece ter ocorrido nas aulas de português” (RIBEIRO, 2016, p. 56).

As constatações de Dionísio (2008) e Ribeiro (2016) ressaltam que tal realidade deve ser modificada, sendo desnecessário reforçar que estamos na era tecnológica, e a escola não pode continuar de olhos vendados a esses recursos que temos a nosso dispor e que podem ser explorados para ensinar a LP por meio de gêneros multimodais e promover multiletramentos. É importante lembrar que linguagem verbal e visual possuem uma relação muito próxima e, em um mesmo contexto, uma complementa a outra.

Dionísio (2008, p.123) afirma, ainda, que os gêneros textuais, orais ou escritos, são multimodais, “sem atrelar apenas aspectos visuais como fotografias, pinturas etc., mas também a disposição gráfica do texto no papel, na tela do computador.” Portanto, somos cercados por esses gêneros em quaisquer âmbitos sociais, por isso o professor deve ensinar os alunos a fazerem leitura de textos multimodais, bem como ter clareza quanto ao que deseja ensinar e como ensinar, levando em consideração que o estudo da linguagem deve considerar o contexto de produção e consumo de gêneros, quem participa desses gêneros, como se dá a intenção por meio da linguagem nesses contextos. Logo, os docentes necessitam refletir sobre suas práticas de letramento, como estão ensinando a leitura e a escrita, pois, a LDB (Lei 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular apontam para o estudo das Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

Com essa diversidade de gêneros multimodais disponíveis na sociedade, é importante falarmos e trabalharmos com tais textos em sala de aula, pois, ao incorporarmos a multimodalidade em nossa prática, estaremos fazendo com que os alunos ampliem seus olhares sobre as diversas semioses que eles já conhecem, mas que, talvez, ainda não aprenderam a interpretar. Um exemplo de textos pouco trabalhados em sala de aula são os infográficos, conforme afirma Ribeiro (2016), podemos explorá-los, mostrando, por exemplo, seu propósito comunicativo, suas características composicionais, como são produzidos, quem consome e distribui esses gêneros.

Ao fazermos o levantamento de literatura sobre gêneros multimodais, encontramos a dissertação intitulada *O infográfico em sala de aula: uma proposta para o ensino da leitura de gêneros multimodais* (SANTOS, 2016) a qual apresenta um

estudo com vistas a melhorar índices de proficiência em leitura em uma turma de 9º ano de uma escola pública do interior da Bahia com base em dados divulgados pelo INEP – referentes à Prova Brasil de 2013.

Esse estudo foi desenvolvido a partir de índices de proficiência da turma, gerados por meio de diagnóstico, e devido ao baixo índice de avaliação nos descritores que verificavam se os alunos relacionavam os elementos semióticos e informações apresentadas em tabelas, gráficos, mapas, legendas (os resultados ficaram entre 21% e 30%). A pesquisa foi realizada para produzir uma sequência didática com a utilização do gênero multimodal infográfico, com base nas concepções de Dolz e Schneuwly (2011) e, conceitos de Bakhtin (1997) e Santos (2016), também fundamentou sua pesquisa em Marcuschi (2010), Bazerman (2011), Rojo (2009, 2012, 2015), Dionísio (2011, 2013, 2014), Coscarelli (2016), Ribeiro (2016), Paiva (2015), Kress e Van Leeuwen (2008). Essa pesquisa classifica o infográfico como um gênero multimodal, bem como propõe e aplica um material didático. Para essa proposta de material didático, Santos (2016) segue as etapas de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011).

Na sequência, aprofundaremos nossas discussões sobre gêneros multimodais.

2.2 O CONSUMO DE GÊNEROS MULTIMODAIS NA ESCOLA E O ENSINO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS

Para planejar práticas de ensino mediadas por computadores, como sugere Reis (2010; 2014; 2017) e outros estudos, é importante o professor analisar o sistema educacional brasileiro de forma geral, a começar pela infraestrutura de sua própria escola quanto aos equipamentos adequados para os alunos, e, principalmente, quantos aos computadores conectados à internet. Além disso, a formação continuada é essencial para os professores usarem os recursos tecnológicos em sala de aula (KLEIMAN, 2008), pois muitos ainda não possuem letramento digital suficiente para criar estratégias de ensino e aprendizagem com a utilização das TIC.

A prática vivenciada no contexto de atuação em testagem nesta pesquisa evidencia que as escolas não têm cumprido sua função enquanto agência de letramento e promotora de inclusão social, pois jovens estão cercados pelas tecnologias (computadores, celulares, *tablets* etc.) e têm contato o tempo todo com

novas práticas de leitura e de escrita na internet e com textos multimodais, no entanto, a escola parece ignorar essa realidade.

O que se propõe neste estudo é a inserção desses textos nas aulas de língua portuguesa. Em publicação recente, Rojo (2016) sobre essa ideia, alerta-nos que

Se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis, a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever expressar-se por meio delas (ROJO, 2016, p. 36).

Nessa mesma perspectiva, Canclini afirma que “é preciso haver uma ‘descoleção” (CANCLINI, 2008 [1989], p. 302, grifos do autor) das práticas escolares canonizadas para outras que requerem olhares e posturas diferenciados, tanto da parte de professores como de alunos. Afinal, é perceptível que, na maioria das vezes, os professores de LP ignoram os gêneros que circulam no meio digital, tão usados pelos alunos e que fazem parte das práticas sociais recorrentes nos dias atuais. Sendo assim, os professores são provocados a ampliar seu trabalho com gêneros textuais e a explorar suas próprias *coleções*, especialmente aqueles referentes aos gêneros digitais, buscando inserir na escola “práticas escritas e orais letradas requeridas socialmente” (DIAS, 2012, p. 100), provenientes de diferentes contextos.

Tais afirmações nos provocam a pensar em alternativas sobre como ensinar a língua portuguesa para o consumo e para a produção e gêneros multimodais com o uso das tecnologias. Sobre isso Rojo (2016) sugere que

novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade (ROJO, 2016, p. 99).

Nesse sentido, é responsabilidade dos professores buscarem constante formação a fim de implementar, em suas aulas, novos modos de consumo e de produção textual, promovendo, dessa forma, multiletramentos entre seus alunos nas aulas de LP. Com isso, surge a reflexão: qual seria a diferença entre o professor de língua materna que adota uma metodologia que trabalha com a língua com base em

gêneros discursivos e o que não faz? Minha experiência tem me mostrado que o ensino deve preparar os alunos para a vida cotidiana, para o vestibular e quaisquer outros concursos.

Afinal, se os estudantes têm contato com diferentes gêneros ao longo da educação básica é preciso prepará-los para irem além, desenvolvendo a criticidade tão necessária para a vida em sociedade. Nesse sentido, para desenvolvermos esta pesquisa escolhemos o gênero multimodal infográfico o qual passamos a detalhar.

2.2.1 Breve resumo sobre o gênero infográfico

O gênero discursivo multimodal escolhido para desenvolver esta pesquisa é o infográfico e a escolha deu-se por ser ele um gênero pouco explorado na escola, em especial nas aulas de língua portuguesa e porque a infografia circula em diversos meios: TV, jornais e revistas impressos e *online*, avaliações externas, inclusive costuma fazer parte das provas do ENEM, entretanto, esse gênero, que apresenta “uma composição de alto nível de multimodalidade” (RIBEIRO, 2016, p. 32) é pouco, ou nada, explorado em sala de aula; e, com isso, o aluno não aprende a fazer a sua leitura com proficiência.

Para entendermos a expressão infografia, nos reportamos aos estudos de Souza (2012), quando essa pesquisadora cita Sojo (2000, p. 14), para conceituar infografia como “uma forma de apresentar como ocorreu um fato ou tema/fenômeno interessante, com o fim de oportunizar ao leitor captar visualmente a essência da mensagem.” Ainda, segundo a autora,

o termo “infografia” é entendido de duas formas: primeiro a “info”, de informática, junto à “grafia” de “animação”, modo relacionado a um exercício imaginativo de uso do computador; segundo “info” de “informação” e “grafia” de gráfica (SOUZA, 2012, p. 49)

Nesse sentido, inferimos que a infografia pode estar aliada ou não à informática, e esclarecemos que, neste estudo, trataremos de produção de infográficos com o uso das tecnologias.

O infográfico surgiu no meio jornalístico, a partir 1980, e, segundo Moraes (2013, p. 16), “nos jornais e revistas impressos naquele período, havia dois sistemas definidos: a linguagem verbal (os textos) e a não verbal (além do *design*, as fotografias e ilustrações)”. E assim continua sendo o infográfico, um

texto multimodal por excelência, já que seu planejamento já o constrói com, pelo menos, palavras e imagens, em um *leiaute* (na *web* é possível agregar som, movimento etc.) (RIBEIRO, 2016, p. 31).

Sendo assim, compreendemos o infográfico como um gênero multimodal que reúne “imagem, linguagem verbal e não verbal numa relação em que se complementam mutuamente” (MORAES, 2013, p. 17). Com relação à estrutura do infográfico, podemos relacionar que o gênero apresenta elementos obrigatórios: título, texto introdutório, fonte das informações e assinatura do(s) autor(s).

Atualmente, esse gênero multimodal é bastante explorado em revistas como *Superinteressante* e *Mundo Estranho*, as quais apresentam conteúdos temáticos diversos e atraem o público jovem. Ribeiro (2016) menciona Alberto Cairo (2008) e Valério Sacho (2001), que são pesquisadores de infográficos, e “advogam a importância de recursos de visualização para que informações e dados relevantes possam ser *melhor e mais rapidamente lidos e compreendidos pelo leitor*” (RIBEIRO, 2016, p. 32). Essa ideia pode ser facilmente comprovada quando levamos exemplares de infográfico para a sala de aula e observamos o quanto os alunos são atraídos pela multimodalidade desses textos, conforme Santos (2015), provavelmente

a forma composicional do infográfico é bastante atraente pela variedade de modos semióticos que se combinam e uma das características mais surpreendentes é a possibilidade de apresentação de assuntos amplos e complexos de forma clara, simples, rápida, prática e bastante acessível. (SANTOS, 2015, p. 43)

Nesse sentido, dando sequência aos estudos de Paiva (2009, 2011), que também toma por base Halliday e Matthiessen (2004) e, ainda, Kress; Van Leeuwen (2006) escolhemos utilizar a revista *Superinteressante* como suporte para nossos estudos preliminares do gênero multimodal infográfico em aulas de LP. Segundo Paiva (2013),

chegamos à conclusão no trabalho de dissertação que a composição multimodal de arranjo de informações verbais e visuais do infográfico impresso presente na revista *Superinteressante* contribui para atingir um objetivo didático de explicar informações. Por parte do leitor de infográfico impressos, cabe ser hábil para processar essas informações em diferentes modos semióticos, relacionando-as (PAIVA, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, entendemos que trabalhar com infográficos é uma maneira de incentivar os alunos, tão habituados às imagens, a lerem-nas com propriedade, a estarem em contato com informações por meio de um gênero multimodal, além de desenvolver suas habilidades para a leitura desse gênero. Nessa pesquisa, mostramos como isso é possível ao desenvolvermos o MDD para o estudo da LP por meio da pedagogia de gêneros.

Sendo assim, ao aprenderem a fazer leitura crítica de gêneros multimodais, acreditamos que os alunos estarão ampliando sua participação social e, conseqüentemente, seu poder de participação em sociedade para interpretar dados, fatos e opiniões expressas por meio de tais gêneros. Para explicar melhor como é possível realizar essa prática, nesta pesquisa, adotamos a pedagogia de gêneros (MOTTA-ROTH, 2006; 2008; HYLAND, 2003; 2007; MEURER, 2011; ROSE; MARTIN, 2012).

2.2.2 Ensino de infográfico na perspectiva da pedagogia de gêneros

Ampliar os conhecimentos dos alunos quanto à língua materna é um grande desafio que requer investigação e pesquisa. Para isso, este estudo utiliza textos multimodais aliados ao uso de redes colaborativas. Para Kenski (2008, p. 112), a colaboração “pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros”. Ainda sobre essa interação, Kenski (2008; 2000), nos aponta para a possibilidade de

professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola, este é o novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias digitais (KENSKI, 2008, p. 66).

Tais possibilidades estão postas, e cabe à escola inclusiva oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Conforme Kenski (2000), uma forma disso se concretizar é por meio do uso de tecnologias, tais como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (doravante AVA), que podem potencializar o trabalho cooperativo e interativo, em que diversos atores sociais, aluno(s), professor(s) e outros participantes podem trabalhar de forma compartilhada nesse contexto digital.

Ao realizarmos este estudo e ao planejarmos o MDD, vislumbramos possibilidades de promover o estudo da LP, por meio do gênero multimodal infográfico, conforme as etapas pedagogia de gêneros, de modo a propiciar aos alunos o trabalho colaborativo, e, assim, promovermos aprendizagens significativas em língua materna, pois a perspectiva da pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), visa tornar a distribuição do conhecimento na escola mais igualitária⁶ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 6). Cecchin (2015), ao estudar essa perspectiva, esclarece que

para os autores, essa pedagogia possibilita aos alunos construir seus conhecimentos enfrentando desafios, a partir de situações-problema. Dessa maneira, tanto professor quanto alunos constroem conhecimentos na língua, ampliando sua capacidade de uso nas situações comunicativas em que se inserem (CECCHIN, 2015, p. 44).

Rose e Martin (2012) desenvolveram a Pedagogia de Gêneros na Escola de Sydney durante três décadas, em trabalho realizado em sala de aula, com práticas de leitura e de escrita. Nesse tempo, três projetos foram aplicados, em três fases descritas pelos autores como: Fase 1: pesquisa inicial em 1980, com *Writing Project and Language and Social Power Project*. Essa fase buscou explicitar o poder da linguagem no contexto social. A Fase 2 ocorreu em 1990, com o projeto *Write It Right*, o qual tinha como objetivo descrever os gêneros que se espera que os alunos leiam e escrevam na escola secundária. E a Fase 3, na última década, quando foi aplicado um trabalho, intitulado *Reading to Learn*, a fim de criar uma metodologia para integrar leitura e escrita com a aprendizagem do currículo em educação primária, secundária e terciária (ROSE; MARTIN, 2012, p. 2).

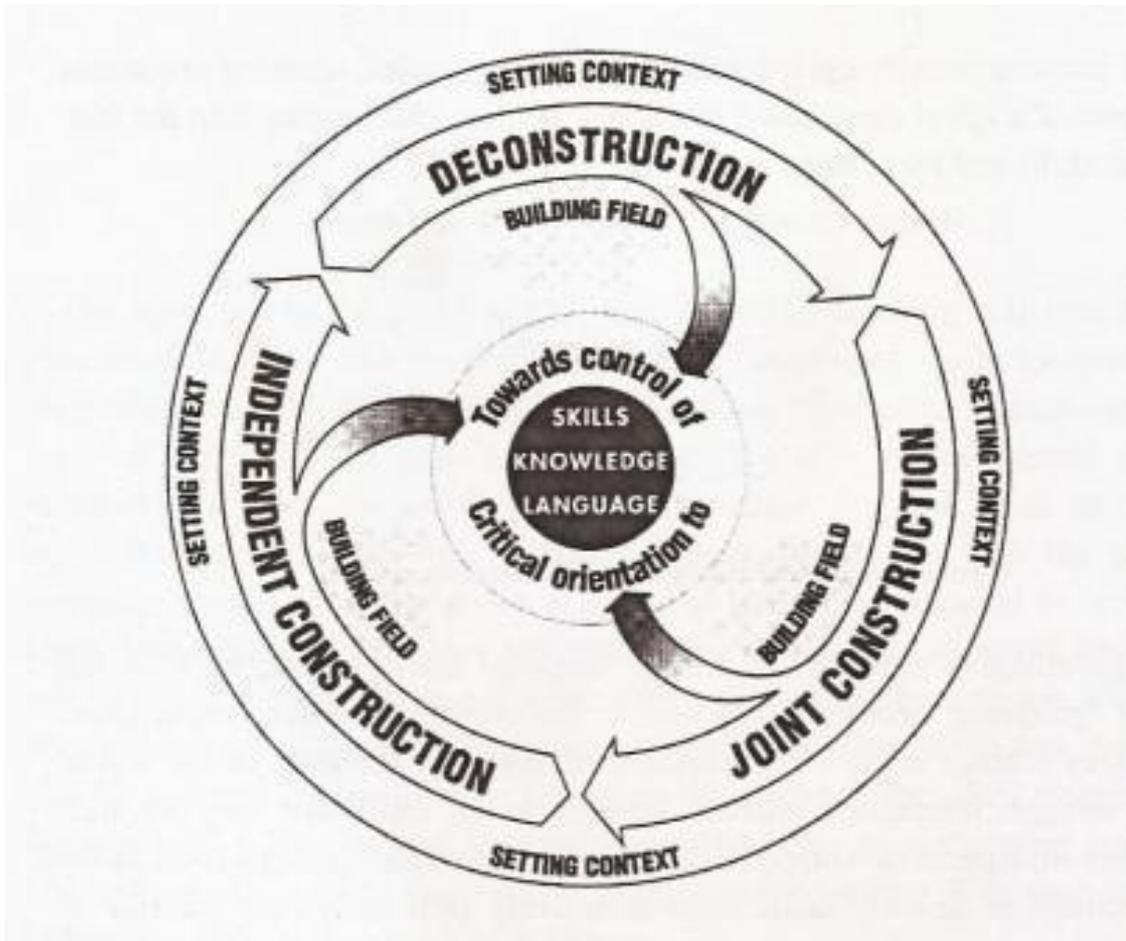
Com base nos estudos no Ciclo de ensino proposto por Rothery (1994), conforme explicam Rose e Martin (2012, p. 64-66), o Ciclo de ensino e aprendizagem apresenta uma proposta de desconstrução e modelagem do gênero em questão, de maneira que o aluno analise exemplares e perceba as características do gênero estudado, sua composição e seus elementos linguísticos.

Nessa fase, o objetivo não é só fazer com que o aluno compreenda como o gênero é constituído, mas também fazê-lo perceber a relação entre o texto e o contexto, experienciando o gênero que está estudando. Após, está prevista a construção coletiva do gênero em foco, ou seja, um momento de escrita colaborativa.

⁶ Tradução nossa do trecho: “*Genre pedagogy aims to make the distribution of knowledge in school more equitable*”.

Nessa etapa, o professor orienta o aluno a fim de que, junto aos seus pares, consiga produzir o texto no gênero em estudo que, na sequência, consiga produzir o mesmo gênero textual de forma autônoma. Essa proposta de ciclo foi redesenhada, ficando o projeto *Write it Right* conforme mostra a Figura 1, com o modelo de três estágios:

Figura 1 - Write it right teaching, learning cycle.



Fonte: Rose e Martin (2012, p. 66).

Na perspectiva da Pedagogia de gênero, a fase de produção textual em conjunto e forma colaborativa, nos reporta também ao que Leffa (2005) nos propõe sobre a necessidade que o homem tem de interagir. O autor estabelece que ele (o homem) “vai sempre procurar uma fresta por onde possa interagir com o outro [...]”. O ser humano não tolera a ausência do outro” (LEFFA, 2005, p.23). Ainda sobre escrita colaborativa, Coscarelli (2016) pressupõe que

a escrita deve ter um propósito, com fim social e, não mais a escrita solitária. A escrita libertadora é aquela feita com várias mãos e cabeças que trabalham

juntas, pensam, organizam, escrevem e reescrevem, até o texto ficar (provisoriamente) pronto. (COSCARELLI, 2016, p. 13)³

Na presente pesquisa, houve a preocupação no sentido de que o gênero produzido pelos alunos não gerasse escritas isoladas, pois acreditamos que o consumo e a produção de textos devem ter um propósito, uma intencionalidade. Nesse sentido, ao produzir texto pensamos que este deverá ser revisado e reescrito, até chegar à versão final. Para Cecchin (2015),

esse processo cíclico permite trabalhar o estudo do gênero de modo mais sistemático, oportunizando ao aluno descobrir, escolher, selecionar, comparar, discutir e planejar a sua escrita (CECCHIN, 2015, p. 45).

Rose e Martin (2012, p. 63-66) apresentam três versões do processo cíclico desenvolvido na Escola de Sydney, no qual foi recontextualizada a sequência de estágios proposta inicialmente por Rothery, ficando em três fases: a desconstrução do gênero, a construção conjunta do gênero e a construção Independente do gênero em estudo. Nessa sequência, é possível observarmos que a desconstrução do gênero, ou modelagem, assim como as outras fases, poderiam acontecer a qualquer momento, sem necessidade de as etapas serem sequenciais, dependendo das necessidades do público envolvido.

Acreditamos que a proposta cíclica facilite os processos de ensino e de aprendizagem de gêneros diversos, por esse motivo adotamos os estudos de Rose e Martin (2012) para dar embasamento a esta pesquisa de dissertação que adota o processo cíclico para ensinar LP por meio de infográficos.

Ao provocar o aluno para que ele faça análise e discussão de um gênero em foco, de modo a compreendê-lo e a relacioná-lo com o seu contexto, bem como fazer com que o estudante seja capaz de construir, com propriedade, um texto no gênero proposto, consideramos que a interação com esses processos de análise e de produção poderão, pelo menos, fazer com que o aluno explore de modo mais sistemático os gêneros em estudo (léxico, elementos linguísticos, propósito comunicativo, processos verbais, etc.).

Cecchin (2015) discorre sobre lacunas no processo de ensino e de produção textual no contexto brasileiro e afirma que

parece imprescindível a escola proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem o aluno a inserir-se na sociedade

para usar a linguagem que abarque diferentes semioses nas práticas escolares (CECCHIN, 2015, p. 15).

Nesse contexto, Cecchin (2015) desenvolveu pesquisa a fim de verificar a integração das TIC na sala de aula, com o intuito de “promover práticas de multiletramentos no contexto escolar” (CECCHIN, 2015, p. 15). Em suas considerações sobre sua pesquisa, Cecchin (2015) afirma que a implementação e a aplicação do MDD foi uma prática inovadora e motivadora para os alunos, tendo em vista que eles trabalham a produção escrita utilizando as ferramentas digitais.

A autora constatou que é necessário e urgente promover os letramentos múltiplos na escola. Isso porque os alunos precisam dessa fluência, pois, ao longo de sua pesquisa, evidenciou que os conhecimentos que os alunos possuem sobre tecnologias nem sempre eram suficientes para a realização das atividades propostas nas aulas de LP (CECHIN, 2015, p 104).

A pesquisadora também constatou que os alunos utilizavam bastante as redes sociais para estabelecerem comunicação via internet. Nesse sentido, Cecchin (2015) infere que a escola deve desenvolver um trabalho que privilegie e amplie o letramento digital dos alunos, pois estes apenas visualizam o que está pronto na internet e não criam algo.

Com relação ao seu papel como professora, Cecchin, (2015) percebe-se como mediadora no processo de letramento digital dos alunos, auxiliando-os sempre que precisaram. Além disso, ao refletir sobre a experiência, a autora reconhece que precisou estudar bastante não só a teoria, mas também os recursos tecnológicos a fim de ampliar seu letramento digital para implementar e aplicar o MDD.

Sobre o trabalho com multimodalidade, Cecchin (2015) considera que os estudos foram bem iniciais, mas que foi possível perceber a necessidade de resgatar o uso de textos e imagem no contexto escolar, ou seja, a prática de letramento multimodal no contexto escolar.

A pesquisadora reporta-se a sua pesquisa afirmando que “há caminhos a serem percorridos por todos, professores e alunos que buscam inovações nos processos de ensino e aprendizagem” (CECCHIN, 2015, p. 130). Com isso, desejamos dar continuidade aos estudos de Cecchin (2015), pois também acreditamos que eles “sucintam um ensino inovador que empodera o aluno pela sua construção de conhecimento” (IBIDEM, 2015, p. 133).

Para auxiliar os alunos em suas práticas de leitura e de produção textual, mudanças no ensino de letramentos foram necessárias. Para explicarmos melhor tais mudanças, na sequência, apresentaremos a pedagogia de multiletramentos, que se volta aos diferentes discursos para a elaboração de sentidos às ações do cotidiano.

2.3 PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS E O USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA

No estudo de Jesus e Carbonieri (2016, p. 7-12), os autores explicam a gênese teórica dos estudos de multiletramentos, citando Cope e Kalantzis para explicar que, na década de 1990, na cidade estadunidense de Nova Londres, reuniu-se um grupo de renomados teóricos a fim de discutir sobre problemas relacionados ao sistema de ensino anglo-saxão. Assim, Cope e Kalantzis (2000) lançaram o termo *pedagogia de multiletramentos*.

Jesus e Carbonieri (2016, p. 13) nos ajudam a compreender a importância dos letramentos ao afirmarem, também, que

a instituição escolar, além de desenvolver práticas letradas no âmbito da leitura e da escrita, deve oferecer lentes para que os discentes possam relacioná-las com outras linguagens - visuais, sonoras, gráficas - e que possam, a partir delas, criar significados, além de agasalhar um compromisso social de ação no mundo contemporâneo. [...] como uma prática social plural e situada que reflete valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social, conduzindo os aprendizes à construção de sentidos e à criação de seus próprios textos (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 13).

Sendo assim, diante da importância de oferecer novas práticas de letramentos aos alunos, neste estudo, investigamos e apresentamos possibilidades de aliar recursos tecnológicos (dos quais os estudantes dispõem) às aulas de LP, atribuindo novos sentidos a equipamentos e ferramentas até então usados sem ou com poucos fins pedagógicos; ou, ainda, buscar melhor explorar esses recursos multimodais no contexto escolar a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos em língua materna. Nessa perspectiva, Gomes (2017, p. 27) nos alerta de que:

todos esses recursos tecnológicos conduzem a geração conectada à Internet a ricas fontes de informações, as quais podem levar ao conhecimento desde que façam um uso adequado desses recursos, direcionando-os para as diferentes práticas realizadas no contexto social (GOMES, 2017, p. 27).

Salientamos, também, o que sugere Ribeiro (2016), quando propõe que “a escola é considerada a agência principal onde se dá a formação de conceitos diretamente ligados ao exercício da cidadania” (RIBEIRO, 2016, p. 44-45). Entretanto, não raro, os educadores ignoram não só que os alunos usam os recursos tecnológicos, como também a importância do letramento digital no mundo contemporâneo, em especial para alunos carentes que não dispõem de recursos financeiros para pagar cursos de informática básica e de segurança na internet, por exemplo. Além disso, a maioria das escolas do Estado proíbem o uso de dispositivos móveis na sala de aula, promovendo, dessa forma, a exclusão digital e a social de alunos da rede pública de ensino. Essa realidade é apresentada por Rojo (2016):

um dos letramentos muitas vezes relegado a segundo plano nas esferas escolares é aquele que capacita o aluno a promover sentidos e a interagir com os gêneros digitais presentes nos ambientes tecnológicos aos quais os internautas têm acesso. É de fundamental importância que a escola se torne uma ‘agência de democratização dos letramentos’ (ROJO, 2016, no prelo, p. 99-100, grifo da autora).

Desconsiderar os recursos tecnológicos e uso da internet no contexto educacional é ignorar todas as possibilidades que a rede mundial nos oferece como recurso didático, inclusive, a possibilidade de trabalhar com ensino híbrido⁷. Além disso, na Matriz de Referência do ENEM, elaborada e amplamente divulgada pelo Ministério da Educação, consta a seguinte Competência e Habilidades para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação. H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem⁸.

⁷ Sobre ensino híbrido ver página 32.

⁸ Matriz de Referência do ENEM. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

Sendo assim, o educador que está de olhos vendados para promover o letramento digital denota a sua limitada capacidade de atualizar-se e de posicionar-se criticamente frente novos desafios, além de privar os alunos de aprendizagens significativas. Para Mattos (2011)

[...] não é possível atuar na educação, no letramento, de forma neutra. Todo educador sempre estará transmitindo a seus alunos suas próprias visões de mundo, consciente ou inconscientemente. Um educador crítico, consciente de suas perspectivas, deverá também estar consciente daquilo que deseja para sua atuação profissional. Um trabalho educacional consciente e crítico pode tornar-se, então, o caminho para a mudança, a igualdade e a justiça social. (MATTOS, 2011, p. 223-224).

A democratização do conhecimento é dever da escola, e o professor necessita tomar consciência disso, bem como perceber que não é o único detentor dos conhecimentos. Desse modo, haverá mais condições para os alunos desenvolverem novas competências a partir de suas experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais.

Para compreendermos melhor o termo multiletramentos, atentamos ao que Rojo (2012, 2016) afirma:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes para multiletramentos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23; ROJO, 2016, p. 22-23, grifos da autora).

Ainda sobre multiletramentos na escola, Rojo (2012, p. 8-9) explica que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação”. E o presente estudo adota o uso das TIC ao discutir uma proposta de ensino da LP voltado para a produção e para o consumo de gêneros multimodais por meio do uso das tecnologias.

Sendo assim, pensamos em como ensinar o aluno a ler e a produzir gêneros multimodais a partir da pedagogia de gêneros e dos multiletramentos, estando ele consciente de que textos possuem funções sociais e são produzidos com determinados propósitos. Conforme Rojo (2016, p. 21), “saber que textos não são

neutros nos conclama a desenvolver caminhos para ver de onde eles vêm e reconhecer como são designados por nós, os leitores”.

Para isso, trazemos à tona nesta pesquisa a importante questão: os professores devem promover o que Rojo (2007, p. 107) chama de “multiletramentos”? Entretanto, se

[...] nossos alunos já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas, por que incluir na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem? Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”? (ROJO, 2012, p 26-27).

Vale lembrar o que nos diz Prenski (2001) quando caracteriza os mais jovens usuários das tecnologias digitais como “nativos digitais” e as pessoas com mais idade de “migrantes digitais” (PRENSKI, 2001, p. 22). Mesmo sabendo disso, a escola, na maioria das vezes, ignora o que as tecnologias têm a oferecer, seus recursos. Segundo Rojo (2012),

nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas, etc.) (ROJO, 2012, p. 22).

Talvez devêssemos *disciplinar seus usos*, como questiona a autora. Nossa resposta é sim. Não se trata apenas de *disciplinar* o uso, mas nosso intuito é maior: trata-se também de buscar desenvolver novas estratégias para fomentar as habilidades de leitura e de escrita, trata-se de tirar proveito de recursos que estão a nosso dispor e ensinar como utilizar e explorar imagens, cores, sons, movimentos, etc. nos processos de ensino e de aprendizagem, afinal, como apontam Rojo e Barbosa (2015):

[...] na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que falamos em “textos orais” e “textos multimodais”, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube. ROJO; BARBOSA, 2015, p. 25, grifos das autoras).

Ribeiro (2016) explica que “um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância, etc.” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Nesse

sentido, salientamos novamente a importância da escola trabalhar essa diversidade de textos que circulam nos variados meios e que os estudantes têm acesso, mas não recebem orientações para realizarem leituras eficientes.

Como salienta Ribeiro (2016) “um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Sendo assim, reforçamos o papel da escola com o que enfatiza Ribeiro (2016), ao afirmar que

o jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo. Talvez, nunca se tenha escrito tanto. E quantas linguagens há amalgamadas em qualquer jornal ou revista, hoje? O que se escolhe dizer com palavras ou com fotos? O que se escolhe deixar subentendido? O que se escolhe narrar com palavras ou com desenhos? Que informações surgem na forma de números ou na forma de gráficos? Que informações podem ser dadas como tabelas ou como infográficos? E quem lê tudo isso? Onde se aprende a ler assim? O que dizem nossas avaliações massivas (Enem, Pisa...) sobre a leitura de textos multimodais? Como a escola vem trabalhando textos compostos por várias linguagens? Ainda há professores de português que descartam fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos e apresentam aos alunos o texto verbal de uma reportagem? (RIBEIRO, 2016, p. 26).

Em virtude de as respostas a alguns desses questionamentos serem afirmativas, esta pesquisa volta-se à utilização, em sala de aula, de gêneros multimodais com o auxílio das TIC com alunos de educação básica.

Isso é evidenciado por meio de estudos os quais apontam que “ainda é muito tímido o uso de recursos digitais na sala de aula, pois ainda há professores com baixo nível de letramento digital” (REIS, 2006, p. 74). Para a autora, “parece importante buscar na literatura experiências e estratégias que possam orientar tanto o professor quanto o aluno sobre como explorar diferentes gêneros na sala de aula.” (REIS, 2010, p. 74). Certamente, a pedagogia dos multiletramentos auxilia os discentes na aquisição de aprendizagens significativas, lembrando que - embora ainda timidamente -, segundo Palloff (2015), especialmente com relação à inserção de tecnologias móveis na sala de aula,

o advento da tecnologia móvel também serviu para aumentar o uso de tecnologia nas aulas tradicionais. As tarefas agora podem incluir o uso do *Twitter* e de mensagens de texto, assim como a possibilidade de se acessar *sites* de cursos *on-line* por meio de telefones celulares ou de *tablets*, como o *iPad*. Dada a vasta quantidade de tecnologia disponível, os docentes agora estão dispostos a, pelo menos, experimentá-las (PALLOFF, 2015, p. 21).

Sendo assim, na busca por estratégias mais inovadoras para trabalharmos a LP, neste estudo adotamos o ensino híbrido como uma modalidade para a prática de multiletramentos na escola.

2.4. ENSINO HÍBRIDO E O ENSINO DE LP NA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS

O ensino híbrido “é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação” (VALENTE, 2015, p. 17). Esse processo tira o professor da condição de transmissor dos conhecimentos e coloca o aluno como o principal agente de suas aprendizagens. Moran (2015, p. 27) afirma que “híbrido significa misturado, mesclado, *blended*”. Ainda conforme o autor, “podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços” (MORAN, 2015, p. 27).

Esse modelo educacional, que combina atividades presenciais e virtuais, tem-se mostrado eficiente, haja vista que as aulas se tornam mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais interessantes, proporcionando ao aluno maior autonomia na construção de seus conhecimentos. Valente (2015), sobre o ensino híbrido, pontua que,

de acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (VALENTE, 2015, p. 17).

Com o uso do ensino híbrido pretendemos que os alunos se tornem mais participativos, enquanto o professor é um desafiador, um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem. No modelo *blended*, o aluno tem contato com os conteúdos antes mesmo de chegar à sala de aula, e isso, segundo Valente (2015, p. 15-16), apresenta cinco aspectos positivos, assim resumimos: 1) com o material, o aluno pode trabalhar no seu ritmo e tentar desenvolver o máximo de compreensão possível; 2) o estudante é incentivado a ser autônomo e a se preparar para a aula, realizando tarefas ou autoavaliações, geralmente *online*, assim percebe o que precisa ser mais trabalhado, identifica dúvidas que poderão ser esclarecidas na sala de aula

com o professor e com os colegas; 3) o resultado da autoavaliação ajuda o professor a identificar o nível de preparo do aluno, suas dificuldades e o que deve ser retomado em sala de aula. E o próprio estudante pode identificar suas deficiências, que poderão servir de ponto de partida para novas atividades; 4) se o aluno se preparou antes de ir para a aula presencial, o tempo da aula pode ser dedicado para o aprofundamento da sua compreensão acerca do conhecimento construído; 5) as atividades em sala de aula incentivam as trocas entre aluno e professor e entre os alunos, colaboração essa que não é incentivada na sala de aula tradicional.

Sobre esses aspectos, precisamos ponderar se os alunos realmente estariam dispostos a aprender de forma autônoma, vendo conteúdos antes da aula. Essa metodologia deve ser introduzida na sala de aula por professores bem preparados, com propostas inovadoras e com uma fundamentação teórica significativa já prevendo alguns aspectos negativos dessa modalidade de ensino.

Em sua análise, Valente (2015, p. 16) também se reporta ao modelo como sendo “bastante dependente da tecnologia, o que pode criar um ambiente de aprendizagem desigual”. Em ambas as situações, o professor deverá prever esses aspectos e encontrar a melhor maneira de trabalhar com cada aluno, pois se algum estudante não dispõe de internet em casa, por exemplo, o professor encontrará outras formas desse aluno ter contato, sem que este fique em desvantagem e sem precisar estar conectado, com o material antes da aula presencial.

Outra questão a ser levada em consideração é que o professor necessita ter uma boa formação para adotar o ensino híbrido. Sobre isso, Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 25) postulam que

o papel do professor é essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo é que, gradativamente, ele planeje atividades que possam atender às demandas reais da sala de aula, identificando a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações com o grupo. Essas interações, em alguns momentos, são feitas por meio das tecnologias digitais e, em outros, acontecem nas discussões de questões levantadas em sala de aula e na utilização dos mais variados tipos de materiais. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 25).

O uso do *Whatsapp*, por exemplo, pode agilizar a comunicação entre professor e alunos, bem como facilitar o envio de atividades se os alunos utilizarem o aplicativo de modo planejado e para fins específicos. Como destaca Palloff (2015),

O uso de tecnologia móvel ajuda a diminuir o que vem sendo chamado de exclusão digital: nem todos os estudantes possuem computadores. Muitos estudantes, porém, têm acesso a telefones celulares. Apesar disso, apresentamos os novos desenvolvimentos tecnológicos com uma advertência: nem todos os estudantes têm acesso a um curso que contenha todas essas parafernálias tecnológicas (PALLOFF, 2015, p. 25).

Silva e Camargo (2015) listam, como recursos, algumas tecnologias emergentes, as quais deverão estar integradas à educação, usadas como recursos nos modelos híbridos. São elas:

- Computação em nuvem
- Ambientes colaborativos
- Aprendizagem baseada em jogos
- Dispositivos móveis
- Conteúdo livre
- Inteligência coletiva
- Laboratórios móveis
- Ambientes pessoais de aprendizado
- Grades de cursos abertos *online* (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 175-176)

Certamente, não adotamos todos esses recursos em um estalar de dedos. Isso porque, de modo geral, nem as escolas, nem os professores estão preparados para esse desafio. Além desses, muitos outros recursos mais acessíveis circulam no contexto escolar; e, se o educador deseja trabalhar com o ensino híbrido, deve, na medida do possível, não só utilizar metodologias que estejam em consonância com seus objetivos, mas também sentir-se confortável ao usar as tecnologias em sala de aula, e isso não significa dominá-las totalmente, pois sempre haverá a possibilidade de troca de conhecimentos entre alunos e professores quando o assunto é a tecnologia, mas o professor terá de auxiliar sim aqueles estudantes que apresentam dificuldade para usá-la.

Sabemos que as TIC promovem a integração entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, por isso “a educação formal é cada vez mais *blended*” (MORAN, 2015, p. 39). Tal realidade provoca modificações na educação e, conseqüentemente, novas metodologias são inseridas no contexto educacional, “transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem.” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 51). Nesse sentido, usar um ambiente virtual de aprendizagem pode ajudar os professores a trabalharem a LP com seus alunos, pois o AVA permite que as atividades sejam desenvolvidas “de forma aberta, dinâmica, com recursos que promovam a cooperação, centrada no aprendiz, nas suas produções, dando ênfase ao seu processo de construção do

conhecimento” (BEHAR et al., 2001, p. 87). Nessa perspectiva, Gomes (2017) preconiza que

No contexto educacional, o uso da Internet nas práticas didáticas tem contribuído para o surgimento de uma nova modalidade de ensino, a qual utiliza Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) como suporte para a execução de atividades a distância ou o ensino mediado por computador em sala de aula de ensino presencial (GOMES, 2017, p. 28).

Nessa perspectiva, compreendemos que a escola deve acompanhar a evolução tecnológica, e o professor precisa ter disposição para inovar e buscar práticas diferenciadas com planejamento e escolhas adequadas ao trabalho que pretende desenvolver, sendo que “o ensino híbrido [...] intensifica a capacidade de ensinar e aprender, resgatando o encantamento - elemento imprescindível para tornar a escolarização uma experiência inesquecível” (CANNATÁ, 2015, p. 167).

Este estudo apresenta a produção e a testagem de MDD em formato de curso híbrido como uma possibilidade de engajar os alunos nas aulas de LP. Na seção seguinte, explicamos essa experiência.

2.5. PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA A PRÁTICA DO ENSINO HÍBRIDO NA ESCOLA

O material didático digital é uma ferramenta que disponibiliza diversos recursos para os educadores usarem em suas aulas, ao mesmo tempo em que dá a elas uma organização. Entretanto é necessário que os professores estejam capacitados e que haja sondagem prévia para adequar o MDD aos alunos. Segundo Nascimento (2017, p. 121),

a habilidade de avaliar e de elaborar materiais didáticos adequados a diferentes contextos de ensino constitui-se um dos letramentos imprescindíveis à formação de professores de línguas. (NASCIMENTO, 2017, p. 121).

Entendemos que o material didático digital é um recurso a ser utilizado como mediador dos processos de ensinar e de aprender, cujos conteúdos são disponibilizados para os alunos em contexto digital. Sendo assim, neste estudo, previmos atividades que promovam os multiletramentos e a visão da linguagem relacionada ao contexto social em uma plataforma *on-line*.

Sabemos que há pesquisas sobre material didático no Brasil, entretanto, por questões de falta de tempo, nesta pesquisa não aprofundaremos a temática. Entre tantos autores já mencionados, Behar et al. (2001) e Gomes (2017) também nos apontam possibilidades sobre o uso da internet no processo de desenvolvimento de material didático digital. E, segundo Reis (2017, p. 78),

atualmente as tecnologias emergentes tendem a atrair muito mais a atenção dos alunos do que materiais impressos, principalmente porque tais recursos possibilitam maior interação, engajamento e a prática do uso da linguagem em contextos reais de comunicação, de modo muito mais significativo (REIS, 2017, p. 78).

Nesse sentido, acreditamos que o uso de MDD em aulas de língua portuguesa é fator motivador para os alunos, tendo em vista que a ferramenta adotada utiliza as TIC e promove a interação entre os estudantes.

Para verificarmos como é possível elaborar MDD para trabalhar a língua portuguesa, a partir de leitura e produção de textos multimodais, a fim de desenvolver maior capacidade de leitura e escrita (pois o aluno lê e observa, depois aplica em seus textos, isto é, o aluno aprende aos poucos, pela prática, e pratica a leitura e a escrita), nesta pesquisa, planejamos e desenvolvemos o *design* do curso híbrido a partir das etapas cíclicas de elaboração de MDD propostas por Reis e Gomes (2014)⁹.

A palavra inglesa *design* vem do latim “marcar, indicar”, pelo francês “designar, desenhar” (FILATRO, 2003, p. 55-56). *Design* também pode ser entendido como o resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claros (FILATRO, 2003, p. 57). E ainda podemos definir *design* como “um conjunto de práticas que variam, entre outros aspectos, conforme as abordagens pedagógicas/andragógicas e os tipos de tecnologias empregados” (FILATRO, 2008, p. 17).

Paulo Freire (2005) destaca que

(...) o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 2005, p. 79).

⁹Ver as etapas cíclicas de Reis e Gomes (2014) na p. 50.

Almejamos esse (re)fazer-se no contexto escolar porque reconhecemos o papel de professor desafiador e mediador e a importância de sua constante formação e renovação de metodologias, por isso esta pesquisa traz como produto um MDD para auxiliar professores e alunos, suscitando práticas de multiletramentos a fim de promover aprendizagens significativas em aulas de LP mediadas por tecnologias.

Fazer com que os estudantes se interessem pela leitura não é uma tarefa muito fácil, mas o trabalho com textos multimodais impressos e digitais busca exatamente isto: ao ler e analisar textos multimodais, o aluno observa as construções sintáticas, também lança um olhar investigativo sobre as informações lidas, tornando-se crítico e inserido em sua comunidade, exercendo sua cidadania e sendo sujeito de suas histórias, capaz de promover transformações sociais, o que vai ao encontro do que propôs Freire (1999), quando afirmou que aprendemos não apenas para nos adaptarmos ao mundo, mas para transformá-lo.

O conteúdo do MDD será organizado de maneira a ofertar um curso híbrido, e serão usados recursos tecnológicos, tais como: celulares, *tablets*, computadores, *notebooks*, *datashow*, televisão; plataformas e aplicativos: *Facebook*, *Google Classroom*, *Canva*, *Whatsapp*. Em estudos recentes, ao discutir sobre *design* de cursos híbridos, Ribeiro (2012) afirma que

o ambiente virtual não pode ser tratado como um receptáculo de informações a ser acessadas e de atividades postadas pelos alunos. Obviamente, o conteúdo é crucial para o desenvolvimento de um curso online, pois geralmente é ponto de partida para o trabalho do aluno. Assim o tratamento dado ao conteúdo no processo de *design* é muito importante e deve estar articulado a diferentes modos de interação e comunicação (RIBEIRO, 2012, p. 65).

Sendo assim, devemos buscar um curso com estratégias e conteúdos não só para promover diferentes tipos de interações entre professor-aluno, aluno-aluno, mas também para favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. No contexto presencial, “o professor tem a prerrogativa de adaptar seu planejamento às atividades e estratégias didáticas selecionadas conforme o desenrolar das aulas.” (RIBEIRO, 2012, p. 66). Tais concepções nos apontam o entendimento de que, ainda conforme Ribeiro (2012)

o processo de *design* articula e é articulado por aspectos relativos a diferentes áreas do conhecimento [...]. O desafio consiste, então, em abranger e articular tais aspectos, desde princípios técnicos e educacionais, como

navegabilidade e usabilidade, a princípios didáticos, como organização e apresentação de conteúdos, até questões relacionadas à comunicação nas ferramentas e linguagem apropriada (RIBEIRO, 2012, p. 66).

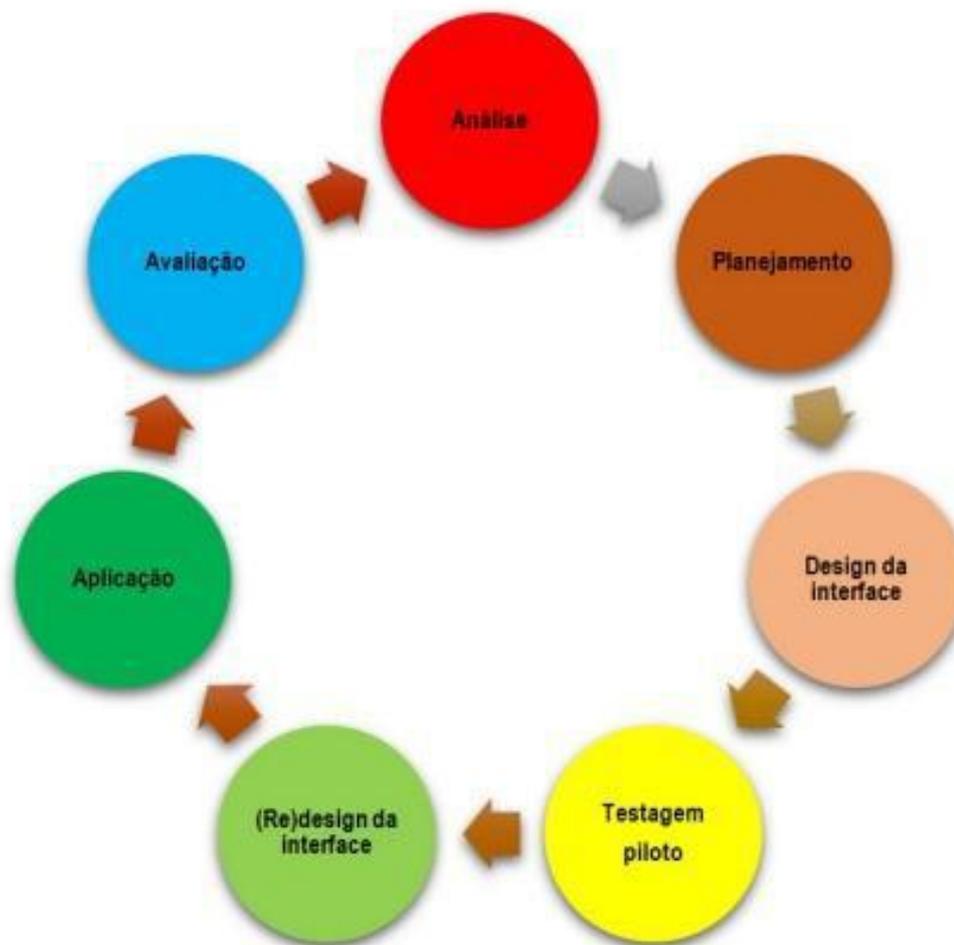
Nesse sentido, buscamos no texto de Moore e Kearsley (2007, p. 107) orientações e respostas para os questionamentos para a produção de curso a distância, e os adaptamos para o ensino híbrido na produção e no desenvolvimento do MDD. São eles:

- Que conteúdo deve ser incluído ou excluído?
 - De que forma ocorrerá a sequência e a estrutura da matéria?
 - Que mídias serão usadas para apresentar as diferentes partes do material?
 - Que estratégias de ensino serão utilizadas?
 - Quanta interação existirá entre alunos e instrutor e entre os próprios alunos?
 - Como o aprendizado será avaliado e que forma assumirá o feedback para os alunos?
 - Quais métodos de produção serão usados para criar os materiais de ensino?
- (MOORE; KEARSLEY, 2007. p. 107).

Esses questionamentos, aliados aos resultados dos questionários diagnósticos, nos deram o embasamento para o desenvolvimento do MDD, bem como esclareceram quais estudos prévios poderíamos adotar para a construção do *design* do MDD. Adotamos as etapas cíclicas de elaboração de MDD (REIS; GOMES, 2014), as quais já foram testadas recentemente por pesquisadores do Grupo de Pesquisa NuPEAD (GOMES, 2017; CECCHIN, 2016; CENTENARO, 2016) conforme mostra a Figura 2, sendo que cada etapa desse ciclo nos auxiliou no desenvolvimento do MDD a fim de tornar a prática de ensino mais interessante para os alunos, pois nosso desejo era fazê-los sentirem-se engajados nas aulas de LP e motivados para participarem dos processos de ensino e de aprendizagem e realizarem atividades mais significativas em LP.

Para elaborarmos a presente proposta de MDD, iniciamos o processo de *design* pela fase Análise e seguimos, sucessivamente, para as fases seguintes.

Figura 2: Etapas cíclicas para elaboração de MDD



Fonte: Reis e Gomes (2014, p. 372).

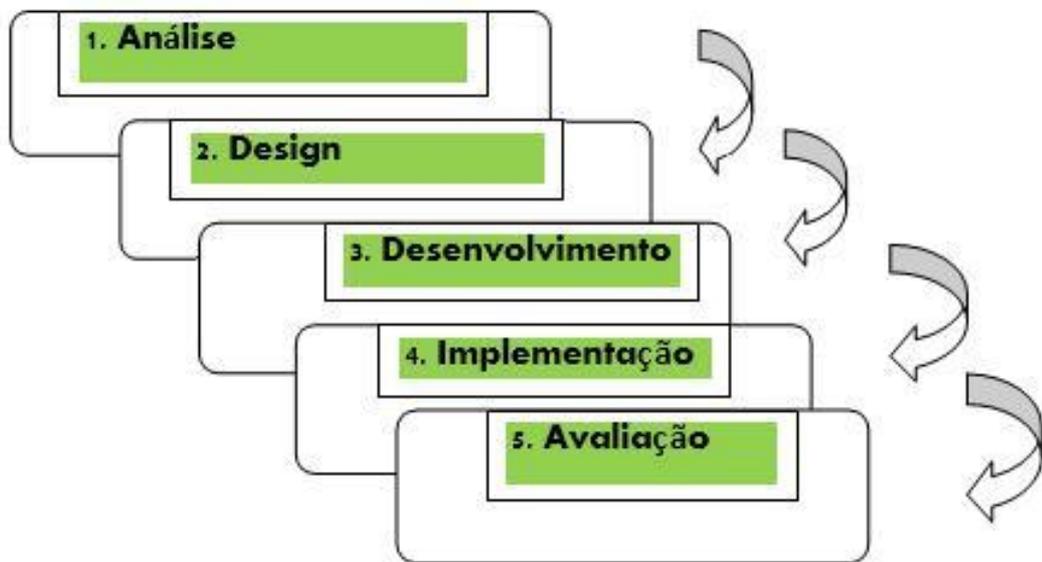
É importante esclarecer que as etapas propostas por Reis e Gomes (2014) partem das etapas de *design* instrucional amplamente desenvolvido em estudos prévios na área. Filatro (2003, p. 65) entende *design* como sendo o “uso de estratégias de aprendizagem testadas para projetar atividades de aprendizagem que permitam a construção de habilidades e conhecimentos”. Já o propósito do *design* instrucional é de “otimizar a construção de habilidades e conhecimentos conforme definida pelos objetivos de aprendizagem” (FILATRO, 2003, p. 65).

O modelo de *design* instrucional refere-se “ao processo que um professor, um *designer* instrucional ou uma equipe de profissionais de educação usa para preparar e planejar o ensino” (FILATRO, 2003, p. 66). Os modelos adotados para a elaboração do *design instrucional* foram: o Modelo Essencial e o Modelo Colaborativo, ambos explicados por Filatro (2008, p. 18-19). No Modelo Essencial, há atividades fora do

ambiente *online*, mas o aluno não consegue participar do curso sem acessar regularmente a internet. No Modelo Colaborativo: o aluno utiliza ferramentas colaborativas (*e-mail*, grupo no *Facebook*, etc.) para gerar parte dos conteúdos, sendo que tais ferramentas são gerenciadas pelo professor mediador.

O *design* instrucional apresenta elementos agrupados em fases, assim representado neste estudo e apresentadas por Filatro (2003, p. 67-69), seguindo o modelo ADDIE¹⁰:

Figura 3: Processo convencional de desenvolvimento de *design* instrucional



Fonte: Filatro (2003, p. 117).

Com base nessas fases, Reis e Gomes (2014) desenvolveram uma “sequência sistematizada para a elaboração de MDD” (REIS; GOMES, 2014, p. 371), conforme Figura 2, com sete etapas cíclicas cujos movimentos foram reproduzidos neste estudo:

análise; planejamento da construção da interface e do conteúdo do MDD; *design* da interface por meio de uma tecnologia digital; teste piloto do MDD/protótipo do curso/AVA; (*re*)*design* da interface; aplicação do material e; avaliação desse material (REIS; GOMES, 2014, p. 371).

Portanto, podemos inferir que o *design* instrucional nos permite “identificar um problema de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse

¹⁰ Sigla em inglês para *Analysis, Design, Development, Implantation e Evaluatin* (Filatro, 2008).

problema” (FILATRO, 2008, p. 25), e seu modelo pode variar e se ajustar de acordo com o curso que será desenhado, o contexto de ensino e o público.

Acreditamos que, com o desenvolvimento e com a aplicação do MDD, seguindo as Etapas Cíclicas de Reis e Gomes (2014), este projeto suscitará, entre os alunos, maior interesse pelas aulas de LP, pela leitura e pela produção textual, principalmente porque envolve o uso das TIC. Buscaremos verificar também em que medida os alunos se interessam em escrever textos multimodais mais elaborados e criativos, e se os estudantes passarão a fazer uma leitura mais crítica sobre os assuntos relacionados as suas realidades.

Para explicitar como se deu esse processo de desenvolvimento de MDD, considerando os pressupostos teóricos mencionados, na sequência apresentamos as ações metodológicas propostas e o contexto da pesquisa desta dissertação.

CAPÍTULO 3 – AÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, sistematizamos as ações metodológicas adotadas para a elaboração e a aplicação de MDD, apresentamos as etapas da pesquisa; o contexto da realização da pesquisa, os participantes; e o produto desta pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA E MÉTODOS

No primeiro momento, definimos o tipo de pesquisa e o produto deste mestrado: o MDD, seus objetivos, conteúdos a serem desenvolvidos para o público-alvo delimitado. Portanto, este estudo visa desenvolver e testar o MDD proposto. Para isso, parte de pesquisa diagnóstico e identifica os interesses dos alunos para testagem de MDD em aulas de LP com a finalidade de promover aprendizagem significativa com uso das TIC.

Este estudo apresenta uma análise quali-quantitativa do contexto da investigação, tendo em vista que descreve e interpreta os dados coletados por meio de questionários e, ainda, os quantifica em números e percentagens. Gerhardt e Silveira (2009) nos explicam que

a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (...) Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31-32).

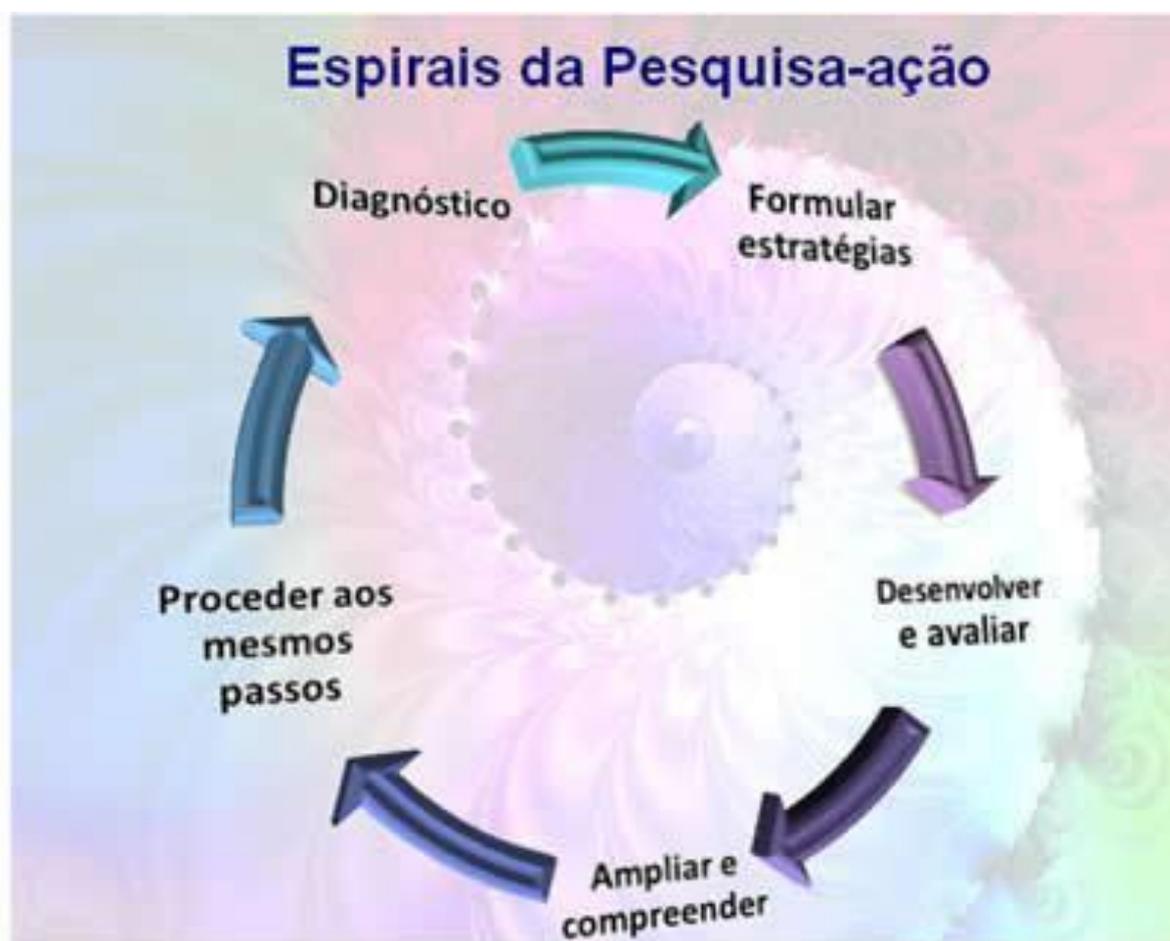
Para realizamos a coleta, a análise, a sistematização de dados, ao longo do processo investigativo, buscamos desenvolver uma proposta de construção do conhecimento em um ambiente de troca, por meio de situações desafiadoras, promovendo assim o senso de respeito mútuo e a solidariedade, observando as individualidades dos alunos e os níveis de representação condizentes com a faixa etária e com o nível de aprendizagem deles. Portanto, adotamos como método, a pesquisa-ação participante, pois houve interação entre pesquisadora e pesquisados na busca de soluções para problemas encontrados em sala de aula. Segundo Motta-

Roth e Hendges (2010), este tipo de pesquisa:

possibilita a participação dos membros da comunidade estudada, ao longo da pesquisa, na análise e interpretação dos dados, de modo que os resultados possam influenciar a comunidade e cause resultados como propostas de soluções para os problemas detectados (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 114).

Para representar a pesquisa-ação usamos as espirais de Elliot (1997), conforme Figura 4, pois essa abordagem mostra a constante ação e reflexão durante o processo.

Figura 4: Espirais da Pesquisa-ação



Fonte: Disponível em:
<<http://brasilecola.uol.com.br/upload/conteudo/images/espirais%20da%20pesquisa%20acao.jpg>>.
Acesso em: 1º nov. 2017.

Na sequência, explicamos cada Ação adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Como **Ação Diagnóstico**, preparamos e aplicamos questionários diagnósticos.

A partir da análise dos dados, estruturamos as fases-piloto (Fase1 e 2 – Ver Quadro X). Ambas as Fases (1 e 2) nos levaram à percepção de uma lacuna quanto ao estudo dos gêneros multimodais em sala de aula, sendo assim, passamos a *Formular Estratégias* para desenvolvermos procedimentos metodológicos que incentivassem o consumo e a produção do gênero multimodal infográfico em sala de aula, bem como nos auxiliaram no desenvolvimento do material didático digital que seria proposto para testagem em sala de aula.

Na sequência das espirais, a ação *Desenvolver e Avaliar* permitiu-nos elaborar e aplicar atividades presenciais com uma turma de 9º ano com o objetivo de testarmos material piloto inicial. A participação dessa turma foi voluntária em turno inverso ao horário de aula, e a aplicação de questionários permitiu avaliarmos o interesse dos alunos pela temática, pelo gênero e pela abordagem teórico-pedagógica para orientar o ensino da linguagem para o presente estudo (pedagogia de gêneros e multiletramentos).

Essas ações nos levaram a planejar outras para *Ampliar e Compreender* a proposta de curso que apresentamos nesta dissertação e, por fim, *avaliar* em que medida o material proposto possibilita o engajamento dos alunos e o estudo do gênero infográfico por meio de um curso híbrido.

Ao identificarmos a lacuna quanto ao estudo de gêneros multimodais e o interesse dos estudantes pelo consumo e pela produção de infográficos, ampliamos a proposta para a aplicação de MDD (Fase 3), o qual planejamos e desenvolvemos o *design* da *interface* do curso que foi implementado no formato *online*, para ser usado em modalidade híbrida, cuja aplicação foi em uma turma de terceiro ano de Ensino Médio, em uma escola pública.

Na sequência, descrevemos mais detalhes sobre as etapas e as fases da pesquisa.

3.2 ETAPAS E FASES DA PESQUISA

Esta pesquisa deu-se em três Fases (Ver Quadro 1), sendo que para a testagem do MDD, foco principal de nosso estudo, consideramos apenas a Fase 3.

Quadro 1 - Fases da Pesquisa

| | Fase 1 Projeto Piloto 1 (PP1) | Fase 2 Projeto Piloto 2 (PP2) | Fase 3 Projeto Piloto 3 (PP3) |
|--|---|---|--|
| Objetivo | Retestagem de estudos prévios. Traçar perfil dos alunos. | Ações pedagógicas para consumo e produção de infográfico. Traçar perfil dos alunos. | Curso de leitura e produção de gêneros multimodais |
| Participantes | 18 alunos do 1º ano do ensino médio | 10 alunos de 9º ano do ensino fundamental | 06 alunos do 3º ano do ensino médio (03 alunos concluíram o curso) |
| Código para identificação de respostas no Corpus | #P1, #P2, #P3, #P4, #P5, #P6, #P7, #P8, #P9, #P10, #P11, #P12, #P13, #P14, #P15, #P16, #P17, #P18 | #P19, #P20, #P21, #P22, #P23, #P24, #P25, #P26, #P27, #P28 | #P29, #P30, #P31 |
| Período | 1º semestre de 2017 | 2º semestre de 2017 | 1º semestre de 2018 |
| Gênero Estudado | Narrativas digitais | Infográfico | Infográfico |
| Plataformas/Aplicativos | Moodle | Facebook e Canva | Google Classroom, Google Drive, Canva, WhatsApp |
| Número de Horas - aula | 10 | 06 | 30 |

Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

Na Fase 1, o projeto Piloto 1 (doravante PP1) foi uma tentativa de reapiocar o curso *Narrativas digitais*, proposto por Cecchin (2015), com vistas a darmos continuidade aos estudos prévios do grupo de pesquisa NuPEAD sobre produção textual com gêneros digitais em aulas de LP. Nesse momento, aplicamos o questionário diagnóstico a fim de traçarmos o perfil dos alunos participantes, averiguamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre gêneros multimodais, buscando analisar o nível de fluência e letramento digital dos alunos, realizamos também análise qualitativa dos dados para iniciarmos o planejamento e o desenvolvimento da interface do MDD. Ao iniciarmos a aplicação do projeto piloto, percebemos o desinteresse dos alunos tanto pelo gênero em estudo, quanto pelo trabalho na Plataforma *Moodle*.

Como os participantes do PP1 não demonstraram interesse em continuar

participando da pesquisa, na Fase 2, com o intuito de darmos andamento a essa pesquisa com o estudo de outro gênero multimodal e aplicação de novas estratégias, a professora-pesquisadora lançou o desafio à turma de 9º ano com vistas a engajar novos participantes ao projeto. Esses alunos foram escolhidos porque estariam no Ensino Médio no ano posterior.

Para planejarmos e desenvolvermos o MDD, recorremos aos pressupostos da pedagogia de gêneros proposta por Martin e Rose (2012) para fundamentar o estudo, e com aplicação de questionários diagnósticos e avaliativos, registros fotográficos organizamos o MDD.

Devido à pouca disponibilidade de tempo, optamos por planejar atividades para uso em sala de aula, sem disponibilizá-las em alguma plataforma digital, por isso, apenas elaboramos algumas atividades que foram postadas no grupo da turma, no *Facebook*. Outra estratégia adotada foi a mudança do gênero em estudo a ser explorado em aula com os alunos, e, para essa fase, escolhemos o gênero multimodal infográfico.

Na Fase 3, com o intuito de testar o MDD, escolhemos a turma de 3º ano do Ensino Médio por serem alunos com urgência de desenvolver habilidades de leitura de gêneros multimodais em virtude de serem pré-vestibulandos e porque farão a prova do ENEM. Após aplicarmos questionários diagnósticos, planejamos e desenvolvemos o MDD. A Fase 3 foi dividida em três ações: 1) implementar um MDD que contemple as habilidades de leitura e de escrita, a prática de multiletramentos e o uso de tecnologias; 2) testar o MDD em sala de aula; 3) avaliar o MDD proposto.

É importante salientar que a turma da 3ª Fase era composta de 06 alunos regularmente matriculados. Quando o curso já estava em andamento, 01 aluno ingressou e não demonstrou interesse em realizar as atividades propostas nos Módulos. Portanto, esse aluno não foi considerado como participante da pesquisa. Coletamos o *corpus* deste estudo entre maio de 2017 e junho de 2018. Algumas atividades e questionários foram respondidos fora do contexto escolar, pois os alunos podiam acessar os materiais de suas casas, tendo em vista que o MDD foi disponibilizado na internet.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto de aplicação desta pesquisa foi uma escola pública estadual da periferia de Alegrete/RS. A instituição possui Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, perfazendo um total de 500 alunos. A escola possui espaços amplos e bem conservados, ginásio, biblioteca, sala de audiovisual, etc. Para o desenvolvimento desta pesquisa, dispusemos dos seguintes recursos tecnológicos: TV, *notebook*, *datashow*, laboratório de informática com 15 computadores conectados à internet.

A escola atende alunos carentes, sendo que alguns deles realizam os afazeres domésticos enquanto os pais trabalham, inclusive cuidam de irmãos menores. Na turma em que a pesquisa foi desenvolvida na Fase 3, dois alunos exercem função remunerada em turno inverso. Diante dessa realidade, a escola é vista pelos alunos como mais do que apenas um local de aprendizagem e qualificação para o mercado de trabalho, pois é também um espaço de convivência para a maioria dos jovens que lá estudam.

As três fases previstas para esta pesquisa foram todas aplicadas na mesma escola, em turmas nas quais a pesquisadora era docente de LP, entretanto, os participantes envolvidos em cada Fase pertenciam a turmas diferentes, e cada aluno participou em uma Fase apenas.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de iniciarmos a pesquisa, o projeto passou pelo Comitê de Ética¹¹ da Universidade Federal de Santa Maria, cujo número do CAAE é 66229517.1.0000.5346, pois as práticas foram desenvolvidas com alguns alunos menores de idade. A escola lavrou termo de autorização para a realização da pesquisa, e foram assinados pelos pais e pelos alunos os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados pessoais e as imagens dos participantes são preservados.

¹¹ANEXO 1: Comitê de Ética.

3.4.1 Os alunos

Com a função de auxiliar a diagnosticar o tipo de MDD a ser aplicado e para a testagem desse material, nesta pesquisa, foram utilizados três grupos de participantes, sendo que cada aluno participou da pesquisa somente em um grupo.

Primeiro grupo: 18 alunos de primeiro ano do Ensino Médio. Esses participantes são alunos com faixa etária entre 14 e 18 anos, de baixa renda, moradores dos bairros próximos à escola, que está localizada na periferia do município. Os dados iniciais desses estudantes foram fornecidos, por meio de questionários diagnósticos, para traçarmos perfil dos alunos, seus interesses e necessidades.

Segundo grupo: 10 alunos voluntários de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Esse grupo de participantes ajudou a confirmar perfil, interesses e dificuldades dos alunos para planejamos conteúdos para o MDD e para criarmos o *design* do MDD. Esses estudantes com faixa etária entre 13 e 16 anos, também pertencem a famílias de baixa renda e residem nos bairros próximos à escola.

Terceiro grupo: seis alunos de terceiro ano do Ensino Médio, com faixa etária entre 17 e 19 anos, residentes nos bairros próximos à escola. Todos os alunos são de baixa renda, sendo que três alunos exercem função remunerada em turno inverso ao das aulas. Com esse grupo, confirmamos perfil, interesses e dificuldades dos participantes e aplicamos o MDD. No início do curso, a turma continha seis alunos regularmente matriculados, porém dois alunos foram transferidos e uma aluna cancelou a matrícula. No decorrer do curso, um aluno ingressou na turma, perfazendo um total de quatro alunos matriculados. Desses, três alunos participaram de todas as etapas do curso, finalizando-o, e um aluno não demonstrou interesse em participar.

Durante a sondagem, analisamos os dados dos três grupos. E, para a aplicação do MDD, levamos em conta apenas o terceiro grupo.

3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA FASE 3 (PP 3)

O método de pesquisa-ação, utilizado neste estudo, nos permitiu traçar o perfil de uma turma de alunos de Ensino Médio de uma escola estadual de Alegrete/RS na Fase 1 (PP1) desta pesquisa. Esse perfil foi confirmado novamente tanto na Fase 2

(PP2) quanto na Fase 3. Com esse diagnóstico inicial, propusemos a implementação e a testagem do MDD em formato de curso híbrido no mesmo contexto escolar das pilotagens anteriores, porém com uma turma diferente.

Diante disso, para proceder à coleta, análise e interpretação de dados foram realizados os seguintes procedimentos:

- a) aplicação de QD1 e QD2 por meio do *Google* Formulário;
- b) aplicação das Etapas de Produção de MDD, propostas por Reis e Gomes (2014). Após implementarmos o MDD na plataforma *Google Classroom*, iniciamos a sua testagem e procedemos à sistematização e à análise da participação dos alunos na plataforma GC, no *WhatsApp* e no *software Canva*.
- c) Também foram levados em consideração comentários *dos alunos gravados* em áudios durante as aulas, fotografias, *feedbacks* em intervenções orais e no GC e diário reflexivo da pesquisadora.
- d) Por fim, durante o curso e no seu término, os alunos responderam a questionários avaliativos em formulários impressos e no *Google Formulário* dos quais selecionamos dados e depoimentos dos participantes.

3.6 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Como critérios de análise de dados criamos indexadores com categorias para orientar a análise deste estudo com base nos objetivos específicos e nas perguntas de pesquisa. Como fundamentação teórica, adotamos os estudos de Bardin (1997, 2010). A autora realiza análise de conteúdos com um caráter essencialmente qualitativo, com um maior enfoque para a etapa de categorização, ainda que possa utilizar estatísticas.

O método de análise de conteúdo de Bardin (2010, p. 280), o qual seguimos, tem as seguintes fases para a sua condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

Neste estudo, procedemos a análise conforme descrevemos no Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios de seleção e análise de dados

| Indexador/Categoria - Perfil do público alvo quanto ao consumo, produção e disseminação de gêneros multimodais e uso de tecnologias pelos alunos Código: #PER_ALU | | |
|---|---|---|
| Objetivos Específicos da pesquisa | Perguntas de Pesquisa | Perguntas no instrumento de coleta de dados |
| Diagnosticar gêneros multimodais que os alunos consomem, produzem e/ou disseminam na internet a fim de elaborar atividades para uso em aulas de língua portuguesa mediadas por tecnologias, tendo por base a pedagogia de gêneros e multiletramentos. | Quais gêneros multimodais e tecnologias os alunos consomem, produzem e distribuem na Internet? | (QD2 – Questionário Diagnóstico 2 – Fase 3) QD 2 – P.4. Quais gêneros discursivos você conhece? QD2. – P.9. Você sabe o que são gêneros multimodais? QD2. – P 3. Você produz material em aula para publicar na internet? |
| Indexador/Categoria - Propostas de atividades com gêneros multimodais Código: #PRODUÇÃO_MDD_TIC | | |
| Sistematizar as habilidades de leitura e de escrita envolvendo o consumo, a produção e a distribuição de um gênero multimodal escolhido. | Como potencializar o consumo, a produção e a distribuição de gêneros multimodais com o uso das TIC, pelos alunos em aulas de língua portuguesa no contexto escolar público? Como trabalhar com gêneros multimodais com o auxílio das TIC em sala de aula? Que atividades ou tarefas com os gêneros multimodais podem ser propostas ou podem contribuir para a aprendizagem da LP e de multiletramentos? | QD2 – P.13. Quais recursos você gostaria que os professores utilizassem mais em suas aulas? QD2 – P15. Como você gostaria de desenvolver as suas habilidades de escrever textos? PERFIS DOS ALUNOS |
| Indexador/Categoria: Avaliação sobre o processo de elaboração do MDD Código:#AVAL_MDD_TIC | | |
| Objetivo da Pesquisa: Refletir sobre o processo de elaboração do MDD | Com relação ao MDD proposto, em que medida a sua aplicação contribuiu para promover as habilidades de leitura e de escrita em LP, na perspectiva da pedagogia de gêneros? | (QA Final – Questionário Avaliativo Final – Fase 3) QA Final – P.6. Sobre consumo e produção de gêneros multimodais com o auxílio das tecnologias digitais. |

| Indexador/Categorias: Avaliação sobre o processo de elaboração do MDD e da experiência prática Código: #AVAL_MDD_EXP_PR | | |
|--|--|---|
| Objetivos Específicos da pesquisa | Perguntas de Pesquisa | Perguntas no instrumento de coleta de dados |
| Refletir sobre o processo de elaboração do MDD e a prática vivenciada como professora em formação continuada | Com relação ao MDD proposto, em que medida a sua aplicação contribuiu para promover as habilidades de leitura e de escrita em LP, na perspectiva da pedagogia de gêneros? Em que medida explorar textos multimodais promove a formação social dos alunos enquanto cidadão crítico e consciente de sua realidade? Quais competências os alunos mobilizam por meio de análise e da compreensão de gêneros multimodais? | QA – P3. Usar celular como ferramenta pedagógica nas aulas de LP QA - P10. Que nota (1, 2 ou 3) daria ao Projeto desenvolvido nas aulas de LP com a utilização das tecnologias? Justifique QA – P 11. Você acredita que aprende mais e com maior facilidade quando usa os recursos tecnológicos? QA – P 12. Como prefere produzir textos nas aulas de LP? De forma mais tradicional, com caderno ou com o uso das tecnologias? QA – P 13. Como se sentiu estudando e produzindo infográfico? QA – P 14. A partir do que você aprendeu, você acha que agora é capaz de reconhecer ou identificar o gênero multimodal infográfico nas diversas mídias? QA Final – P 3. Sobre o curso na modalidade híbrida QA final – P 4. Com relação a realização de tarefas online no Google Classroom: QA Final – P 1. Após a finalização do curso, quanto à leitura e à função social dos gêneros multimodais, Eu... QA Final – P 2. Quanto à leitura e à produção de infográficos. |

3.7 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO MDD EM TESTAGEM NESTA PESQUISA

Para a implementação do curso *online*, em nosso planejamento e desenvolvimento do *design* do MDD que compõem os módulos do curso, adotamos as etapas cíclicas de elaboração de MDD (REIS; GOMES, 2014) e levamos em conta as informações obtidas nos questionários diagnósticos aplicados na *Etapa Análise*. Nessa etapa, além de verificarmos os conhecimentos prévios dos alunos, também sondamos seus interesses para pensarmos nas próximas etapas e para elaborarmos o *design* do curso. Acreditamos que a etapa Análise é de suma importância, pois é nela que traçamos o perfil dos participantes, encontramos as primeiras necessidades dos estudantes, bem como capturamos seus interesses e anseios (REIS; GOMES, 2014).

A partir das informações contidas nos QD, o curso foi *planejado* em uma interface com recursos necessários para postagem de conteúdos, atividades e *feedback*, ou seja, na Fase 3, *implementamos* o material e elaboramos o *design da interface* foi construído diretamente na Plataforma *Google Classroom*, a partir de atividades planejadas para um curso presencial, sendo feitas modificações para o contexto digital e em formato de curso híbrido. Por exemplo, como todos os alunos utilizavam o *WhatsApp*, algumas atividades, as quais corresponderam a duas aulas, foram enviadas por esse aplicativo. Escolhemos a Plataforma *Google Classroom* por ser de fácil acesso aos alunos e à professora e por não exigir letramento digital aprofundado.

O curso foi aplicado no turno da manhã, nas aulas regulares de LP, cuja carga horária era de cinco aulas semanais. Utilizamos quatro ou cinco aulas por semana, com duração de 50 minutos cada uma, em dois ou três encontros semanais. Em cada encontro, os alunos dirigiam-se à sala de informática da escola, e cada aluno tinha à sua disposição um computador conectado à internet. Em alguns momentos, como responder a questionários do *Google Formulário*, ver mensagem no *WhatsApp* ou postar alguma tarefa do curso, os alunos preferiam utilizar seus dispositivos móveis.

A professora utilizou, durante o curso, um *notebook* conectado à internet e a uma televisão, onde projetava os conteúdos dos Módulos do curso com aulas expositivas ou que requeriam orientações. Embora os alunos pudessem acessar o curso fora dos horários das aulas, praticamente não o faziam, preferindo acessar o

Google Classroom em sala de aula.

Ao longo de cada Módulo, foram coletadas informações a partir da participação e do engajamento dos alunos na Plataforma *Google Classroom*, e suas produções também são objetos de análise para avaliação final do MDD. Para verificarmos se os alunos se engajaram na proposta de curso híbrido e aplicada pelo MDD, bem como para sistematizar os processos de consumo, produção e distribuição do gênero multimodal infográfico.

A participação ou não dos alunos apontam em que medida o MDD foi válido ou não, o que nos fará refletir sobre cada prática vivenciada. Durante o curso, aplicamos questionários (QA1) para avaliarmos o andamento do curso e o estudo da LP com o uso das tecnologias e, ao término do desenvolvimento da pesquisa, foi aplicado o questionário avaliativo final (QA2).

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, primeiramente, explicamos como os dados foram coletados; após, descrevemos esses dados, os quais justificam o planejamento e o desenvolvimento do MDD para o estudo do gênero multimodal infográfico. Na sequência, apresentamos o produto desta pesquisa: o MDD no formato de um curso híbrido e avaliamos a aplicação realizada.

4.1 DIAGNÓSTICO: OBJETIVOS DO USO DAS TIC PELOS ALUNOS E QUAIS GÊNEROS DISCURSIVOS CONSOMEM, PRODUZEM E DISSEMINAM?

Para a elaboração do MDD, os dados obtidos na Fase 1 e 2 foram fundamentais pois, com eles, traçamos o perfil dos participantes com informações referentes ao uso das tecnologias digitais, conhecimento de gêneros discursivos, consumo e produção de gêneros multimodais.

Na sequência, sintetizamos os dados coletados, os quais analisamos para traçar o perfil do aluno e para realizar o planejamento do curso. Nesta seção, discutimos dados que agrupamos a partir das categorias/indexadores definidas para orientar a análise.

4.1.1 Perfil e interesses dos participantes

Ao investigarmos o contexto da escola durante a Fase 1 para coletarmos dados para a elaboração do MDD, buscamos evidenciar o uso das tecnologias digitais por meio do QD1 (Ver Apêndice 1) na turma com 18 alunos. Nesse grupo investigado, 55,6% dos alunos informaram que usam a internet para pesquisar no Google assuntos de seu interesse; todos afirmaram possuir *e-mail*, e apenas um aluno informou que não costumava acessar internet; e 77,8% dos alunos acessam as redes sociais.

Com relação ao consumo e à produção de textos digitais ou impressos, dos 18 participantes, 63,6% deles responderam que gostam de ler e 63,6% não gostam de escrever, embora reconheçam que escrever textos é importante. Ao serem perguntados sobre como gostariam de desenvolver as suas habilidades de escrever textos, 72,7% dos estudantes responderam que gostariam de utilizar o computador.

Percebemos, portanto, com os dados mencionados, que a maioria dos

estudantes investigados usa as tecnologias digitais e, esse uso dá-se basicamente como atividade de lazer, para comunicação em redes sociais. Pouco mais da metade dos alunos usavam a internet para realização de pesquisas. Logo, constatou-se que os alunos usavam a rede basicamente como consumidores e sem fins educacionais. Embora a maioria dos participantes informasse que gostam de ler, eles não cultivam o hábito de leitura e possuem certa dificuldade para produzir textos escritos.

No QD2 (Ver Apêndice 1), podemos verificar, que dentre os gêneros discursivos conhecidos, os alunos assinalaram poesia, romance, notícia, história em quadrinhos, conto, tirinhas e crônicas. Os dados coletados nos QD 1 e 2 apontaram que os alunos, além das mensagens nas redes sociais, não costumam produzir material para publicação na internet.

Sobre o uso das tecnologias para trabalhar os conteúdos na escola, todos os alunos responderam que acham importante e interessante. Quanto ao estudo da linguagem, dois estudantes responderam que não sabem o que são gêneros discursivos e, muito menos, o que são gêneros multimodais. Além desses dados, dois estudantes informaram que não sabem o que é escrita colaborativa. Com essa sondagem, percebemos que, embora os alunos tenham contato com diversos gêneros discursivos, com gêneros multimodais e com escrita colaborativa, eles não reconhecem a nomenclatura, pouco usual em sala de aula.

Tais conclusões reforçam estudos anteriores (ROJO, 2012; 2013; 2015; RIBEIRO, 2009; 2016; 2017) no sentido de que os jovens, embora conectados, exploram pouco as TIC para fins pedagógicos. Sendo assim, há necessidade de intensificar o ensino da LP com o uso das tecnologias, com vistas a incentivar o aluno não só a consumir textos, como também a produzi-los, à medida que as aulas se tornam mais interessantes, tendo em vista que os estudantes dispõem das tecnologias e as usam.

Com esses dados inferimos que: a) elaborar uma proposta do MDD é viável, pois os alunos dispõem de acesso à internet; b) trabalhar com gêneros multimodais é importante, pois os alunos afirmaram que não reconhecem quais são; c) se os alunos preferem ler a escrever, o infográfico parece ser uma boa alternativa, pois exige que sejam exploradas as habilidades de leitura e de escrita, e a prática de síntese de informações. Além disso, o infográfico trata-se de um gênero multimodal bastante utilizado nas publicações de notícias em geral e, também, devido às recorrentes dificuldades que os alunos de educação básica apresentam ao lerem gêneros

multimodais (DUARTE, 2008, p. 14; BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 108); d) já que os alunos desconhecem a terminologia “produção colaborativa”, é interessante apresentar tarefas que promovam esse tipo de produção para que possam interagir com seus pares.

Dessa forma, a elaboração de um MDD justifica-se devido à necessidade de promovermos aprendizagens significativas em LP por meio do estudo do gênero multimodal infográfico em contexto digital.

Ao avaliarmos o uso de plataformas virtuais para a produção de MDD, no PP1, utilizamos a plataforma *Moodle*, porém nossa proposta não obteve êxito, e, dentre os motivos, elencamos alguns: falta de interesse e de perspectivas por parte dos alunos com relação aos estudos; desinteresse dos alunos pelo gênero em estudo; pouco letramento digital dos alunos para acessarem a plataforma *Moodle* e navegar nela, impossibilidade de trocar *e-mail* ou senha do *Moodle* de forma imediata quando ocorria erro no acesso. Devido a esses fatores, optamos por não utilizar a plataforma *Moodle* no MDD. Por isso, pesquisamos outras plataformas para implementação do MDD e decidimos que o *Google Sala de Aula* seria uma boa opção por se tratar de uma plataforma de fácil acesso (basta ter conta do *Gmail*) e por apresentar leiaute descomplicado.

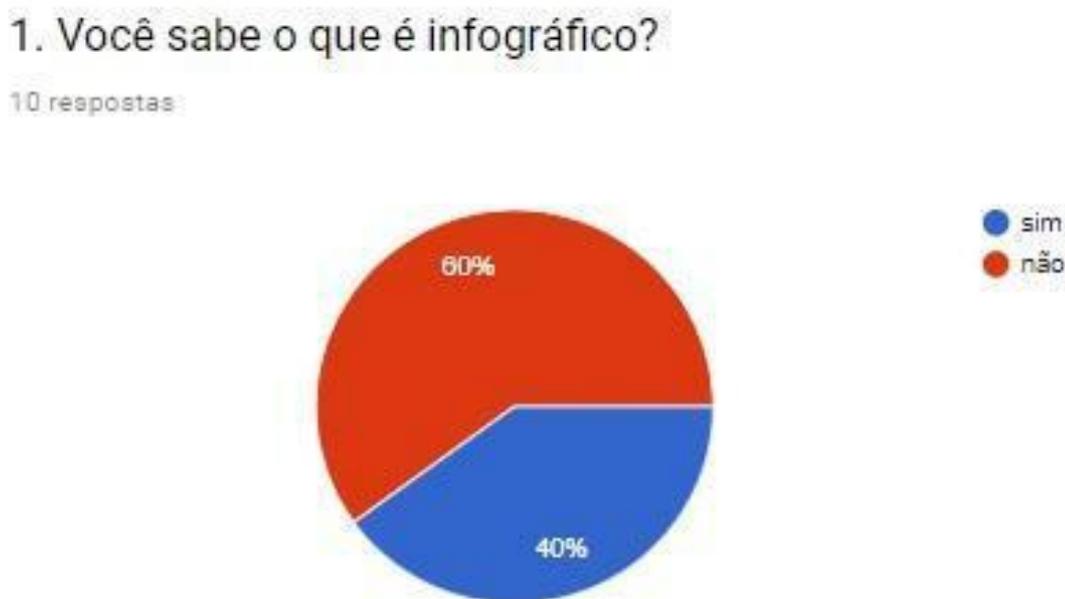
Além desses, outros fatores externos contribuíram para o insucesso da primeira experiência, elencamos possíveis motivos: a infrequência dos alunos nas aulas; as interrupções na sequência das aulas aconteceram porque houveram fatores externos tais como paralisações, feriados e chuvas intensas. Além disso, a inexperiência da professora-pesquisadora em como trabalhar com o gênero em estudo; o baixo grau de letramento digital da professora ao utilizar a plataforma *Moodle* e ao ensinar os alunos a utilizarem-na também contribuíram para que repensássemos o gênero a ser trabalhado em sala de aula.

A partir desses dados, ainda que haja um quadro de desmonte da educação pública no atual cenário político-econômico, entendemos o quanto é necessário o professor buscar formação continuada a fim de estar apto a trabalhar com as tecnologias em sala de aula e, assim, poder auxiliar seus alunos e promover, entre eles, o letramento digital.

4.1.2 Interpretação dos dados para planejar o *design* do MDD do Curso Híbrido

Para dar continuidade ao desenvolvimento do MDD, planejamos questionários e aulas para a Fase 2 da pesquisa. Os dados dos questionários diagnósticos aplicados nessa fase nos auxiliaram a traçar o perfil dos alunos e evidenciaram que, dos 10 alunos participantes, sendo que seis deles desconheciam o gênero multimodal infográfico, conforme Figura 5.

Figura 5 - Fase 2, QD1, pergunta 1



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

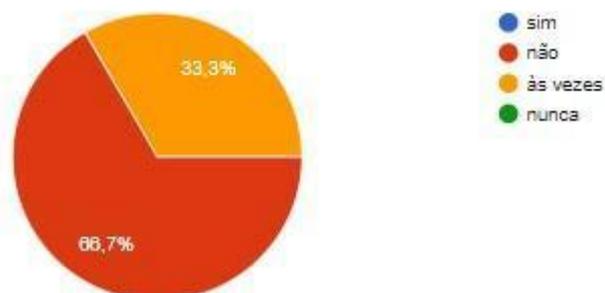
Os questionários diagnósticos aplicados na Fase 3 da pesquisa também confirmam o perfil dos alunos já traçado nas Fases 1 e 2. Em síntese, podemos afirmar que os participantes utilizam a internet como consumidores de gêneros multimodais e que esse consumo se dá para todos os participantes investigados, sendo principalmente feito por meio das redes sociais. Com essas respostas percebemos que os estudantes utilizam a internet para entretenimento e raramente para fins pedagógicos.

Ao analisarmos as respostas dadas às perguntas 06 e 07 do QD2 (Ver Figuras 6 e 7) concluímos que, geralmente, os textos aos quais os estudantes produzem para a internet são as mensagens trocadas em redes sociais.

Figura 6 - Fase 3, QD2, Pergunta 06

6. Você costuma produzir material solicitado em aula, para trabalhos escolares, por exemplo, textos, vídeos com som e imagens?

3 respostas



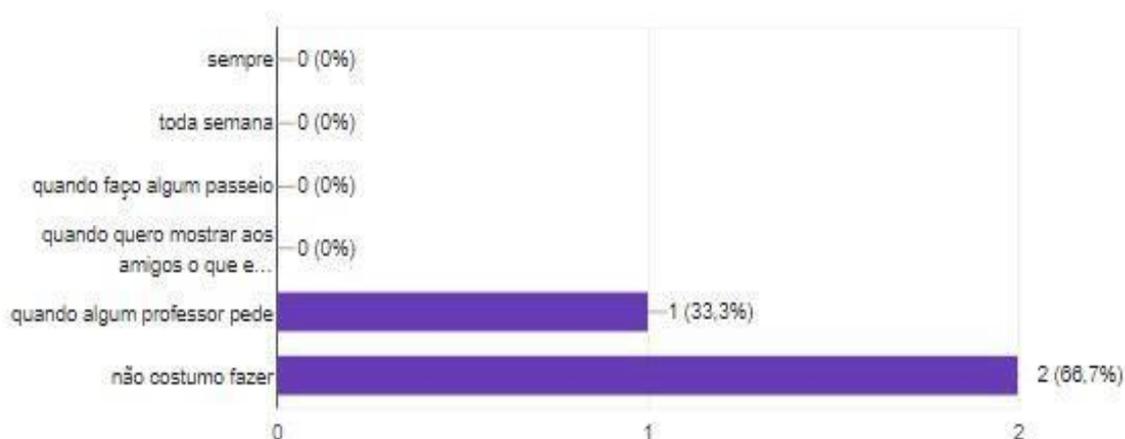
Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

A Figura 7 indica que os alunos não costumam produzir material para publicar em contexto digital.

Figura 7 - Fase 3, QD2, Pergunta 07

7. Com que frequência você costuma postar na internet o que você produz em aula/trabalhos escolares?

3 respostas



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Com esses dados, inferimos que os alunos não costumam produzir material para publicação na internet, porque um aluno respondeu que produz *quando algum*

professor solicita (Ver Figura 7) e dois deles mencionam que não costumam fazer tais postagens. Esse dado nos leva a inferir que, ou os professores não costumam solicitar tarefas que promovam a produção de textos para disseminação no contexto digital; ou, ainda, o aluno só posta material na internet para cumprir uma tarefa escolar. Sendo assim, esses dados nos permitem refletir que especificamente os alunos do contexto investigado não disseminam conteúdos produzidos por eles mesmos em contexto pedagógico.

Também verificamos, por meio de questionário diagnóstico, quais gêneros discursivos os participantes da pesquisa conhecem e obtivemos as respostas dadas pelos três alunos:

Quadro 3 - QD2, pergunta 04, 2018

| Gênero(s) | Número de alunos/total: 03 alunos |
|---|-----------------------------------|
| Narração e HQs | 03 |
| Conto, romance, poesia, notícia, charge, tirinha | 02 |
| Crônica, texto de opinião/dissertação, relato pessoal, relato de viagem, relatório, resenha crítica, carta aberta, carta do leitor, artigo de opinião, depoimento | 01 |
| Infográfico | 00 |

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

A partir dos dados obtidos no QD2 e de minha experiência como professora em escola pública estadual, é possível afirmar que, no contexto escolar, geralmente, os alunos têm contato com os gêneros mencionados por meio de material impresso (livro didático, jornais, folhas distribuídas pelos professores, etc.), pois raramente os educadores trabalham com gêneros multimodais em contexto digital. Ainda conforme o Quadro 3, nenhum aluno afirmou conhecer o gênero infográfico, o que comprova a lacuna existente na leitura desse gênero multimodal, pois, mesmo que os alunos já tenham lido infográficos, não se recordam desse gênero.

Sobre as redes sociais e recursos digitais/sites ou mídias os quais os alunos costumam utilizar, obtivemos os seguintes dados: todos os participantes entrevistados utilizam o *WhatsApp* e possuem conta no *Google*. Tais dados nos levaram a definir que usaríamos esses dois aplicativos no MDD, pois já são conhecidos/usados pelos

alunos. O fato de todos os alunos serem usuários do *WhatsApp* nos permitiu preparar atividades para aulas do curso com a utilização desse aplicativo.

O QD2 aponta para o uso das redes sociais como preferência dos alunos pesquisados (*WhatsApp* e *Facebook* – 100%), usadas basicamente para o entretenimento, o que nos leva a perceber a necessidade de criar mecanismos que capacitem os estudantes para o uso pedagógicos das TIC, incentivando-os a irem em busca de aprendizagens significativas não só como consumidores, mas também como produtores dos mais diversos tipos de gêneros multimodais.

Embora estejam conectados, os alunos não usam os recursos tecnológicos e a criatividade para produzirem material para disseminar no meio digital. Os três alunos participantes deste estudo consideram importante o uso das tecnologias que estão disponíveis a eles, para trabalhar conteúdos da escola, sendo que dois alunos afirmaram que estudar com as tecnologias é interessante, estimulante e desafiador. Sendo assim, pensamos em produzir um MDD que promova os multiletramentos e a construção do conhecimento por meio do estudo dos gêneros multimodais nas aulas de LP com a utilização das TIC.

Com relação aos recursos tecnológicos que gostariam de utilizar nas aulas, dois alunos apontaram o uso de celulares e *smartphones*; e um aluno apontou TV, DVD, *datashow*, som, computadores do laboratório de informática e pesquisas por meio do *Google*. Essas respostas nos fazem inferir que a maioria dos professores ainda não utilizam as TIC em suas aulas, o que evidencia a necessidade de formação continuada para promover o letramento digital desses profissionais, bem como a elaboração de MDD que os auxilie em suas práticas pedagógicas.

Após analisar os dados das fases 1, 2 e 3, principalmente os coletados pelos questionários diagnósticos, estruturamos o curso híbrido a partir dos interesses, dos conhecimentos e das necessidades dos alunos, tendo em vista que foi percebida uma lacuna quanto ao estudo de gêneros multimodais, em especial o gênero infográfico. Sendo assim, implementamos e aplicamos uma proposta de MDD em formato de curso híbrido com duração de 30 horas-aula, nas aulas de LP.

Com relação ao estudo e uso da linguagem, analisamos as respostas dadas pelos alunos no Quadro 4.

Quadro 4 - Questionário diagnóstico 2018

| Questionamentos | Participantes Fase 3 | Número de alunos |
|--|-------------------------|---------------------|
| Gostam da disciplina de LP | (#P30, P31) | 02 |
| Consideram importante escrever textos | (#P29, #P30, P31) | 03 |
| Preferem falar a escrever | (#P29, # P31) | 02 |
| Não consideram difícil escrever textos | (#P29, #P30, #P31) | 03 |
| Gostariam de contar com a ajuda da professora para desenvolver a habilidade de escrever textos | (#P29, # P31) | 02 |
| Desconhecem o que são gêneros multimodais | (#P29, #P30, #P31) | 03 |
| Desconhecem o que são gêneros discursivos | (#P29, #P30) | 02 |
| Não sabem o que é escrita colaborativa | (#P29, #P30) | 02 |

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Os alunos, embora gostem da LP, preferem a oralidade à escrita, ou por não se sentirem confortáveis com os modos utilizados para a escrita, ou por praticarem pouco a leitura e a escrita, pois, segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 58), “ainda a multimodalidade de textos escritos tem em geral sido ignorada seja em contextos educacionais na teoria linguística ou no senso comum popular”.

O fato de os alunos afirmarem que não sabem o que são gêneros multimodais vem ao encontro do que outros autores (RIBEIRO, 2016; ROJO, 2015; ROJO; MOURA, 2015; HEBERLE; NASCIMENTO; BEZERRA, 2011; SILVA; PILATI; DIAS, 2010) enfatizam sobre a necessidade de ampliarmos estudos sobre gêneros multimodais no contexto escolar. Certamente, os estudantes já leram diversos gêneros multimodais, mas não reconhecem a nomenclatura. Outra questão é que esses gêneros, geralmente, são levados à sala de aula no modo impresso.

Diante dos dados obtidos, apresentamos o MDD que dá foco aos estudos sobre infográfico.

4.2 A PROPOSTA DE MDD PARA O ENSINO DA LP COM GÊNEROS MULTIMODAIS NA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM

Primeiramente, apresentamos a proposta do curso híbrido elaborado na plataforma *Google Classroom* e cujo foco está voltado para a aprendizagem de LP, a fim de promover as habilidades de leitura e de escrita com base nos pressupostos da

pedagogia de gêneros (MOTTA-ROTH, 2006; 2008; ROSE; MARTIN, 2012; COPE; KALANTZIS, 2008) com a utilização das TIC (celulares, computadores, internet, redes sociais, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, etc.) para realizarem atividades que promovam o consumo, a produção e a disseminação do gênero multimodal infográfico.

O curso tem um programa dividido em sete Módulos, conforme o Quadro do Programa do Curso (Ver Quadro 5). Ao término do curso, o aluno será capaz de consumir, produzir e disseminar o gênero multimodal infográfico.

Na sequência, apresentamos a proposta de programa que foi implementado no formato de MDD.

4.2.1 O programa do Curso Ler e escrever gêneros multimodais online

Quadro 5 - Programa do Curso de leitura, produção e disseminação de infográfico

| Curso de leitura, produção e disseminação de infográfico | | |
|--|--|--|
| 1.Objetivo: Promover o consumo, a produção e a disseminação do gênero multimodal infográfico com vistas a aprendizagem de LP e a prática de multiletramentos por meio de TIC. | | |
| 2.Nível: Ensino Médio (podendo ser aplicado aos Anos Finais do Ensino Fundamental) | | |
| 3.Disciplina: Língua Portuguesa | | |
| 4.Carga Horária: 30 horas-aula | | |
| 5.Módulos | | |
| Módulo 1 | Introdução ao Curso | 1.1. Conhecendo os participantes do curso 1.1.1. Quem são os alunos e os professores 1.2. A ferramenta <i>Google Classroom</i> e uso de aplicativos do Google |
| Módulo 2 | Discussão sobre gêneros discursivos e multimodais | 2.1. Explorando gêneros conhecidos 2.2. Conceituando gêneros multimodais 2.3. Introdução ao gênero infográfico |
| Módulo 3 | Análise e desconstrução do gênero infográfico | 3.1 Descobrir e desconstruindo o gênero infográfico 3.2. Lendo infográfico para identificar quem produz, consome ou dissemina esse gênero 3.3. Características composicionais do gênero em estudo (léxico, verbal, visual, gramatical) |
| Módulo 4 | Consumo e produção colaborativa de textos multimodais | 4.1. Pesquisa de exemplares de infográficos na internet 4.1.1. Leitura e desconstrução de outros exemplares de infográfico 4.2. Aprendendo a usar o Canva para produção de infográfico 4.2.1. Criando e testando a elaboração de textos multimodais |
| Módulo 5 | Preparação para a produção de infográfico | 5.1. Pesquisa e definição de tema para a produção de infográficos 5.2. Síntese de informações obtidas por meio de pesquisas 5.3. Escrita colaborativa dos resumos/relatório de |

| | | |
|--|--|---|
| | | pesquisa para a produção de infográfico e a produção conjunta de infográfico. |
| Módulo 6 | Produção colaborativa do gênero infográfico | 6.1. Produção de infográficos no <i>software Canva</i> 6.2. Edição do texto dos infográficos 6.3. Revisão das produções de forma colaborativa 6.4. <i>Feedback</i> da 1ª versão 6.5. Reedição dos infográficos 6.6. Socialização dos infográficos produzidos 6.7. Publicação da 2ª versão |
| Módulo 7 | Produção independente do gênero infográfico | 6.1. Produção de infográficos no <i>software Canva</i> 6.2. Edição do texto dos infográficos 6.3. Revisão das produções de forma colaborativa 6.4. <i>Feedback</i> da 1ª versão 6.5. Reedição dos infográficos 6.6. Socialização dos infográficos produzidos |
| 6. Avaliação: é um processo contínuo ao longo do curso. Em cada Módulo, avaliamos o engajamento do aluno, a realização das tarefas/desafio propostos por meio das postagens no <i>Google Classroom</i> e no <i>Google Drive</i> , as intervenções orais do aluno, bem como a produção e disseminação do gênero em estudo, conforme as etapas da pedagogia de gêneros. | | |

Fonte: 1ª versão do Programa do Curso, elaborado por Marchezan e Reis (2018), nas atividades do Grupo de Pesquisa NuPEAD.

Para a avaliação dos alunos, foram atribuídas notas na Plataforma *Google Classroom* (00 a 10,0), porém a avaliação na escola é trimestral e por meio de parecer descritivo, portanto, as notas atribuídas, juntamente com as demais anotações da professora, foram convertidas em pareceres. Todos os alunos participantes do Curso obtiveram conceito satisfatório na disciplina de LP. E os estudantes puderam avaliar o curso por meio de questionários cujas respostas serão apresentadas posteriormente.

4.3 A Plataforma *Google Classroom*



Para descrevermos a Plataforma utilizada nesta pesquisa, apresentamos informações coletadas no site do *Google* sobre o *Google Sala de Aula* ou *Google Classroom*¹² (doravante GC). Esse aplicativo “é um serviço da Web gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e para qualquer pessoa com uma conta do

12 Disponível em: <<https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR>>. Para acessar como visitante usar o *e-mail* visitantebanca@gmail.com senha: bancatop

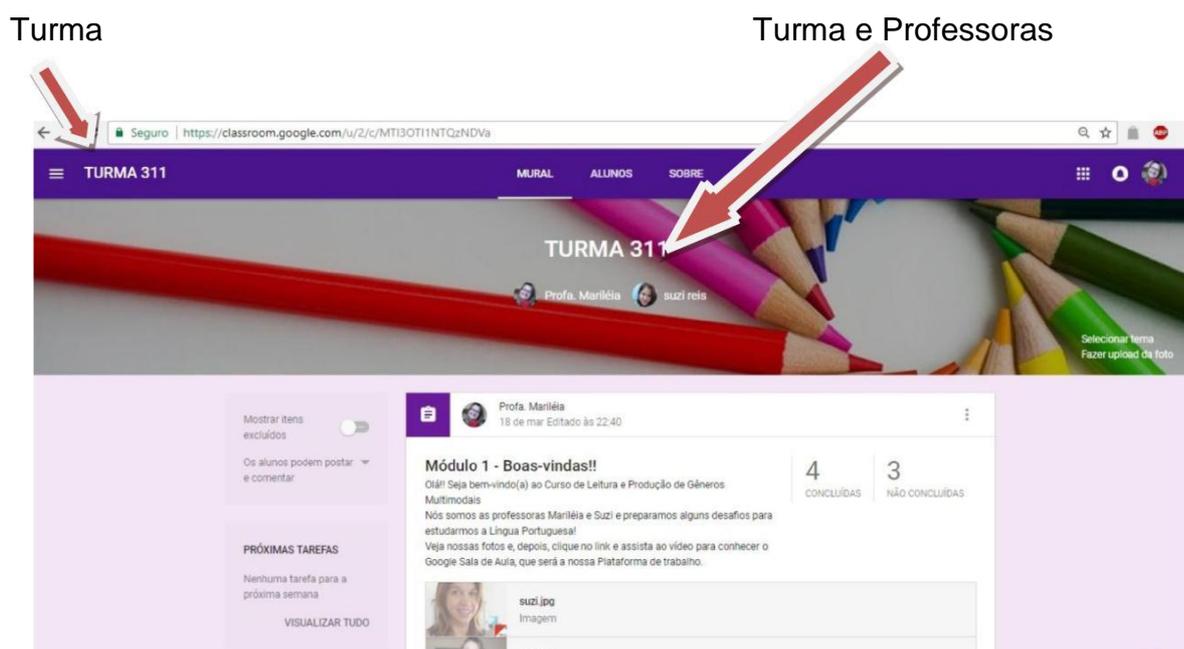
Google pessoal” que deseje utilizar a Plataforma com objetivos voltados ao contexto educacional. Esse é mais um aplicativo livre do *Google*, por meio do qual alunos e professores podem conectar-se facilmente, usando uma conta pessoal de *Gmail*.

Com o aplicativo *Google Classroom* o professor cria uma turma e, ao mesmo tempo, tem a sua disposição um repositório para materiais diversos. Nessa plataforma, o professor pode acompanhar o progresso de seus alunos, avaliá-los, etc., o que permite estarem conectados com um fim pedagógico.

No GC, os professores podem criar tarefas, enviar avisos e iniciar instantaneamente debates com a turma, verificar quem concluiu ou não um trabalho, dar *feedback* direto e em tempo real e, ainda, atribuir notas às tarefas. Os alunos podem compartilhar recursos uns com os outros e interagir no mural da turma ou por e-mail.

A Figura 8 ilustra o programa inicial do curso na plataforma GC. Nosso curso foi nomeado como *Turma 311*, e no *Mural* estão os conteúdos e as tarefas do curso; em *Alunos* está a lista de alunos da turma; e em *Sobre* podemos visualizar os resumos dos trabalhos realizados, acessar a pasta da turma no *Drive* e a agenda do GC. Além disso, é possível localizar informações sobre as professoras (a pesquisadora e a orientadora).

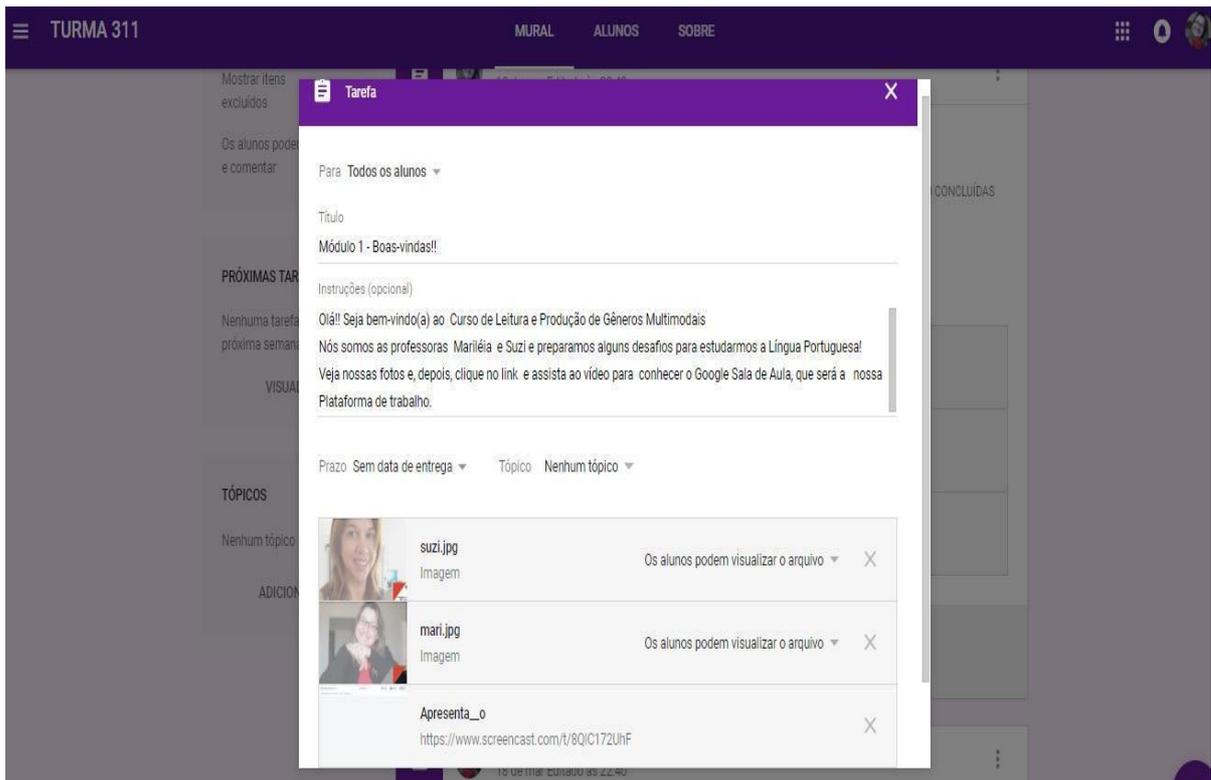
Figura 8 - Tela inicial do curso na plataforma *Google Classroom*



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Para ilustrar como foram feitas algumas implementações para acesso dos alunos à plataforma criamos, no Módulo 1 (ver Figura 9), um vídeo para dar as boas-vindas. Nesse vídeo, as professoras são apresentadas à turma e suas fotografias são mostradas aos participantes.

Figura 9 - Módulo 1



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

A plataforma GC possui diversos recursos, dos quais destacam-se a permissão para anexar *links*, vídeos do *YouTube* e arquivos do *Google Drive*; e fazer *upload* de arquivos do computador.

O professor pode optar por criar tarefa, no formato de pergunta ou aviso, com ou sem prazo para entrega; assim como pode adicionar comentários ou *feedback* para toda a turma ou se comunicar individualmente com os alunos por meio de *e-mail* ou comentário particular, e ainda ver o resumo das tarefas realizadas e atribuir nota. A Figura 10 demonstra um *feedback* e alguns comentários que a professora enviou para a turma.

Figura 10 - Módulo 2

Prof. Mariléia
18 de mar Editado às 6 de mai

Módulo 2.1 - Descobrimo o INFOGRÁFICO - atividade a distância

3 CONCLUÍDAS | 1 NÃO CONCLUÍDA

Agora que você já sabe o que são gêneros discursivos e gêneros multimodais, que tal explorarmos o gênero multimodal INFOGRÁFICO?
Clique no link abaixo e responda ao DESAFIO 1!

DESAFIO 1
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0AEwZHGyTYtmML3-RuP7gjiPo4thYMo98Cd9v8...>

Prof. Mariléia 15 de abr

Oi, pessoal!!! Obrigada por responderem ao DESAFIO 1!!!
A única imagem que representa um infográfico no DESAFIO 1 é a imagem 2.
A imagem 1 é um mapa de rua, que informa como chegar em uma localização. A imagem 2 é o infográfico. A imagem 3 é apenas um gráfico. E a imagem 4 é uma tirinha.

Notem que nem todas as imagens apresentam gráficos, dados estatísticos e textos informativos aliados a imagens para apresentar detalhadamente de um assunto.

Será que vocês já viram mesmo infográficos em jornais ou em matérias publicadas na internet?
Será que já viram nas paredes da escola?

Você já tinha lido a revista *Supereinteressante* antes das aulas de Português? A revista apresenta diversos gêneros discursivos, entre eles está o infográfico

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Os alunos também podem trocar mensagens com o professor (Ver Figura 11) ou com a turma toda na resolução de tarefas, para tirar dúvidas, etc.

Figura 11 - Comentários trocados entre aluno e professora no GC

Módulo 4 - (a distância) - Preparando a Produção de Infogrã... 3 Sem data de ent... 90/100

Nenhum trabalho foi anexado

Comentários particulares

[Redacted] 24 de abr
- Pensaria em montá-lo com todas as informações que aprendi nos módulos anteriores. Se esta pergunta é sobre o assunto, montaria um infográfico referente sobre o que os colegas da minha escola acham da mesma, tipo uma pesquisa institucional.
- Informações, imagens e texto de introdução.

Prof. Mariléia 1 de mai
Muito bom, [Redacted] Quem sabe tu usas essas ideias para a construção independente de um infográfico, ou seja, para quando chegar a hora de tu criares sozinho um infográfico. ;)

[Redacted] 10 de jul
Ok.

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Nesse sentido, a plataforma favorece o trabalho colaborativo, pois permite que os alunos criem e/ou acessem, simultaneamente, arquivos no *Google Docs*. Para facilitar o acompanhamento das tarefas, o aluno pode informar ao professor a conclusão de cada tarefa. A Figura 12 demonstra alguns recursos mencionados.

Figura 12 - recursos do GC

The image shows two screenshots of the Google Classroom interface. The top screenshot displays a task card for 'Módulo 3 - Desconstruindo o Gênero Infográfico' by Prof. Mariléia, dated 19 de mar, with 3 'CONCLUÍDAS' (completed) and 1 'NÃO CONCLUÍDA' (not completed) task. A red arrow points to the '3' in the 'CONCLUÍDAS' box. Below the task card is a comment input field with a green arrow pointing to it. The bottom screenshot shows a task card for 'Módulo 3.1' by Prof. Mariléia, dated 17 de abr, also with 3 'CONCLUÍDAS' and 1 'NÃO CONCLUÍDA' task. A red arrow points to the '3' in the 'CONCLUÍDAS' box, and a green arrow points to the comment input field below it.

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Quanto às tarefas, ao lado de 3 *CONCLUÍDAS* aparece 1 *NÃO CONCLUÍDA*, essa tarefa não concluída deve-se ao fato de estar inserido na turma um Aluno Monitor, criado pela professora para acessar o GSA e ter a visão do aluno.

Ao clicar em *CONCLUÍDAS* e *NÃO CONCLUÍDAS*, o professor pode verificar quem realizou ou não a atividade proposta. E ao clicar no nome do aluno, o professor

tem acesso ao histórico de todas as atividades desenvolvidas. A Figura 13 demonstra como o professor pode visualizar o histórico do nosso Aluno-Monitor.

Figura 13 - histórico individual do aluno

| Título | Prazo | Status |
|---|--------------------|-----------|
| Módulo 7 | Sem data de ent... | Atribuída |
| O Projeto | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 1 - Boas-vindas!! | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 2 - Descobrindo os GÊNEROS MULTIMODAIS | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 2.1 - Descobrindo o INFOGRÁFICO - atividade a distância | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 2.2 - Explorando exemplares do Gênero Multimod... 1 | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 3 - Desconstruindo o Gênero Infográfico | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 3.1 | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 3.2 | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 4 - (a distância) - Preparando a Produção de Infográfico | Sem data de ent... | Atribuída |
| Módulo 4.1 (a distância) - Conhecendo o Canva | Sem data de ent... | Atribuída |

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

O professor também pode acessar individualmente as notas atribuídas a cada aluno, conforme Figura 14.

Figura 14 - notas atribuídas a um aluno

| Título | Prazo | Nota |
|--|--------------------|---------|
| Módulo 2.2 - Explorando exemplares do Gênero Multimod... | Sem data de ent... | 90/100 |
| Módulo 3.2 | Sem data de ent... | 100/100 |
| Módulo 4 - (a distância) - Preparando a Produção de Infog... | Sem data de ent... | 90/100 |

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Esses são alguns recursos disponíveis na Plataforma GC. Na próxima seção, descrevemos o curso.

4.4 DESCRIÇÃO DO CURSO HÍBRIDO PARA PROMOVER O CONSUMO, A PRODUÇÃO E A DISSEMINAÇÃO DO GÊNERO MULTIMODAL INFOGRÁFICO

Para planejarmos o processo de *design* do MDD na plataforma GC, o qual passamos a descrever, levamos em consideração as experiências com as pilotagens da Fase 1 e da Fase 2.

Em um primeiro momento, propomos no curso dar as boas-vindas aos participantes e apresentá-los as professoras (Módulo 1). Para esse Módulo, foi gravado um vídeo introdutório pela professora no qual há uma apresentação pessoal e como está organizado o GC aos alunos.

Esse material está disponibilizado no GC e como é o primeiro acesso à plataforma, os alunos deviam assistir ao vídeo em sala de aula com a presença da professora que dá a eles a autonomia necessária para navegar na plataforma. Caso esse primeiro acesso seja feito a distância, o módulo prevê garante informações básicas para que o aluno aprenda a navegar no ambiente.

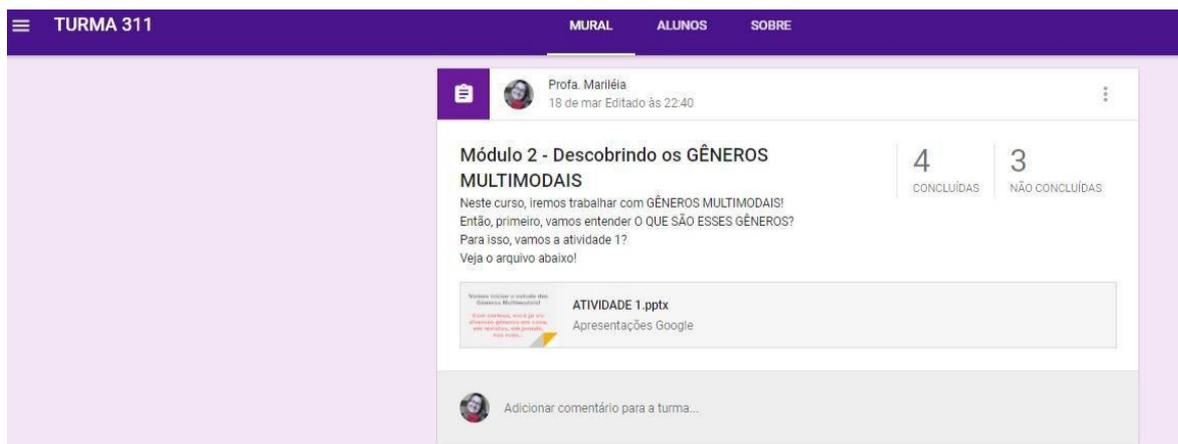
Os alunos acessam o GC usando *e-mail* pessoal do *Gmail* previamente cadastrado pela professora e a partir disso têm acesso a vídeos, imagens, etc. armazenados no *Google Drive*. Em cada Módulo, buscamos disponibilizar e explorar recursos diferentes.

O curso foi desenvolvido para 30 horas-aula, sendo 28 presenciais e duas a distância, na modalidade híbrida, todos os materiais são disponibilizados na

Plataforma GC ou no *WhatsApp*, e os alunos podem acessar em qualquer lugar e horário.

No Módulo 2, conforme Figura 15, propomos atividades em que os alunos terão contato com os gêneros multimodais.

Figura 15 - Módulo 2 do GC



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Em um primeiro momento, propomos atividades em que os conhecimentos prévios dos estudantes sobre gênero discursivo são ativados por meio de uma atividade mediada pela professora em sala de aula. Esse momento foi previsto para realização como em aula expositiva dialogada.

Entendemos que nesse momento os alunos podem acompanhar o conteúdo em um *slide*, postado na Plataforma GC, com imagens de textos multimodais e questionamentos (Ver Figura 16). Essa atividade é realizada apenas oralmente. Para ilustrar essa atividade apresentamos as Figuras 16 e 17 que ilustram o material disponibilizado no GSA:

Figura 16: Atividade do Módulo 2 do GC

Veja o texto 2

Joãozinho chamou o táxi e perguntou:
 -Moço, quanto o senhor cobra para me levar para o aeroporto?
 E o taxista respondeu:
 -R\$15,00.
 -E as malas?
 -As malas eu não cobro nada.
 -Então leve as malas que eu vou a pé.
 😂😂😂😂😂😂😂😂😂

- **Que gênero é esse?**
 - **Onde esse gênero circula?**
 - **Quem consome esse gênero?**

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Após reconhecimento dos gêneros propostos e discussão dialogada com os alunos, consideramos importante conceituar o que são gêneros multimodais, segundo Cope e Kalantzi (2009), conforme definição apresentada na Figura 17.

Figura 17 - Atividade do Módulo 2 do GC, conceito de gêneros multimodais

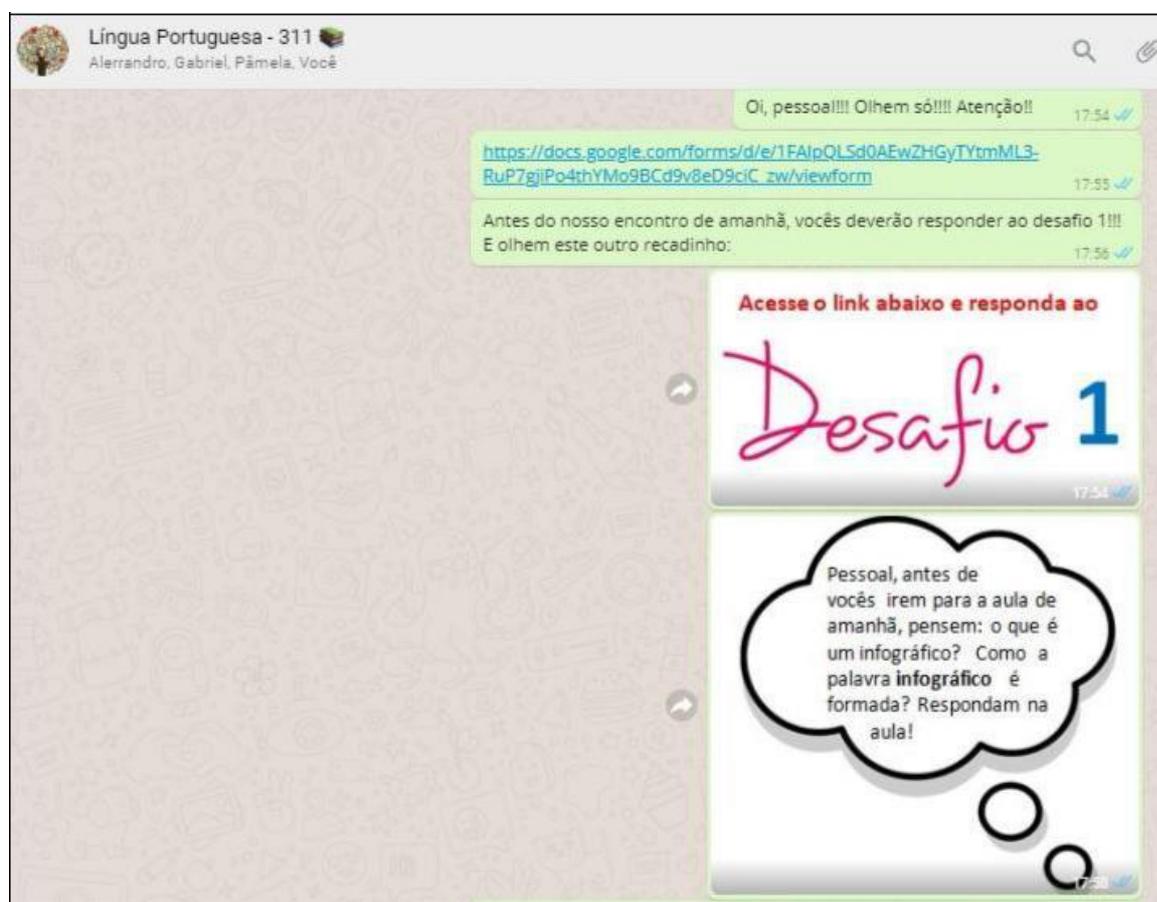
O termo **gêneros multimodais** refere-se aos **textos que reúnem linguagem verbal e visual**, e mais que isso, esses textos, segundo afirmam Cope e Kalantzis (2008, p. 197), são compostos por “**influência de novas tecnologias comunicativas**”, por **som, vídeo, cores, movimento, animações, etc.**

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

A sequência dos módulos orientou-se pelos pressupostos da pedagogia de gêneros e multiletramentos, sendo assim, os módulos foram planejados com vistas a contemplar as etapas cíclicas da pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012).

Com a intenção de testar a modalidade híbrida, antes da próxima aula presencial, pelo grupo da turma no *WhatsApp*, os alunos poderão ser desafiados a pensar sobre o gênero multimodal infográfico, conforme demonstra a Figura 18.

Figura 18 - desafio enviado pelo *WhatsApp*



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Ao clicar no *link* enviado pela professora para o grupo da turma, o aluno é direcionado para o Google Formulário (Ver Figura 19) a fim de responder ao desafio. Essa atividade deve preparar os alunos para o Módulo 3, ativando conhecimentos prévios e aguçando a curiosidade dos participantes sobre o gênero infográfico.

Figura 19 - Formulário disponibilizado no Drive, cujo desafio foi enviado pelo *WhatsApp*, tarefa a distância

DESAFIO 1

*Obrigatório

1. Analise a(s) imagem(s) abaixo e escolha aquela(s) que representa(m) um infográfico. *



imagem 1



imagem 2

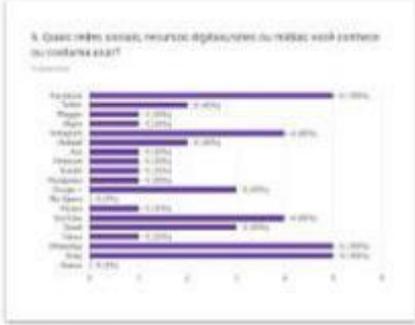


imagem 3



imagem 4

2. Por que você escolheu essa imagem para marcar? E por que não escolheu as outras? Justifique sua resposta. *

Sua resposta

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

O Módulo 3, conforme Figura 20, corresponde à etapa de Desconstrução do Gênero Multimodal infográfico, na qual buscar-se-á estudar alguns exemplares do gênero. A instrução ao Módulo indica a professora chamando os alunos para as tarefas. Essa atividade deverá ser realizada em sala de aula, contando com a mediação da professora de modo colaborativo.

Figura 20 - Módulo 3 do GC

The screenshot shows a Google Classroom interface with a purple header containing the tabs 'MURAL', 'ALUNOS', and 'SOBRE'. Two announcements are visible, both from 'Prof. Mariléia'. The first announcement, dated '19 de mar', is titled 'Módulo 3 - Desconstruindo o Gênero Infográfico' and contains a PowerPoint file named 'DESCONSTRUÇÃO DO GÊNERO.pptx'. The second announcement, dated '17 de abr', is titled 'Módulo 3.1' and contains a Google Document titled 'DESAFIO - EM DUPLA'. Both announcements show progress indicators for 'CONCLUÍDAS' (3) and 'NÃO CONCLUÍDAS' (2).

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Na sequência, a Figura 21 ilustra a proposta de desconstrução do gênero infográfico em aula presencial mediada pela professora. Essa imagem faz parte do arquivo de *PowerPoint* anexado ao Módulo 3.

Figura 21 - Módulo 3 do GC, desconstrução do gênero

The diagram illustrates the components of an infographic. It features a central graphic with a pink heart and a smartphone. The title 'O amor e a tecnologia' is at the top. Below it is an introductory text: 'A profusão de aplicativos e sites para conhecer pessoas tornou a paquera uma tarefa muito mais fácil para alguns. Conheça dados sobre as plataformas mais populares e o perfil de seus usuários.' Below this is a section labeled 'DADOS' with the following text: 'A maior parte dos usuários do Tinder é composta por homens: 62%, contra 38% de mulheres. 42% dos usuários do Tinder já estão em algum tipo de relacionamento. Em média, a cada sessão no Tinder, mulheres gastam 8,5 minutos passando para a direita e esquerda os perfis no aplicativo. Homens passam 7,2 minutos na mesma atividade. O maior grupo de usuários é composto por pessoas entre 24 e 25 anos: esta parcela é de 45% dos membros da plataforma.' At the bottom right, there are images of smartphones displaying profiles, labeled 'Imagens'. Arrows point from the labels 'Título', 'texto introdutório', 'DADOS', and 'Imagens' to their respective parts in the infographic.

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Neste Módulo 3, os alunos devem trabalhar em dupla na busca de resolução do desafio, exemplificado na Figura 22. Essa atividade foi elaborada para ser realizada tanto em aula presencial, quanto a distância.

Figura 22 - Módulo 3 do GC, atividade: desafio

OI, PESSOAL!!!

DESAFIO EM DUPLA

- COPIEM E COLEM AS TAREFAS, COLOQUEM OS NOMES DA DUPLA E VÃO RESPONDENDO -

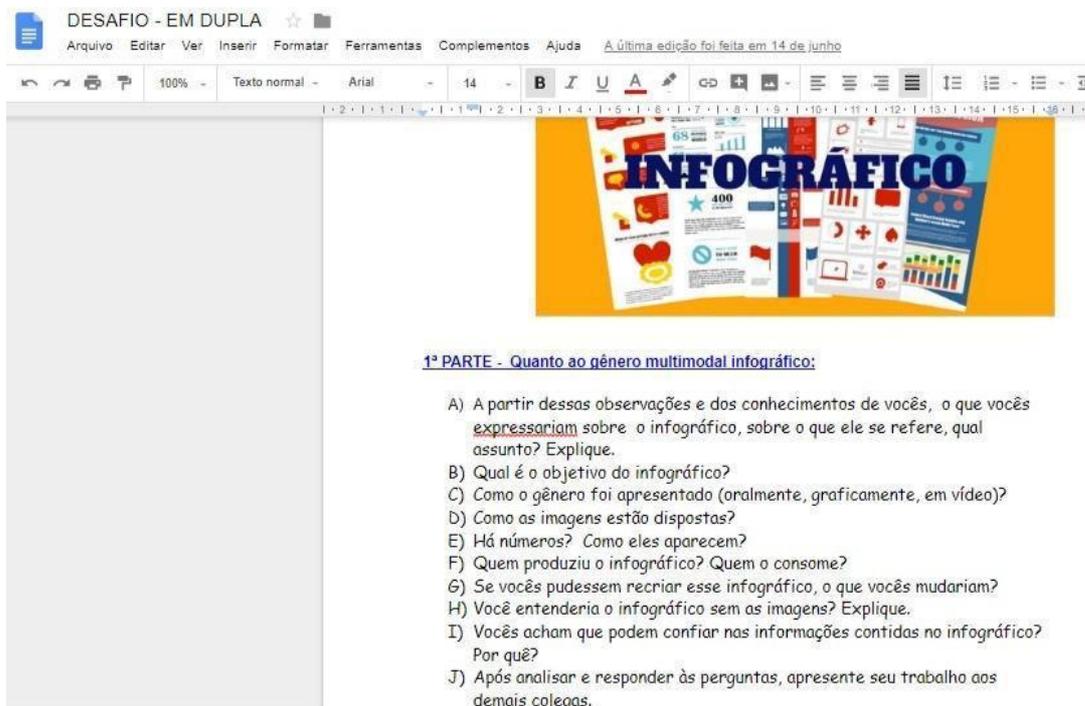
Instrução: ESCOLHAM UM INFOGRÁFICO NA WEB, COPIEM E COLEM AQUI NESTE DOCUMENTO e **OBSERVEM:** as informações, a linguagem verbal e a não verbal, os gráficos, os dados estatísticos e as tabelas, as cores e as imagens. Depois, responda a estas perguntas:



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Ao clicar no Desafio, o aluno é direcionado ao *Google Drive*, No qual tem acesso ao arquivo com as perguntas, conforme demonstramos na Figura 23.

Figura 23 - Módulo 3.2, perguntas do desafio



1ª PARTE - Quanto ao gênero multimodal infográfico:

- A partir dessas observações e dos conhecimentos de vocês, o que vocês expressariam sobre o infográfico, sobre o que ele se refere, qual assunto? Explique.
- Qual é o objetivo do infográfico?
- Como o gênero foi apresentado (oralmente, graficamente, em vídeo)?
- Como as imagens estão dispostas?
- Há números? Como eles aparecem?
- Quem produziu o infográfico? Quem o consome?
- Se vocês pudessem recriar esse infográfico, o que vocês mudariam?
- Você entenderia o infográfico sem as imagens? Explique.
- Vocês acham que podem confiar nas informações contidas no infográfico? Por quê?
- Após analisar e responder às perguntas, apresente seu trabalho aos demais colegas.

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

No Módulo 3.2 (Ver Figura 24), por meio da atividade proposta, os alunos podem ser avaliados sobre o que aprenderam até o momento.

Figura 24 - Módulo 3 do GC, atividade avaliativa



Módulo 3.2

Para finalizarmos este módulo, vamos ver o que você já aprendeu?!

Então responda às questões abaixo.

- O que já sabe sobre gêneros multimodais?
- Explique o que você entendeu sobre o gênero infográfico.

Adicionar comentário para a turma...

CANCELAR POSTAR

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Ao elaborarmos a proposta, reservamos os Módulos 4, 4.1 e 4.2, com proposta de aula a distância, para a preparação dos alunos para a produção conjunta de um

infográfico. Antes da aula presencial, os alunos devem refletir sobre o processo de produção de um infográfico e conhecem o *software Canva* por meio de um tutorial do *YouTube*.

Figura 25 - Módulo 4 do GC

The image displays two screenshots of a Google Classroom interface, showing course modules and student progress.

Top Screenshot: Módulo 4 - (a distância) - Preparando a Produção de Infográfico

- Header:** Profa. Mariléia, 22 de abr Editado às 6 de mai
- Module Title:** Módulo 4 - (a distância) - Preparando a Produção de Infográfico
- Progress:** 2 CONCLUÍDAS, 1 NÃO CONCLUÍDA, 1 DEVOLVEU
- Text:** Olá, pessoal!!! Estamos iniciando o Módulo 4 do nosso Curso!
Agora que vocês conhecem o gênero infográfico, que acham da ideia de produzi-los?!
Então reflitam: se você fosse criar um infográfico, o que pensaria para criar?
O que não poderia faltar no seu infográfico?
Anote suas ideias nos comentários desta tarefa.
- Comment Section:** Adicionar comentário para a turma...

Bottom Screenshot: Módulo 4.1 (a distância) - Conhecendo o Canva

- Header:** Profa. Mariléia, 22 de abr Editado às 6 de mai
- Module Title:** Módulo 4.1 (a distância) - Conhecendo o Canva
- Progress:** 3 CONCLUÍDAS, 1 NÃO CONCLUÍDA
- Text:** Agora chegou o momento da produção!
Então você deverá seguir os passos para conhecer um software para produzir o gênero infográfico.
1º PASSO - conhecendo o CANVA
Para produzir um infográfico, você precisa de um software.
Então vamos conhecer o CANVA!!
Assista ao vídeo no link abaixo:
- Video Link:** Como Fazer Infográfico no Canva - Fácil e Divertido (10 minutos)

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

No Módulo 5, os alunos recebem orientações para iniciarem a produção de um infográfico. Para esse processo, primeiramente, os alunos devem realizar intenso trabalho de pesquisa sobre o tema que será abordado nas produções.

Figura 26 - Módulo 5 do GC

Prof. Mariléia
24 de abr Editado às 6 de mai

Módulo 5 - Preparando a produção do infográfico

Pessoa!!!!!! Olá! Chegou a hora de produzir infográfico! Mas antes vocês precisam fazer pesquisas para levantamento de dados.

1º PASSO: formar dupla ou trio para iniciarem o trabalho!

2º PASSO - RESUMO dos textos.
Vocês devem acessar o link abaixo para iniciar a pesquisa sobre o TEMA:
PROJETO DE REVITALIZAÇÃO DO ARROIO REGALADO.
Trabalhem de forma colaborativa! Dividam a pesquisa e se ajudem
Vamos lá?!

Pesquisa para criar o infográfico
Documentos Google

2 CONCLUÍDAS | 6 NÃO CONCLUÍDAS

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

O Módulo 6 (Ver Figura 27) busca promover a Construção Conjunta do gênero em estudo. Nesse momento do curso, os alunos, em grupo, devem produzir um exemplar do gênero em estudo. Para isso, os estudantes devem pesquisar, em diversos sites, informações bem como realizar entrevistas para coletar informações sobre o tema escolhido. Após, devem elaborar resumos das informações de forma colaborativa com o uso do *Google Drive*. E, por fim, iniciar o processo de produção do gênero infográfico, de forma compartilhada, no *software Canva*.

Figura 27 - Módulo 6 do GC: Construção Conjunta

Prof. Mariléia
6 de mai Editado às 20 de mai

Módulo 6 - PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICO

Você e seus colegas já têm as informações necessárias para a produção de um infográfico sobre a Revitalização do Regalado. Então agora é só acessar o software Canva e dar início à produção do infográfico.
Escolha seu parceiro ou parceiros para a produção conjunta do gênero em estudo e bom trabalho!
Depois, compartilhem suas produções com os colegas!

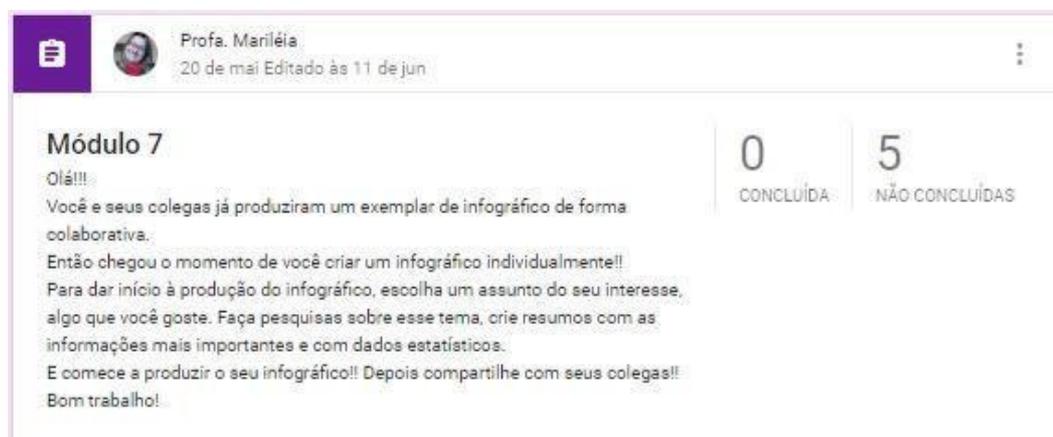
2 CONCLUÍDAS | 3 NÃO CONCLUÍDAS

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

No Módulo 7, os alunos são desafiados a produzirem individualmente, o gênero em estudo (Ver Figura 28). Para essa produção, cada aluno escolhe um tema de seu interesse, realiza pesquisas e elabora um infográfico de forma independente no

software *Canva*. Após, a professora revisa os textos, auxiliando os alunos a concluírem a versão final.

Figura 28 - Módulo 7, produção individual do gênero infográfico



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Ao concluírem o curso, cada aluno compartilha a versão final do infográfico produzido com os colegas e a professora. Isso pode ser feito diretamente no *Canva*, no *Google Drive* ou no *WhatsApp*. Previmos também que as produções seriam compartilhadas em aula, no *Canva* e na mídia local (jornais da cidade). A possibilidade de divulgação nos jornais locais foi um fator motivador para os alunos, pois – ao produzirem seus infográficos – levaram em conta que deveriam criar textos bem elaborados os quais seriam apresentados aos leitores dos jornais.

4.5 AVALIAÇÃO DO MATERIAL E DA EXPERIÊNCIA APLICADA

Nesta seção, apresentamos a avaliação da experiência da aplicação do MDD, sendo essa uma etapa importante, pois promove reflexão sobre o processo de produção e aplicação do curso. Para procedermos à avaliação do MDD nos reportamos às categorias de análise e às perguntas de pesquisa deste estudo.

Ao planejarmos e aplicarmos o MDD, levamos em consideração que o letramento da imagem e do signo visual deve ser incorporado à escola (DIONISIO, 2008). Nesse sentido, buscamos meios, com alunos de Ensino Médio, para preencher uma lacuna quanto ao estudo de textos multimodais (COSCARELLI, 2016; CATTO; HENDGES, 2010; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO, 2016; JESUS, 2016;

DIONÍSIO, 2008; RIBEIRO, 2016). Nesse sentido, propusemos um curso que explorasse diversos recursos semióticos (textos impressos e digitais, leitura de imagens, gráficos, cores, formas, entre outros).

Dados coletados por meio de QA, durante a aplicação do curso, nos apontam resultados positivos quanto ao estudo da LP com o auxílio das tecnologias. O Quadro 6 apresenta respostas dadas pelos alunos em QA. Ao elaborarmos as perguntas para os questionários avaliativos, não atentamos em diferenciar a avaliação do projeto e a do MDD. Portanto, quando os alunos avaliam o projeto, entendemos que estão avaliando também o MDD, tendo em vista que projeto seja estudar a LP por meio de gêneros multimodais com o uso das tecnologias, e o MDD faz parte do projeto e promove esse estudo.

Quadro 6 - QA 2018 – respostas dadas por um total de 03 alunos participantes

| Perguntas | Respostas/nº alunos | | |
|--|---------------------|-----|------|
| | Otimo | Bom | Ruim |
| O que você pensa sobre | | | |
| 1. Usar as <i>tecnologias</i> durante as aulas de língua portuguesa | 02 | 01 | 00 |
| 2. Usar a <i>sala de informática</i> para desenvolver conteúdos de língua portuguesa | 02 | 01 | 00 |
| 3. Usar <i>celular como ferramenta pedagógica</i> nas aulas de língua portuguesa | 03 | 00 | 00 |
| 4. Criar <i>textos com programas de computador, Canva e Google Drive</i> | 01 | 02 | 00 |
| 5. O uso das <i>tecnologias</i> para produzir textos nas aulas de língua portuguesa | 03 | 00 | 00 |
| 6. O projeto desenvolvido nas aulas de língua portuguesa com a utilização das tecnologias? | 03 | 00 | 00 |

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Com base nas respostas dadas pelos participantes, inferimos que a aplicação do MDD foi profícua, pois todos os alunos avaliaram positivamente o uso das tecnologias nas aulas de LP como ótimo ou bom. Sobre a pergunta número 6, os alunos justificaram suas respostas, conforme podemos verificar:

#P29- o projeto foi bem **desafiador**, **mas** as aulas se tornaram melhores do que ficar trabalhando só com textos.
 #P30: a aula foi **mais interessante** depois da chegada do projeto.
 #P31: pra mim **foi válido**, aprendi bastante e também **interessante**.

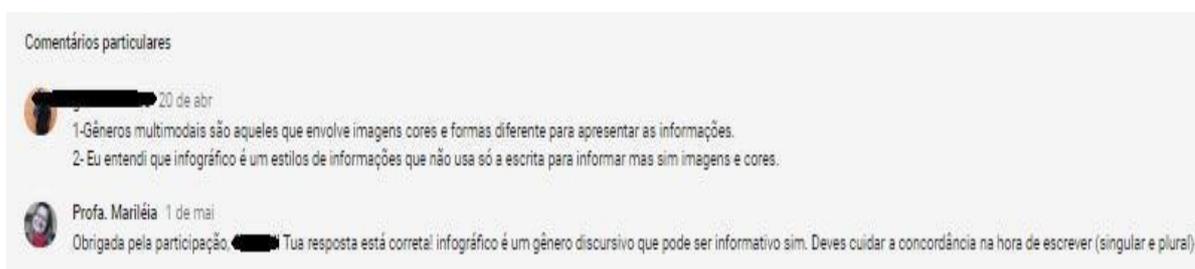
Observamos que o #P29 avalia o MDD como *desafiador* e usa o conector *mas* para apresentar aspecto positivo. Com isso, inferimos que o aluno encontrou certa

dificuldade na realização do curso, porém os aspectos positivos do projeto sobressaíram-se, conforme a avaliação dele.

Com relação à integração de outras tecnologias (por exemplo, *Whatsapp*) para a resolução de tarefas, os alunos não realizaram o Desafio 1, que foi lançado no *WhatsApp* para ser feito a distância, e a professora precisou retomar essas atividades presencialmente. A não realização da tarefa ficou evidente quando a professora, em intervenções orais, questionou os alunos sobre a atividade enviada pelo *WhatsApp*. Possivelmente, os participantes não se sentiram desafiados porque não possuem o hábito de utilizar o aplicativo *WhatsApp* em contexto educacional como uma ferramenta para envio e resolução de tarefas. Cabe aos educadores buscarem práticas inovadoras a fim de aliar o celular às aulas de LP.

Na perspectiva da pedagogia de gêneros, ao aplicarmos o Ciclo de ensino proposto por Rothery (1994), retomado por Rose e Martin (2012), buscamos uma proposta de desconstrução e modelagem do gênero multimodal infográfico com o auxílio das tecnologias. Na aplicação do MDD verificamos que os alunos, após analisarem exemplares, conseguem explicar o que são gêneros multimodais e identificar as características do gênero infográfico, sua composição e seus elementos linguísticos (Ver Figura 29).

Figura 29 - Resposta dada pelo #P30 à pergunta do Módulo 3



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Os alunos também foram capazes de produzir novos exemplares do gênero. A Figura 30 representa a versão final de uma produção de infográfico feita em conjunto.

Figura 30 - Infográfico produzido de forma colaborativa pelos alunos.



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Esse infográfico produzido pelos alunos foi disseminado em sala de aula e nas mídias locais impressas e digitais, não só em caráter informativo quanto ao tema abordado, como também para divulgar o projeto inovador desenvolvido em uma escola pública de Alegrete/RS.

Para procedermos a essa divulgação, enviamos, por *e-mail*, para dois jornais da cidade (um digital e outro impresso), um pequeno texto, descrevendo como foram produzidos os infográficos, e as imagens dos infográficos produzidos. Solicitamos análise do conteúdo e publicação. Ambos os meios de comunicação publicaram os infográficos produzidos pelos alunos.

Figura 31 - Infográfico publicado no Jornal Gazeta de Alegrete, de 09 de junho de 2018

GAZETA DE ALEGRETE **GERAL** Sábado, 09 de junho de 2018. **7**

O infográfico à direita, foi produzido nas aulas de Língua Portuguesa, em um curso online de 30 horas sobre gêneros multimodais. Foi realizado um trabalho de pesquisa em diversos sites, além de dois encontros com pessoas com conhecimento técnico do Projeto de Revitalização do Regalado, sendo a ex-vice prefeita de Alegrete, Preta Mulazzani, uma das entrevistadas. O trabalho é de alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Ciep Dr Romário.

PROJETO ARROIO REGALADO

O projeto de revitalização do Arroio Regalado é uma obra com a finalidade de evitar as enxurradas que atingem as casas próximas ao Regalado. No Projeto há a Avenida da Integração que vai ligar a Avenida Braz Faraco e a Rua Dalto Filho e funcionará como dique de contenção das águas do Regalado: a construção da correção do trecho que mais causa enxurradas com o desvio do fluxo de águas do braço do arroio e alargamento da calha do Regalado, que aumentará a capacidade de vazão do arroio em, no mínimo, cinco vezes.

GIVI TUR

Bento Gonçalves e Carlos Barbosa Festiqueijo
De 06 a 08 de julho

O pacote oferece:

- Hospedagem com café da manhã
- Transporte em ônibus leito turismo
- Passagem para a Maria Fumaça
- Passeio pelo Caminho de Pedras e Vale dos Vinhedos
- Vinícolas
- Muita alegria e diversão
- Ingresso na Festiqueijo

Valor do pacote: 6x de R\$220,00 - R\$1.320,00
Ou R\$1.200,00 à vista

Agência: Rua Luiz de Freitas, 32, Centro, Alegrete
Fones: (55)34225377 - 991812888 - 999641007
Givi Tur

QUANDO?

O projeto foi elaborado em 2009/2010. Sua execução iniciou em 2015.

QUEM CRIOU O PROJETO?

A gestão Erasmo e Preta, a partir de 2009.

- 47% da população acredita que o projeto acabará com as enxurradas
- 53% dos alegretenses acreditam que o projeto não evitará enxurradas
- 60% dos moradores concordam com a demolição da ponte

O excesso de chuva de maio já mostrou que o Projeto evita enxurradas.

- 9 BAIRROS SÃO CONTEMPLADOS COM O PROJETO

AVENIDA DE INTEGRAÇÃO: os bairros Prado, Progresso, Vila Grande, S. Tiaraju, V. Cruz e Joaquim F. Milano serão interligados por uma avenida com 2,5 quilômetros, com início na Avenida Braz Faraco e fim na Rua Dalto Filho

- 100 FAMÍLIAS FORAM REALOCADAS PARA ÁREAS SEGURAS

QUANDO TERMINA?

- 2019 é o ano do término das obras

Produção: alunos Gabriel Nunes, Pâmela Hipólito e Alerrandro Lopes.
Fonte: PM Alegrete, Jornal Gazeta de Alegrete, Portal Alegrete Tudo

Reabilitar

CLÍNICA DE FISIOTERAPIA

Depilação a Laser Light Sheer

Neste próximo domingo, 10 de junho, será o dia da aplicação de depilação a Laser na Clínica Reabilitar.

- Técnica segura e rápida
- Resultados visíveis nas primeiras sessões
- Indicado para HOMENS E MULHERES
- Pode ser aplicado em quase todas partes do corpo: rosto, axila, virilha, pernas, buço, costas, tórax, abdômen, etc...

Maurício Reichert, Sheila Alves Reichert, Alen Dombroski

Rua Demétrio Ribeiro, 575 - E-mail: reabilitar.clinica@hotmail.com
Cel.: 55 99977 6917 - www.alegrete.com.br/reabilitar

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Sobre a vivência de consumo e produção de gêneros multimodais com o auxílio das tecnologias digitais: os três alunos participantes do Curso pensam que os professores devem explorar mais os textos multimodais nas várias disciplinas e com o auxílio das tecnologias para promover letramento digital entre os alunos.

Além disso, quanto ao trabalho colaborativo, compartilhamento de produções e motivação, reconhecemos que o MDD atingiu seu objetivo, como podemos confirmar no Quadro 7, com base em dados coletados no QA. Todos os participantes avaliaram positivamente o MDD.

Quadro 7 - Avaliação Fase 3

| Perguntas | Respostas – 03 alunos | | |
|---|-----------------------|-----|------|
| | Ótimo | Bom | Ruim |
| O que você pensa sobre... | | | |
| 1. <i>Trabalhar com textos de forma colaborativa</i> com colegas e professora | 01 | 02 | 00 |
| 2. <i>Compartilhar as produções</i> textuais com outras pessoas | 01 | 02 | 00 |
| 3. <i>Aprender com os colegas</i> e ajudá-los na realização das tarefas | 03 | 00 | 00 |
| 4. <i>Motivação</i> para as aulas de língua portuguesa | 02 | 01 | 00 |

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

4.5.1 Produção do MDD com o uso das TIC

Para produzirmos o MDD analisamos o perfil dos alunos a partir dos dados coletados na sondagem, e esses orientam a elaboração do MDD. Também nos reportamos às perguntas de pesquisas apresentadas na Tabela 1 Ao refletirmos sobre como potencializar a produção, a distribuição e o consumo de gêneros multimodais levamos em consideração a pedagogia de gêneros e de multiletramentos (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; HYLAND, 2003, 2007; MEURER, 2011, ROSE; MARTIN, 2012). Ao questionarmos os alunos sobre a maneira a qual gostariam de estudar a LP, apresentamos a eles perguntas em que poderiam relacionar, ou não, o estudo da linguagem às tecnologias. Todos os participantes fizeram inferências positivas, salientando que o uso dos recursos tecnológicos promove maior aprendizagem, facilitando-a e é atrativo. Sendo assim, os alunos preferem produzir textos com o auxílio das tecnologias. Tais dados apontam para a necessidade de o professor buscar propostas para uma prática que alie o estudo de gêneros discursivos às TIC.

Tabela 1 - perguntas de pesquisa

| Perguntas de pesquisa | Perguntas dos QA | Respostas dos alunos |
|--|--|--|
| Como potencializar a produção, a distribuição e o consumo de gêneros multimodais, com o uso das TIC, pelos alunos em aulas de língua portuguesa no contexto escolar público? | Você acredita que aprende mais e com maior facilidade quando usa os recursos tecnológicos? | #P29: aprendemos mais , pois toda e qualquer informação está na tecnologia; #P30: porque chama mais nossa atenção assim temos vontade de aprender; #P31: sim, pois a tecnologia oferece bastante facilidade ; |
| Como trabalhar com gêneros multimodais com o auxílio das TIC em sala de aula? | Como você prefere produzir textos nas aulas de língua portuguesa? De forma mais tradicional, usando o caderno ou com o auxílio das tecnologias? Justifique sua resposta: | #P29: as duas maneiras são ótimas, mas preferia com o auxílio das tecnologias que se torna menos cansativo ; #P30: com auxílio da tecnologia porque chama mais a nossa atenção para produzir os textos; #P31: com o auxílio das tecnologias; |

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Pesquisadores (MOTTA-ROTH, 2006; 2008; 2009; 2010; FUZER, 2012; 2014; entre outros) apontam a urgência em buscarmos incentivar os alunos para a aprendizagem e ampliar suas habilidades no contexto escolar. Nesse sentido, a partir do perfil e das expectativas dos alunos, planejamos e desenvolvemos um curso *online* na modalidade híbrida que foi aplicado em contexto de sala de aula.

Em QD, os participantes informaram quais tecnologias gostariam que os professores usassem em suas aulas (dispositivos móveis, computadores do laboratório de informática, *datashow*, *Google* etc.). Com isso, os alunos evidenciam que, embora sejam usuários da internet, as TIC ainda não fazem parte do dia a dia da sala de aula, o que nos leva a refletir mais uma vez sobre a necessidade de a escola promover práticas pedagógicas que visem à inclusão digital.

Para que isso se concretize os educadores devem buscar fundamentos teóricos (CECCHIN, 2015) que auxiliem sua prática com vistas a encontrar possibilidades mais atraentes para o estudo da LP.

4.5.2 Avaliação do MDD com o uso das TIC

Para avaliar a aplicação do MDD pensamos na aceitabilidade do curso pelos alunos. Com base nas respostas assinaladas no QDF, consideramos que o curso *online* favoreceu os processos de ensino e aprendizagem.

Rojo (2016) preconiza que o texto impresso predomina no contexto escolar. Questionários diagnósticos confirmam essa afirmação e, com isso, podemos inferir que o aluno não é preparado para ler textos multimodais em mídias digitais. Pensando nessas afirmações, planejamos um curso *online* híbrido a fim de promovermos multiletramentos em sala de aula.

Para refletirmos sobre o processo de elaboração do MDD nos reportamos à outra pergunta de pesquisa e ao Questionário Avaliativo Final (QAF), conforme explicita a Tabela 2.

Tabela 2 - Pergunta de pesquisa

| Pergunta de Pesquisa | Pergunta QAF | Respostas dos alunos |
|---|--|---|
| Com relação ao MDD proposto, em que medida a sua aplicação contribuiu para promover as habilidades de leitura e de escrita em LP, na perspectiva da pedagogia de gêneros? | Perg. 6. Sobre consumo e produção de gêneros multimodais com o auxílio das tecnologias digitais eu penso que | #P29, #P30, #P31: os professores devem explorar mais os textos multimodais nas várias disciplinas e com o auxílio das tecnologias para promover maior letramento digital entre os alunos; #P30, #P31: é fundamental desenvolvermos nossas habilidades quanto ao uso das tecnologias digitais nas aulas; os professores das diversas disciplinas já exploram os textos multimodais, mas ainda não usam as tecnologias digitais em suas aulas; |

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Ao analisarmos os dados, nos reportamos ao que Reis e Gomes (2014) afirmam quanto ao processo de produção e de utilização de MDD. Avaliando o MDD proposto, inferimos que sua aplicação contribuiu para promover as habilidades de leitura e escrita, pois os alunos realizaram leitura de sites, resumiram informações, selecionaram imagens e produziram infográficos. Nesse sentido, é importante ampliarmos as pesquisas quanto à produção de MDD e sua aplicação em contexto escolar.

4.5.3 Avaliação da experiência prática

Para avaliarmos a experiência prática que envolveu o MDD tomamos como referência respostas dadas pelos participantes nos QA que vão ao encontro das perguntas de pesquisa deste estudo.

Ao pensarmos o “gênero como formas estáveis de uso da linguagem associadas com formas de atividade humana.” MOTTA-ROTH (2002), buscamos aliar a teoria do estudo de um gênero multimodal com o contexto dos alunos, provocando-os a identificarem a função social do gênero em estudo, e as atividades sociais que vivenciam no seu dia a dia.

Na fase de produção conjunta proposta no MDD do Curso, os alunos optaram por produzir infográficos informativos sobre um Projeto Municipal de Revitalização do Arroio regalado. Essa temática foi escolhida entre professora e alunos, pois se trata de um grande projeto socioambiental que envolve nove bairros próximos à escola.

Antes de produzirem o gênero em estudo, os alunos pesquisaram sobre o Projeto em diversos *sites*, fizeram resumos e conversaram com técnicos responsáveis pelo projeto. Os resumos foram feitos em sala de aula, de forma colaborativa, com a utilização do *Google Drive*. Após terem material suficiente, iniciaram a produção colaborativa dos infográficos, que foram revisados com a professora. Ao concluírem essa etapa, os alunos realizaram o mesmo processo de seleção e resumo de informações sobre outros assuntos, escolhidos por eles.

Nas produções dos alunos, é possível percebermos que eles conseguiram reproduzir o gênero em estudo. Como foi utilizado o *software Canva* na versão *free*, há poucos recursos gratuitos disponíveis, ainda assim os alunos produziram infográficos conforme as características composicionais e as escolhas lexicais próprias do gênero.

A Figura 32 evidencia outra produção conjunta de um gênero multimodal infográfico.

Figura 32 - Construção Conjunta 1, #P29, #P30 e #P31



PROJETO REVITALIZAÇÃO DO ARROIO REGALADO

A GESTÃO ERASMO E PRETA - 2009/2016 CRIOU O PROJETO E INICIOU A EXECUÇÃO DAS OBRAS

100 famílias foram retiradas dos territórios onde ocorriam enxurradas e realocadas em locais seguros.

Objetivo do projeto: acabar com as constantes enxurradas que atingiam as casas próximas ao Arroio Regalado.

- abril de 2019: é a previsão de término das obras

- 90% das enxurradas, que afetam principalmente os bairros localizados acima da Rua Daltro Filho (Prado, Progresso, Vila Grande, Sepé Tiaraju, Vera Cruz e Joaquim Fonseca Milano) terminarão com o alargamento do leito do Regalado e a substituição da ponte da Rua Daltro Filho.

BAIRROS DE ABRANGÊNCIA DO PROJETO

A AVENIDA DE INTEGRAÇÃO ligará os bairros Prado, Progresso, V. Grande, S. Tiaraju, Vera Cruz e Joaquim F. Milano 2,5km é a sua extensão, com início na Avenida Braz Faraco e fim na Rua Daltro Filho

- 13 alunos do turno da manhã da escola Dr. Romário atravessam o arroio para estudar

- a construção da nova ponte na rua Daltro Filho e a canalização do Valão das Américas, no bairro Sepé Tiaraju, são duas obras importantes do projeto.

Produção: alunos Gabriel Nunes, Pâmela Hipólito e Alerrandro Lopes.
Fonte: PM Alegrete, Jornal Gazeta de Alegrete, Portal Alegrete Tudo

www.marketinghelps.co

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Ao analisarmos mais essa produção da turma, é possível identificarmos outro infográfico que foi planejado e produzido a partir de pesquisas que levaram em conta os contextos sociais dos participantes, pois os alunos pesquisaram sobre um tema relevante não só para a comunidade escolar, mas também para todo o município.

Nesse sentido, acreditamos que a elaboração de MDD com atividades para uso em sala de aula mediadas por tecnologias é de suma importância por promover aprendizagens significativas.

A pedagogia de gêneros e de multiletramentos cumprem seus papéis à medida que os alunos conseguem compreender a estrutura composicional do gênero multimodal infográfico e o reproduz.

Da mesma forma que foram criados exemplares de infográficos de forma conjunta, os alunos produziram, individualmente, exemplares do gênero, conforme demonstramos na Figura 33.

Figura 33 - Infográfico produzido individualmente pelo #P29



Com relação à linguagem, embora não esteja explicitado nos módulos do Curso, esse promoveu aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita de textos multimodais, emprego correto de acentuação e pontuação, concordância verbo-nominal, elaboração de resumos, análise e seleção de imagens adequadas a um contexto específico.

Na avaliação MDD em formato de curso híbrido (Ver Tabela 3) buscamos identificar se o uso das tecnologias nas atividades propostas para as aulas de LP foi bem aceito pelos alunos. Por meio de questionários avaliativos, verificamos que os participantes #P29, #P30 e #P31 aprovaram o uso do celular como ferramenta pedagógica ao responderem: *Ótimo! Adorei!* essa pergunta. Essa avaliação vem ao encontro da Competência da área 9, Matriz de Referência do ENEM, pois, ao promovermos multiletramentos, estamos desenvolvendo habilidades relacionadas à Área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Ao solicitarmos que os alunos avaliassem o Projeto, desejamos uma avaliação do MDD aplicado. Para esse tópico, os alunos deveriam atribuir Nota 1 para *Ótimo*, Nota 2 para *Bom* ou Nota 3 para *Ruim*. Todos os participantes atribuíram Nota 1. Um dos deles afirmou que *o projeto foi bem desafiador, mas as aulas se tornaram melhores do que ficar trabalhando só com textos*. Com o MDD, os alunos saem da zona de conforto e são, realmente, desafiados com o novo, em aulas nas quais eles se tornam protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem. Na sequência, demonstramos outras avaliações referentes ao MDD.

Tabela 3 - Perguntas de pesquisa

| Perguntas de Pesquisa | Perguntas no instrumento de coleta de dados | Conteúdos das respostas |
|---|---|--|
| Com relação ao MDD proposto, em que medida a sua aplicação contribuiu para promover as habilidades de leitura e de escrita em LP, na perspectiva da pedagogia de gêneros? | QA – P3. Usar celular como ferramenta pedagógica nas aulas de LP QA - P10. Que nota (1, 2 ou 3) daria ao Projeto desenvolvido nas aulas de LP com a utilização das tecnologias? Justifique | #P29, #P30, #P31: Ótimo! Adorei! ----- #P29: Nota 1 "foi válido, aprendi bastante e também interessante!" #P30: Nota 1 "a aula ficou mais interessante depois da chegada do projeto" #P31: Nota 1 "o projeto foi bem desafiador, mas as aulas se tornaram melhores do que ficar trabalhando só com textos etc." |
| Em que medida explorar textos multimodais promove a formação social dos alunos enquanto cidadão crítico e consciente de sua realidade? | QA – P11. Você acredita que aprende mais e com maior facilidade quando usa os recursos tecnológicos? QA – P12. Como prefere produzir textos nas aulas de LP? De forma | ----- #P29: "Sim, pois a tecnologia oferece bastante facilidade" #P30: "Por que chama mais atenção assim temos vontade de aprender mais" #P31: "Aprendemos mais, pois toda e qualquer informação está na tecnologia" ----- #P29: "Com o auxílio das tecnologias"#P30: "Com o |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Quais competências os alunos mobilizam por meio de análise e da compreensão de gêneros multimodais?</p> | <p>mais tradicional, com caderno ou com o uso das tecnologias?</p> <p>QA – P13. Como se sentiu estudando e produzindo infográfico?</p> <p>QA – P14. A partir do que você aprendeu, você acha que agora é capaz de reconhecer ou identificar o gênero multimodal infográfico nas diversas mídias?</p> <p>QA Final – P3. Sobre o curso na modalidade híbrida</p> <p>QA final – P4. Com relação a realização de tarefas <i>online</i> no <i>Google Classroom</i>:</p> <p>QA Final – P1. Após a finalização do curso, quanto à leitura e à função social dos gêneros multimodais, eu</p> <p>QA Final – P2. Quanto à leitura e à produção de infográficos</p> | <p>auxílio da tecnologia por que chama mais a nossa atenção para produzir textos”#P31: “As duas maneiras são ótimas, mas preferia com o auxílio da tecnologia que se torna menos cansativo”</p> <p>-----</p> <p>- #P29: “Me senti uma aprendiz. Eu gostei é prático” #P30: “Gostei muito por que foi uma forma muito legal que aprendemos isso” #P31: “Gostei, porém achei bem cansativo, mas toda a experiência é válida”</p> <p>-----</p> <p>#P29: “Sim. Aprendi muitos gêneros como por exemplo o multimodal” #P30: “Sim, pois agora tenho mais conhecimento sobre o assunto” #P31: “Sim, com as aulas aprendi o que eu não identificaria antes.”</p> <p>-----</p> <p>-#P29, #P30, #P31: foi bem interessante trabalhar com o apoio de computadores; Se senti motivado(a) para realizar as tarefas do curso</p> <p>-----</p> <p>#P29, #P30, #P31: gostei de ter aulas em um curso online na plataforma; achei que as aulas ficaram interessantes com o curso online no Google Sala de aula; gostei desse jeito de aprender sem precisar copiar conteúdos no caderno, pois posso acessar os conteúdos na internet de qualquer lugar que eu estiver; a plataforma é fácil de usar -----</p> <p>-----</p> <p>#P30, #P31: foi fácil usar a plataforma, pois os módulos estavam bem organizados</p> <p>-----</p> <p>#P29, #P30, #P31: me sinto mais preparado para ler gêneros multimodais; procuro analisar os textos multimodais inserindo-os em contextos sempre que possível, para entendê-los (os textos) melhor.</p> <p>-----</p> <p>#P31: analiso os textos de forma mais crítica, pensando em suas funções sociais e refletindo sobre o que leio</p> <p>-----</p> <p>#P29, #P30, #P31: sinto-me preparado para criar um infográfico, utilizando o <i>software Canva</i>, mesmo que produza um modelo simples; acredito que seja capaz de reconhecer infográficos nas diversas mídias; ao produzir infográfico, pude perceber que é importante pesquisar em várias fontes, comparar informações, resumir as informações, para filtrar o que é mais importante.</p> |
|--|--|---|

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

A partir das respostas dos alunos, verificamos que eles preferem produzir textos com o auxílio das tecnologias e acreditam que aprendem com mais facilidade utilizando tais recursos. Em um país com alto índice de analfabetismo funcional, é urgente que se busque alternativas para atrair os alunos para o ensino da LP com vistas à leitura e à produção de textos com proficiência.

Desenvolver MDD para o ensino da LP por meio do gênero multimodal infográfico com o uso de tecnologias exigiu que selecionássemos um ambiente virtual para compartilhamento de conteúdos e tarefas. No GSA, implementamos atividades para serem feitas individualmente e de forma colaborativa. Nesse sentido, a plataforma GSA atendeu às necessidades do curso.

Quanto à leitura e à produção de infográfico: os três alunos participantes da experiência afirmaram que se sentem preparados para criar um infográfico, utilizando o *software Canva*, mesmo que produza um modelo simples; eles também afirmaram que acreditam serem capazes de reconhecer infográficos nas diversas mídias. Os três alunos afirmaram que, ao produzir infográfico, puderam perceber que é importante pesquisar em várias fontes, comparar informações, resumir as informações, para filtrar o que é mais importante.

Além disso, segundo os participantes, com o curso *online*, as aulas ficaram interessantes, melhor que copiar conteúdos nos cadernos. Eles também gostaram da possibilidade de poder acessar os conteúdos do curso de qualquer lugar.

A Figura a seguir contém parte do resumo das pesquisas realizadas pelos alunos, de forma colaborativa, no *Google Drive*, e o *feedback* da professora, solicitando reescrita de alguns trechos do resumo.

Figura 34 - Atividade proposta no Módulo 5

Use este documento para fazer os resumos da pesquisa
Ao fazer a pesquisa, você deverá buscar respostas para estas perguntas:

1. O que é o projeto de revitalização do Arroio regalado?
É um projeto que prevê a construção de uma avenida para evitar as enxurradas e outros problemas que ocorriam anteriormente.
2. Quem criou o projeto? a equipe que estava na gestão de 2009.
3. Como está sendo implantado?
-Pela Rua Barão do Cerro Largo, passando pelo bairro Boa Vista.
4. o objetivo do projeto? Por que ele foi criado?
O objetivo do projeto é atender as demandas emergenciais das famílias em vulnerabilidade social, através de orientações, visitas domiciliares e encaminhamentos para a rede de serviços do município. E foi criado para diminuir o número de enxurradas.
5. Onde o projeto está sendo implantado? O projeto começa...
6. Quando as obras iniciaram? Quando deverão terminar as obras? As obras iniciaram em junho do ano passado. Antes do natal.
7. Sobre a ponte: a) de que data era? + da 100 anos, Era a idade da ponte.
8. b) por que desmancharam? Para a construção de uma ponte maior.
9. c) a população é a favor da demolição da ponte? Uns sim, outros não.
10. d) as pessoas foram prejudicadas com a demolição da ponte? Por que? Sim. Muitas dependiam dela para ir para Boa Vista ou vir.
- e) quantos alunos da escola atravessam o arroio para estudar? No turno da manhã da escola, são 13 alunos, que atravessam o arroio.

Chat messages on the right:

- Profa. Mariéia 10:40 27 de abr: Responder
Esclarecer esta informação. O que é "Boa Vista" e "Barão do Cerro Largo"?
- Profa. Mariéia 10:41 27 de abr: Responder
Como assim?
- Profa. Mariéia 10:42 27 de abr: Responder
Rever essa informação

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Algumas tarefas foram realizadas no *Google Drive*; e outras, na plataforma GC, como ilustra a Figura 35.

Figura 35 - Atividade do Módulo 2

Comentários particulares

 11 de abr

primeira imagem-

- 1- o escritor da revista.
- 2-o assinante da revista, jovem e adultos.
- 3- ensina como a pessoa deve fazer para conseguir a estudar sozinho.
- 4-foi o jeito que foi organizado as coisas para ele estudar sozinho.
- 5-no momento que olhamos para a imagem podemos identificar os fatos que ela transmite.
- 6- ensinar as pessoas como deve fazer para estudar sozinho.

segunda imagem-

- 1-o escritor da revista.
- 2-jovens adultos e assinantes da revista.
- 3-o assunto aborda como e feito os teste de colisão com carros.
- 4-foi o jeito em que ficou o carro após a colisão.
- 5- no momento que olhamos para o desenho vemos informações que não são de recursos verbais.
- 6-informar como são feitos os testes de colisão de carros.

terceira imagem-

- 1-o escritor da revista.
- 2- jovens adultos e idosos que gostam de noticias desse tipo.
- 3- como fazer um gráfico de pizza.
- 4- a criatividade do escritor ao usar uma pizza para representar um gráfico.
- 5- ao usar uma jeito diferente para transmitir um gráfico.
- 6- mostrar de uma forma diferente e descontraída um gráfico.

 Profa. Mariléia 15 de abr

 obrigada por responder!!! Tuas respostas estão ótimas!!! Fiquei muito feliz com as respostas das perguntas número 6, pois tu percebeste que os infográficos têm objetivos diferentes. Parabéns!!

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Podemos destacar, como aspecto positivo, que o GC é uma plataforma de fácil edição para o professor, e os alunos não apresentaram dificuldades para explorá-la e realizar as tarefas, conforme mostra a Figura 36.

Figura 36 - QAF, Pergunta 4



Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Como ponto negativo, destacamos que a plataforma não mantém uma sequência por ordem de postagem, ou seja, as tarefas mais recentes ficam no topo da página, e o professor necessita colocá-las em ordem manualmente. Se o professor

não colocar as tarefas em sequência, pode gerar uma confusão para os alunos caso não haja numeração ou outra forma que identifique a ordem das postagens/conteúdos/atividades.

Com relação à avaliação da participação dos alunos, trata-se de um processo contínuo, por isso não apenas os questionários avaliativos foram levados em conta, mas também a participação e as suas produções e as interações orais que ocorreram ao longo do curso e na plataforma utilizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47).

O objetivo geral desta dissertação é desenvolver MDD para a aprendizagem de LP, mais especificamente para promover as habilidades de leitura e de escrita de gêneros multimodais na perspectiva da pedagogia de gêneros e de multiletramentos, possibilitando que os alunos utilizem as TIC para realizarem as suas atividades. Para desenvolvermos o MDD investigamos quais gêneros multimodais os alunos consomem, produzem e distribuem na internet. Por meio de sondagem, diagnosticamos que, segundo os alunos participantes, eles são capazes de reconhecer diferentes gêneros, tais como: crônica, conto, romance, poesia, charge, HQs, tirinha, entre outros. Entretanto, não os classificam como gêneros multimodais e não produzem esses gêneros em/para contexto digital. Tal constatação vai ao encontro do que Rojo (2016) afirma sobre as escolas relegarem a segundo plano o letramento digital.

Autores (RIBEIRO, 2016; ROJO, 2015; ROJO; MOURA, 2015; HEBERLE; NASCIMENTO; BEZERRA, 2011; SILVA; PILATI; DIAS, 2010) apontam a necessidade de ampliarmos os estudos sobre o ensino da LP por meio de multiletramentos, e dados relacionados à falta de proficiência quanto à leitura e à compreensão de textos apontam para a existência de uma lacuna não só quanto ao uso das TIC voltado para a educação, mas também quanto ao estudo dos gêneros multimodais.

Para desenvolvermos o *design* do curso *online*, buscamos levar em consideração a intenção comunicativa dos textos por meio de recursos semióticos (KRESS e van LEEUWEN, 2001). Um dos gêneros pouco estudados em sala de aula é o infográfico, por isso, esta pesquisa voltou-se para esse gênero, tendo em vista ser um gênero composto por diversas semioses e por atrair a atenção dos alunos, além de ser de fácil produção com o uso de *softwares* livres.

Se percebemos, por meio das respostas dadas pelos alunos nos questionários diagnósticos e avaliativos, que a escola ainda não cumpre seu papel de inserir as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, não podemos ser ingênuos ao acreditar que um ou diversos trabalhos de pesquisa possam alterar essa realidade.

As mudanças vão muito além de teorias e precisam de práticas sistemáticas, em que os professores façam o uso pedagógico das TIC não em ações isoladas, mas em suas práticas cotidianas, pois assim avançaremos com relação ao letramento digital.

Se por um lado, trabalhar com multiletramentos exige dos professores competências e habilidades, por outro, falta-lhes motivação e políticas de gestão que promovam formações as quais capacitem os educadores para vivenciarem as TIC em sala de aula. E, como sugere Gomes (2016)

as redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e de aprender. Aprende-se em todos os lugares e, nesse sentido, podemos mesmo dizer que há uma escola fora da escola (GOMES, 2016, p. 83).

Nesse sentido, os educadores devem estar em constante formação. Alguns gêneros, como o infográfico, considerados de maior prestígio, comumente não circulam nas escolas, embora circulem amplamente nas revistas, nos jornais de grande circulação, nos telejornais e na internet. Tais constatações nos levam a defender a disseminação do gênero em estudo a fim de democratizá-lo no meio educacional.

Diante da avaliação realizada pelos alunos, entendemos que a experiência foi inovadora e bem-sucedida, o que nos motiva a darmos continuidade à pesquisa, e um novo *design* do curso pode ser criado para uma futura aplicação.

Este estudo aponta resultados positivos quanto ao ensino da LP por meio de gêneros multimodais e do uso de tecnologias, tendo em vista que os participantes informaram que as aulas de LP se tornaram melhores e mais interessantes com a aplicação do curso, tornando-os mais preparados para ler e analisar gêneros multimodais, em especial o infográfico, veiculado em diferentes contextos. Verificamos, ainda, que o Ciclo de Aprendizagem na perspectiva da Pedagogia de gêneros, proposto por Rose e Martin (2012), é uma possibilidade viável para orientar o *design* de Material Didático Digital, com vistas a promover a aprendizagem da língua e, também, por potencializar a prática de multiletramentos, por intermédio de atividades tais como a leitura (consumo), a produção e a distribuição do gênero em estudo. Nesta pesquisa, trabalhamos com o gênero infográfico, mediante atividades que partem da desconstrução do gênero as quais permitiram a compreensão das propriedades comunicativas e as características composicionais próprias desse

gênero, bem como a produção colaborativa e individual dos alunos pelo uso de aplicativos como *WhatsApp*, *Google Docs*, *Google Formulário* e *Canva*, potencializando também, desse modo, a prática de multiletramentos.

Durante o curso, os alunos mostraram-se engajados na realização das tarefas e exploraram os Módulos do GC em sala de aula sem dificuldades. Porém, embora os alunos pudessem acessar os Módulos do curso de qualquer lugar, eles apresentaram interesse em fazê-lo, restringindo os acessos e a realização das tarefas somente em sala de aula. Esse aspecto precisa ser mais trabalhado em projetos futuros, na tentativa de ampliar o engajamento dos alunos para além dos muros da escola. Ao finalizarmos o curso, inferimos, por meio das produções dos alunos e dos resultados dos questionários avaliativos, que a proposta inicial de elaboração de MDD no formato de curso híbrido, a fim de promover a leitura e a escrita envolvendo consumo, produção e distribuição de gêneros multimodais foi exitosa.

Aplicar MDD em contexto escolar público é desafiador devido à visão tradicional que muitos ainda possuem. Quando menciono essa visão, refiro-me à comunidade escolar: pais, equipe gestora, professores, alunos, pois a maioria das pessoas associa os processos de ensinar e de aprender a textos escritos manualmente em cadernos, a livros didáticos, a provas e testes. Além disso, há outros entraves, como os recorrentes pânicos morais quanto ao uso de dispositivos móveis em sala de aula, a dificuldade de navegação na escola, a ausência ou o reduzido número de computadores.

Entretanto, transformar essa realidade é pertinente e deve fazer parte dos anseios dos educadores conscientes de seus papéis sociais em uma escola libertadora.

Outro fator a ser levado em conta é o número reduzido de alunos participantes não foi benéfico para a pesquisa, pois restringiu os dados coletado com informações reduzidas a três participantes. Na Fase de Planejamento do Curso, decidimos aplicá-lo em uma turma de Ensino Médio. Na distribuição da carga horária entre os professores, a turma destinada à pesquisadora possuía seis alunos no início do ano letivo, porém a turma reduziu-se a somente quatro alunos, sendo três alunos participantes.

Devido ao cumprimento de prazos, a aplicação do Curso ocorreu em menos de três meses, por isso não foi possível selecionar outra turma com um número maior de alunos para a testagem do MDD. Também se tornou inviável, junto à turma, o estudo

aprofundado da gramática associada ao gênero infográfico. Para as próximas aplicações, sugerimos um tempo maior, o que permitirá intercalar as aulas do curso com outras atividades, explicitando, nos módulos do curso, os conteúdos trabalhados em língua portuguesa.

O desenvolvimento de material didático digital como suporte nos processos de ensinar e de aprender, promover o ensino colaborativo e a aprendizagem significativa, que visa à autonomia e à independência dos alunos, não ficou restrito somente à sala de aula e à presença do professor com aulas expositivas.

Ao findarmos a aplicação do MDD, nos reportamos a algumas perguntas de pesquisa propostas nesta dissertação. Respondendo à nossa primeira pergunta, a partir dos resultados obtidos, entendemos que em nossa proposta de curso *online* na modalidade híbrida foi possível promovermos multiletramentos ao potencializarmos o consumo de gêneros multimodais, bem como o consumo, a produção e a distribuição do gênero infográfico com o uso das TIC em aulas de LP, tendo em vista que os alunos exploraram diversos recursos tais como: Plataforma *Google Classroom*, *Google Drive*, *Google Formulários*, *Canva*, pesquisas em diversos *sites*, *WhatsApp*).

A nossa quinta pergunta de pesquisa indaga em que medida explorar textos multimodais promove a formação social dos alunos enquanto cidadãos críticos e conscientes de sua realidade. Para respondermos a essa indagação, voltamos nosso olhar para a pergunta 1 do QAF, explicitada na Figura 37.

Figura 37 - QAF, Pergunta 1

Nas questões abaixo, você pode assinalar quantas alternativas desejar para completar as frases!

Descrição (opcional)

1. Após a finalização do curso, quanto à leitura e à função social do gêneros multimodais, eu...

me sinto mais preparado para ler gêneros multimodais

eu ainda não me sinto apto a analisar gêneros multimodais (com imagens, cores, dados, etc.)

procuro analisar os textos multimodais inserindo-os em contextos sempre que possível, para entendê-los (os texto...

não acho importante pensar no contexto para compreender um texto multimodal

analiso os textos de forma mais crítica, pensando em suas funções sociais e refletindo sobre o que leio

continuo lendo os textos da forma como lia antes, e acredito que entendo da mesma maneira

tenho um olhar mais crítico sobre o que leio, analisando cada detalhe do texto

acredito que não seja importante analisar todos os detalhes do texto para entendê-lo

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

As respostas assinaladas pelos participantes, explicitadas nas Figuras 38 e 39 nos levam a inferir que a experiência prática ajudou a promover avanços na formação social dos alunos envolvidos na pesquisa. Por meio de observações realizadas durante as aulas, percebemos que os alunos fizeram leitura comparada durante as pesquisas, analisando semelhanças e disparidades entre as notícias publicadas nos sites em que buscaram informações para a produção de infográficos.

Figura 38 - QAF, resposta do #P1 à Pergunta 1

Nas questões abaixo, você pode assinalar quantas alternativas desejar para completar as frases!

1. Após a finalização do curso, quanto à leitura e à função social do gêneros multimodais, eu...

- me sinto mais preparado para ler gêneros multimodais
- eu ainda não me sinto apto a analisar gêneros multimodais (com imagens, cores, dados, etc.)
- procuro analisar os textos multimodais inserindo-os em contextos sempre que possível, para entendê-los (os textos) melhor.
- não acho importante pensar no contexto para compreender um texto multimodal
- analiso os textos de forma mais crítica, pensando em suas funções sociais e refletindo sobre o que leio
- continuo lendo os textos da forma como lia antes, e acredito que entendo da mesma maneira
- tenho um olhar mais crítico sobre o que leio, analisando cada detalhe do texto
- acredito que não seja importante analisar todos os detalhes do texto para entendê-lo

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Figura 39 - QAF, resposta do #P31 à Pergunta 1

Nas questões abaixo, você pode assinalar quantas alternativas desejar para completar as frases!

1. Após a finalização do curso, quanto à leitura e à função social do gêneros multimodais, eu...

- me sinto mais preparado para ler gêneros multimodais
- eu ainda não me sinto apto a analisar gêneros multimodais (com imagens, cores, dados, etc.)
- procuro analisar os textos multimodais inserindo-os em contextos sempre que possível, para entendê-los (os textos) melhor.
- não acho importante pensar no contexto para compreender um texto multimodal
- analiso os textos de forma mais crítica, pensando em suas funções sociais e refletindo sobre o que leio
- continuo lendo os textos da forma como lia antes, e acredito que entendo da mesma maneira
- tenho um olhar mais crítico sobre o que leio, analisando cada detalhe do texto
- acredito que não seja importante analisar todos os detalhes do texto para entendê-lo

Fonte: Bancos de dados do NuPEAD.

Ao analisarmos as respostas assinaladas pelo #P1 e pelo #P3, entendemos que, após o curso, os alunos sentem-se mais preparados para a compreensão de gêneros multimodais, bem como acreditam que desenvolveram um olhar mais crítico sobre o que leem. Tais resultados, embora iniciais, apontam para uma significativa contribuição do MDD no sentido de desenvolver habilidades de leitura e de escrita em LP na perspectiva da pedagogia de gêneros.

Como lacuna nesta pesquisa podemos apontar a falta de estudos sobre a gramática visual, pois, se os alunos tivessem mais tempo para fazer a análise e a seleção de imagens como textos carregados de sentido, os infográficos produzidos poderiam apresentar melhor qualidade. Leituras polissêmicas devem ser mais exploradas em estudos futuros.

Acreditamos que essa experiência, e modo geral, contribuiu para a formação social dos alunos enquanto cidadãos críticos não apenas para melhor prepará-los para o consumo de textos multimodais, mas também para a vida em sociedade.

Nesse sentido, trabalhar com gêneros multimodais e com multiletramentos promove avanços significativos. Sendo assim, desejamos que outros pesquisadores, bem como professores e alunos continuem a buscar respostas para outros questionamentos, trilhando caminhos em busca de novas alternativas com vistas a qualificar os processos de ensinar e aprender em contexto escolar público.

Um dos grandes desafios dos professores de língua portuguesa é fazer com que os alunos estudem a língua materna de forma prazerosa, e uma possibilidade é aliar as tecnologias ao contexto da sala de aula. Para esse sonho tornar-se realidade, os educadores devem estar capacitados por meio de formações para, assim, desenvolverem, junto aos alunos, aprendizagens com a utilização das TIC. Além disso, é fundamental que as escolas forneçam condições adequadas para que os educadores desenvolvam suas práticas de forma qualificada. Sabemos que isso demanda persistência por parte dos professores e um bom trabalho de gestão dos recursos públicos.

Tendo em vista que este é um mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede, na Linha Desenvolvimento, na elaboração e na aplicação do MDD não aprofundamos os estudos na área da Linguística Aplicada, pois os dois anos dedicados às disciplinas do programa da pós-graduação, às leituras e à escrita desta dissertação foram insuficientes para estender as pesquisas, porém desejamos que os

resultados apresentados neste estudo contribuam para a práxis de seus leitores, os educadores de LP, no sentido de serem “professores facilitadores da autonomia” (FREIRE, 1996), colaborando com a formação de alunos críticos e capazes de transformar suas realidades, se assim desejarem.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia a na educação. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-68.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. L' Analyse de Contenu. Lisboa: Edições 70 Ltda. 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70 Ltda. 2010.
- BARROS, C. G. P.; COSTA, E. P. M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.); tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEHAR, P.; KIST, S.; BITTENCOURT, J. ROODA – Rede Cooperativa de Aprendizagem. Uma plataforma de suporte para a aprendizagem à distância. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. v. 4, n. 2, p. 87- 96, dez. 2001.
- BUNZEN, C. S.; ROJO, R. H. R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. Costa; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005. p. 73-117.
- CANNATÁ, V. Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto de escola. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 155-168.
- CATTO, N.; HENDGES, G. R. Análise de Gêneros Multimodais com Foco em Tiras em Quadrinho. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v.2, n. 13, p. 193-217, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/6562/6975>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- CECCHIN, A. de S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais**. 2015. 168 f. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Maria, Centro

de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2015.

CLORAN, C.; BUTT, D; WILLIAMS, G. **Ways of Saying Ways of Meaning**. Selected Papers of Ruqaiya Hasan. p. 1-12. 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: May, S.; Hornberger, N. H. (Org.). **Encyclopedia of Language and Education**, v. 1. 2008. p. 195-211.

COPE, B; KALANTZIS, M. A Grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, London: Palgrave, p. 361 – 425, 2009. Disponível em: <[HTTPS://goo.gl/A9w7Ne](https://goo.gl/A9w7Ne)>. Acesso em: 19 jul. 2017.

COPE, B; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: na Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Org.). **A Pedagogy of Multiliteracies**. Learning by Design. 2015. p. 1 – 36.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DIAS, A. V. M; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. minicontos multimodais, reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DIONISIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino – 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DUARTE, V. M. **Textos multimodais e letramento**: Habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos de Ensino Médio. Dissertação de mestrado. 2008. Programa de Pós-graduação. Belo Horizonte. UFMG. 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Critical language Awareness**. London: Routledge, 1992.

_____. Semiotic aspects of social transformation and learning. In: ROGERS, R. (Org.). **An introduction to critical discourse analysis in education**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004. p. 225-236.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**. 3 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

_____. **Design instrucional na prática**. 1 ed. São Paulo: Pearson Editora. 2008.

FOWLER, R. **Literature as Social discourse**. London: Basford, Academic Edicational Ltd. 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **À sombra desta mangueira**. 7 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FUZER, C. Ateliê de textos: (Re) invenção e (re) escrita de histórias no ensino básico. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 37, p. 56-79, jul./dez. 2014.

_____; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. Coleção as Faces da Linguística Aplicada.

_____; WEBER, T. Um passo de cada vez. A (re)escrita em Resposta a feedbacks no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 13, n. 2, 2012.

_____. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2016.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J. LEFFA, V. **Redes sociais, ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOMES, A. F. **Material Didático Digital, games e gamification: conexões no design para implementação de cursos online**. 2017. 207f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold. 1978.

_____. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HASAN, R. Society, Language and the Mind: the Meta-Dialogism of Brasil Bernstein's Theory. In: CHRISTIE, F. (org.). **Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes**. London; New York: Continuum, 1999, p. 10-30.

HEBERLE, V. M.; Gêneros e identidades no ciberespaço. In: FUNCK, S. B; WIDHOLZER, N. (Org.). **Gêneros em discursos da mídia**. 1 ed. Florianópolis; Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres e EDUNISC, 2005, v. 1, p. 303-328.

HYLAND, K. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. **Jornal of Second Language Writing**, v. 16, 2007, p. 148-164.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. In Coleção: **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. In Coleção: **Letramento, Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. KRESS, G. (Edt.) **Multimodality: A social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London. New York: Routledge, 2010.

_____; _____. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001. on: Arnold, 2001.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. 1 ed. Pelotas: Educat, v. 1, 2006, p. 11-36.

LEMKE, J. Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media, in REINKING, D. et alii (orgs.). **Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World**. Hillsdale: Erlbaum, 1998a, p. 139-301.

_____. Multiplying Meaning, in: MARTIN, J; VEEL, R. (Org.). **Reading Sciences**. London: Routledge, 1998b.

_____. Toward Critical Multimedia literacy: Technology, Research, and Politics. **International Handbook of Literacy and Technology**. Londres: LEA, 2006.

LIMA, R. W.; FERNANDES, S. B.; OLIVEIRA, L. W. L. Uma Análise quantitativa do Uso da Internet na Prática Pedagógica dos Professores das Escolas Municipais de Mossoró, RN. XXII WOKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE). V CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE). 2016, p. 410.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. SP: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. Equino: London, 2008.

MATTOS, A. M. A, **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. 2011. 248f (Tese de doutorado) - Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MEDEIROS, Z. Gêneros, Multimodalidades e Letramentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (RBLA), Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/a05v14n3.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MELLO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L., Gêneros Poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In MEURER, J. L., BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto da cultura. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAES, Ary. **Infografia: história e projeto**. São Paulo: Blucher, 2013.

MORAN, J. Educação híbrida, um conceito chave para a educação, hoje. In BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-47.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In MEURER, J. L; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 78-79.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 6, n.3, set./dez. 2006.

_____. Questões de metodologia em análise de Gêneros. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 133-140.

_____. D. NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n. 2, p. 319-349, jul./dez., 2009.

_____.; HENDGES, G. R. **Produção Textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Letras**, v. 20, n. 40, p. 43–66, jan./jun. 2010.

_____.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, p. 22-31, 2015.

PAIVA, F. A. **A leitura de infográficos na revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2009a.

_____. **Habilidades de leitura e letramentos [manuscrito]:** o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais / Francis Arthuso Paiva. – 2013. 296f., Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2013

PALLOFF, R. M. **Lições da sala de aula virtual:** as realidades do ensino on-line. In PALLOFF, R. M.; PRATT, K. (Org). Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; revisão técnica: Régis Tractenberg. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, A. M. O. A mediação das TDIC na constituição da subjetividade espaço/temporal em estudantes do Ensino Médio. V CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2016). **Anais** do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016) V C Universidade FEEVALE – PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social – Novo Hamburgo RS. 2016. Disponível em:<<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6630/4541>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PINHEIRO, N. F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In MEURER, J. L; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

REIS, S. C. **Do discurso à prática:** textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

_____. O bate-papo educacional: um gênero potencial para práticas sociais e atividades pedagógicas a distância. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, p. 1-16, 2006.

_____.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópio** (Online), v. 12, p. 367-379, 2014.

RIBEIRO. A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Textos multimodais leitura e produção.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** In ROJO, R. H. R. BARBOSA, J. (Org.). 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino – 3 ed. rev. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense: 1985.

SANTOS, B. B. L. **O infográfico em sala de aula**: uma proposta para o ensino da leitura de gêneros multimodais. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus, 2016.

SILVA, R. A.; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOUZA, A. L. S. Letramentos no ensino médio. In SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, J. A. C. **O infográfico e a divulgação científica midiática (DCM)**: (entre) texto e discurso. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo, RS, 2012.

SOJO, C. A. **La infografía peridística**. Caracas – Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades e Educación. Universidade Central de Venezuela, 2000.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIOS DIAGNÓSTICOS – FASE 1



Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ETAPA 1

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO 1: QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR PERFIL

| | |
|--|--|
| 1. Idade: | 2. Sexo <input type="checkbox"/> Masc. <input type="checkbox"/> Fem. |
| 3. Escola: | |
| 4. Série: | 5. turno: |
| 6. Você tem e-mail: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual? | |
| 7. Sabe usar o computador? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | |
| 8. Fez algum curso de informática? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | |
| 9. Como aprendeu a usar o computador? | |
| 10. Costuma acessar a internet? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | |
| 11. Onde costuma fazer esse acesso? <input type="checkbox"/> casa <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> casa de amigos <input type="checkbox"/> cyber <input type="checkbox"/> locais públicos <input type="checkbox"/> não acesso <input type="checkbox"/> Outros. Qual? | |
| 12. Com que frequência costuma acessar a internet? <input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> todo tempo do dia <input type="checkbox"/> pouco tempo por dia <input type="checkbox"/> não acesso | |
| 13. Que atividades costuma fazer nas horas vagas? <input type="checkbox"/> acessar internet <input type="checkbox"/> sair com amigos <input type="checkbox"/> ler livros <input type="checkbox"/> escutar músicas <input type="checkbox"/> ir para fora ou viajar <input type="checkbox"/> ler jornais ou revistas <input type="checkbox"/> praticar esporte <input type="checkbox"/> jogar videogame <input type="checkbox"/> assistir à televisão <input type="checkbox"/> ir para a balada <input type="checkbox"/> passear com a família <input type="checkbox"/> ir a lancherias <input type="checkbox"/> outros. Cite-as. | |
| 14. Que atividades você costuma realizar quando está conectado à internet? | |

- acessa e-mails
- lê blogs
- lê notícias
- pesquisa, pelo Google, assuntos do seu interesse
- realiza tarefas escolares
- escuta músicas
- estuda
- acessa a redes sociais
- joga online com amigos
- escreve narrativas em jogos
- escreve em blogs
- assiste a filmes
- assiste a vídeos, clipes musicais
- assiste a campeonatos esportivos
- realiza outras atividades. Quais?

15. Gosta de ler? sim não

Se você respondeu que “não”, por favor, explique por que não gosta.

Se você respondeu “sim”, explique por que você gosta de ler e cite algo que você leu nos últimos meses:



Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ETAPA 1

| INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO 2: QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--|---------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--|
| <p>01. Você gosta de escrever? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Justifique sua resposta.</p> <p>Se você respondeu que gosta de escrever, cite o que costuma escrever:</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>02. Quais assuntos você acha interessante trabalhar em aula?</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> amizade</td> <td style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> solidariedade</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> drogas</td> <td><input type="checkbox"/> esporte</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> saúde</td> <td><input type="checkbox"/> Enem e vestibular</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> preconceito</td> <td><input type="checkbox"/> sexualidade</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> meio ambiente</td> <td><input type="checkbox"/> bullying</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> violência</td> <td><input type="checkbox"/> família</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> redes sociais</td> <td><input type="checkbox"/> namoro</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> corrupção</td> <td><input type="checkbox"/> cultura</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> tecnologia</td> <td><input type="checkbox"/> fome, miséria</td> </tr> </table> <p>Cite outros temas do seu interesse:</p> | <input type="checkbox"/> amizade | <input type="checkbox"/> solidariedade | <input type="checkbox"/> drogas | <input type="checkbox"/> esporte | <input type="checkbox"/> saúde | <input type="checkbox"/> Enem e vestibular | <input type="checkbox"/> preconceito | <input type="checkbox"/> sexualidade | <input type="checkbox"/> meio ambiente | <input type="checkbox"/> bullying | <input type="checkbox"/> violência | <input type="checkbox"/> família | <input type="checkbox"/> redes sociais | <input type="checkbox"/> namoro | <input type="checkbox"/> corrupção | <input type="checkbox"/> cultura | <input type="checkbox"/> tecnologia | <input type="checkbox"/> fome, miséria |
| <input type="checkbox"/> amizade | <input type="checkbox"/> solidariedade | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> drogas | <input type="checkbox"/> esporte | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> saúde | <input type="checkbox"/> Enem e vestibular | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> preconceito | <input type="checkbox"/> sexualidade | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> meio ambiente | <input type="checkbox"/> bullying | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> violência | <input type="checkbox"/> família | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> redes sociais | <input type="checkbox"/> namoro | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> corrupção | <input type="checkbox"/> cultura | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> tecnologia | <input type="checkbox"/> fome, miséria | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>03. Quais textos ou gêneros textuais você conhece?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> crônica <input type="checkbox"/> conto <input type="checkbox"/> romance <input type="checkbox"/> relato pessoal <input type="checkbox"/> carta pessoal <input type="checkbox"/> carta aberta <input type="checkbox"/> narração <input type="checkbox"/> poesia <input type="checkbox"/> notícia <input type="checkbox"/> texto de opinião (dissertação) <input type="checkbox"/> literatura de cordel <input type="checkbox"/> resenha crítica <input type="checkbox"/> relatório <input type="checkbox"/> relato de viagem <input type="checkbox"/> artigo de opinião <input type="checkbox"/> depoimento <input type="checkbox"/> editorial <input type="checkbox"/> carta do leitor <input type="checkbox"/> charge <input type="checkbox"/> história em quadrinhos <input type="checkbox"/> tirinha <input type="checkbox"/> Qual (s) outro (s)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>04. Quais redes sociais, recursos digitais/sites ou mídias você conhece e ou costuma usar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> Blogger <input type="checkbox"/> skype | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> TV e DVD <input type="checkbox"/> datashow <input type="checkbox"/> som <input type="checkbox"/> computadores dos laboratórios <input type="checkbox"/> dispositivos móveis (celulares, smartphones, tablets, etc.) <input type="checkbox"/> pesquisa no Google Outros? Quais? |
| 13. Você acredita que escrever textos é importante? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique sua resposta: |
| 14. Como você gostaria de desenvolver as suas habilidades de escrever textos? <input type="checkbox"/> treinando no caderno <input type="checkbox"/> utilizando computador <input type="checkbox"/> contando com a ajuda da professora <input type="checkbox"/> contando com a ajuda dos colegas <input type="checkbox"/> escrevendo narrativas <input type="checkbox"/> escrevendo textos de opinião <input type="checkbox"/> escrevendo notícias <input type="checkbox"/> escrevendo diferentes textos (gêneros textuais) <input type="checkbox"/> aprendendo a estrutura da gramática <input type="checkbox"/> Outro _____ |
| 15. Você gosta da disciplina de língua portuguesa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique sua resposta: |
| 16. Você prefere escrever ou falar? Justifique sua resposta: |
| 17. Você sabe o que é narrativa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe o que é, explique: |
| 18. Você conhece os elementos da narrativa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você os conhece, diga quais são. |
| 19. Você sabe o que são narrativas digitais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você souber, explique o que são: |
| 20. Você sabe o que são textos multimodais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe, explique o que são. |
| 21. Você sabe o que são gêneros textuais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe, explique o que são. |
| 22. Você acha que escrever textos é uma coisa difícil? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique sua resposta: |
| 23. Você sabe o que é escrita colaborativa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe o que é, explique: |



Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ETAPA 1

Instrumento de Coleta de Dados 3: Questionário de Avaliação DA ETAPA 1 - DO CURSO PILOTO

| |
|---|
| <p>01. Depois da aplicação do curso piloto, você acredita que escrever é uma coisa difícil? () sim () não</p> <p>Justifique sua resposta.</p> |
| <p>02. Você sabe o que são gêneros textuais? () sim () não</p> <p>Se você sabe, explica o que são.</p> |
| <p>03 Quais textos ou gêneros textuais você conhece?</p> <p>() crônica () conto () romance () relato pessoal () carta pessoal () carta aberta () narração () poesia () notícia () texto de opinião (dissertação) () literatura de cordel () resenha crítica () relatório () relato de viagem () artigo de opinião () depoimento () editorial () carta do leitor () charge () história em quadrinhos () tirinha () Qual (s) outro (s)?</p> |
| <p>04. Quais redes sociais, recursos digitais/sites ou mídias você conhece e ou costuma usar?</p> <p>() Facebook () Twitter () Blogger () skype () Instagram () Hotmail () Ask () Pinterest () Tumblr () Wordpress () Google + () My Space () Picasa</p> |

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> Youtube <input type="checkbox"/> Gmail <input type="checkbox"/> Yahoo <input type="checkbox"/> WhatsApp <input type="checkbox"/> Snap Outros? Cite: |
| 5. Você costuma produzir material para publicar na internet (por exemplo, vídeos com som e imagem para postar nas redes sociais)? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca |
| 06. Você já criou vídeos como tarefa da escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Lembra quem foi o professor que pediu e com qual objetivo? |
| 07. Quais programas você conhece ou você sabe utilizar sem ajuda? <input type="checkbox"/> Word <input type="checkbox"/> Power Point <input type="checkbox"/> Paint <input type="checkbox"/> Movie Maker <input type="checkbox"/> Media Player <input type="checkbox"/> Bloco de Notas <input type="checkbox"/> Excel Outros? Quais? |
| 08. Você considera importante usar tecnologias disponíveis para trabalhar os conteúdos na escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não |
| 9. Quando você utiliza recursos tecnológicos na escola, você considera o trabalho : <input type="checkbox"/> interessante <input type="checkbox"/> perda de tempo <input type="checkbox"/> chato <input type="checkbox"/> estimulante <input type="checkbox"/> complicado <input type="checkbox"/> essencial <input type="checkbox"/> desafiador Outro? Qual? |
| 10. Quais recursos tecnológicos você gostaria que os professores utilizassem mais em suas aulas? <input type="checkbox"/> TV e DVD <input type="checkbox"/> datashow <input type="checkbox"/> som <input type="checkbox"/> computadores dos laboratórios <input type="checkbox"/> dispositivos móveis (celulares, smartphones, tablets, etc.) <input type="checkbox"/> pesquisa no Google Outros? Quais? |
| 11. Você acredita que escrever textos é importante? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique sua resposta: |
| 12. Como você gostaria de desenvolver as suas habilidades de escrever textos? <input type="checkbox"/> treinando no caderno <input type="checkbox"/> utilizando computador <input type="checkbox"/> contando com a ajuda da professora <input type="checkbox"/> contando com a ajuda dos colegas <input type="checkbox"/> escrevendo narrativas <input type="checkbox"/> escrevendo textos de opinião <input type="checkbox"/> escrevendo notícias <input type="checkbox"/> escrevendo diferentes textos (gêneros textuais) <input type="checkbox"/> aprendendo a estrutura da gramática <input type="checkbox"/> Outro _____ |
| 13. Você gosta da disciplina de língua portuguesa? |

| | | |
|--|--|--------------|
| <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique sua resposta: | | |
| 14. Você prefere escrever ou falar? Justifique sua resposta: | | |
| 15. Você sabe o que é narrativa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe o que é, explique: | | |
| 16. Você conhece os elementos da narrativa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você os conhece, diga quais são. | | |
| 17. Você sabe o que são narrativas digitais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você souber, explique o que são: | | |
| 18. Você sabe o que são textos multimodais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe, explique o que são. | | |
| 19. Você sabe o que são gêneros textuais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe, explique o que são. | | |
| 20. Você sabe o que é trabalhar de forma colaborativa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe, explique. | | |
| 21. Atribua uma nota conforme a legenda abaixo para nosso trabalho de produção de textos | | |
| Nota 1 = Ótimo! Adorei Nota 2 = Bom! Gostei! Nota 3 = Regular. Não gostei. | | |
| 22. Usar as tecnologias durante as aulas de língua portuguesa | | Nota: () |
| 23. Usar a sala de informática para desenvolver conteúdos de língua portuguesa | | Nota: () |
| 24. Usar celular como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa | | Nota: () |
| 25. Criar textos com programas de computador (Word, Movie Maker) e Google Drive | | Nota: () |
| 26. Trabalhar com textos de forma colaborativa com colegas e professora | | Nota: () |
| 27.. Compartilhar as produções textuais com outras pessoas | | Nota: () |
| 28. Aprender com os colegas e ajudá-los na realização das tarefas | | Nota: () |
| 29. Motivação para as aulas de língua portuguesa | | Nota: () |
| 30. O uso das tecnologias para produzir textos nas aulas de língua portuguesa | | Nota: () |
| 31. Que nota você daria para todo o projeto desenvolvido nas aulas de língua portuguesa com a utilização das tecnologias? Justifique (Foi válido? Interessante? Cansativo? Desafiador? Difícil?) | | |
| 32. Você acredita que aprende mais e com maior facilidade quando usa os recursos tecnológicos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique sua resposta: | | |

33. Como você prefere produzir textos nas aulas de língua portuguesa? De forma mais tradicional, usando o caderno ou com o auxílio das tecnologias?

Justifique sua resposta:

34. Como você se sentiu produzindo seus textos? Faça um breve comentário.

35. Você aprende mais a língua portuguesa quando:

estuda regras e pratica com exercícios

quando escreve textos com a mediação da professora?

Justifique sua resposta:

36. Você sabe explicar por que é importante estudar e reconhecer os diversos gêneros textuais?

sim não Justifique sua resposta:

37. Você gostou de trabalhar com textos multimodais?

sim não

Justifique sua resposta:

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA ETAPA 2

Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

| |
|---|
| <p>01. Você acredita que escrever é uma coisa difícil? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique sua resposta.</p> |
| <p>02. Você sabe o que são gêneros textuais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se você sabe, explica o que são.</p> |
| <p>03 Quais textos ou gêneros textuais você conhece?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> crônica <input type="checkbox"/> conto <input type="checkbox"/> romance <input type="checkbox"/> relato pessoal <input type="checkbox"/> carta pessoal <input type="checkbox"/> carta aberta <input type="checkbox"/> narração <input type="checkbox"/> poesia <input type="checkbox"/> notícia <input type="checkbox"/> texto de opinião (dissertação) <input type="checkbox"/> literatura de cordel <input type="checkbox"/> resenha crítica <input type="checkbox"/> relatório <input type="checkbox"/> relato de viagem <input type="checkbox"/> artigo de opinião <input type="checkbox"/> depoimento <input type="checkbox"/> editorial <input type="checkbox"/> carta do leitor <input type="checkbox"/> charge <input type="checkbox"/> história em quadrinhos <input type="checkbox"/> tirinha <input type="checkbox"/> Qual (s) outro (s)? |
| <p>04. Quais redes sociais, recursos digitais/sites ou mídias você conhece e ou costuma usar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> Blogger <input type="checkbox"/> skype <input type="checkbox"/> Instagram <input type="checkbox"/> Hotmail <input type="checkbox"/> Ask <input type="checkbox"/> Pinterest <input type="checkbox"/> Tumblr <input type="checkbox"/> Wordpress <input type="checkbox"/> Google + |

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> My Space <input type="checkbox"/> Picasa <input type="checkbox"/> Youtube <input type="checkbox"/> Gmail <input type="checkbox"/> Yahoo <input type="checkbox"/> WhatsApp <input type="checkbox"/> Snap Outros? Cite: |
| 05. Você costuma produzir material para publicar na internet (por exemplo, vídeos com som e imagem para postar nas redes sociais)? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca |
| 06. Você já criou vídeos como tarefa da escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Lembra quem foi o professor que pediu e com qual objetivo? |
| 07. Quais programas você conhece ou você sabe utilizar sem ajuda? <input type="checkbox"/> Word <input type="checkbox"/> Power Point <input type="checkbox"/> Paint <input type="checkbox"/> Movie Maker <input type="checkbox"/> Media Player <input type="checkbox"/> Bloco de Notas <input type="checkbox"/> Excel Outros? Quais? |
| 08. Você considera importante usar tecnologias disponíveis para trabalhar os conteúdos na escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não |
| 09. Quando você utiliza recursos tecnológicos na escola, você considera o trabalho : <input type="checkbox"/> interessante <input type="checkbox"/> perda de tempo <input type="checkbox"/> chato <input type="checkbox"/> estimulante <input type="checkbox"/> complicado <input type="checkbox"/> essencial <input type="checkbox"/> desafiador Outro? Qual? |
| 10. Quais recursos tecnológicos você gostaria que os professores utilizassem mais em suas aulas? <input type="checkbox"/> TV e DVD <input type="checkbox"/> datashow <input type="checkbox"/> som <input type="checkbox"/> computadores dos laboratórios <input type="checkbox"/> dispositivos móveis (celulares, smartphones, tablets, etc.) <input type="checkbox"/> pesquisa no Google Outros? Quais? |
| 11. Você acredita que escrever textos é importante? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Justifique sua resposta: |
| 12. Como você gostaria de desenvolver as suas habilidades de escrever textos? <input type="checkbox"/> treinando no caderno <input type="checkbox"/> utilizando computador <input type="checkbox"/> contando com a ajuda da professora <input type="checkbox"/> contando com a ajuda dos colegas <input type="checkbox"/> escrevendo narrativas <input type="checkbox"/> escrevendo textos de opinião <input type="checkbox"/> escrevendo notícias <input type="checkbox"/> escrevendo diferentes textos (gêneros textuais) <input type="checkbox"/> aprendendo a estrutura da gramática <input type="checkbox"/> Outro _____ |

| |
|--|
| 13. Você gosta da disciplina de língua portuguesa? () sim () não Justifique sua resposta: |
| 14. Você prefere escrever ou falar? Justifique sua resposta: |
| 15. Você sabe o que são textos multimodais? () sim () não Se você sabe, explique o que são. |
| 16. Você sabe o que são gêneros textuais? () sim () não Se você sabe, explique o que são. |
| 17. Você sabe o que é trabalhar de forma colaborativa? () sim () não Se você sabe, explique. |

| | |
|--|-----------|
| Atribua uma nota conforme a legenda abaixo para nosso trabalho de produção de textos | |
| <i>Nota 1 = Ótimo! Adorei Nota 2 = Bom! Gostei!</i> <i>Nota 3 = Regular. Não gostei.</i> | |
| 18. Usar as tecnologias durante as aulas de língua portuguesa | Nota: () |
| 19. Usar a sala de informática para desenvolver conteúdos de língua portuguesa | Nota: () |
| 20. Usar celular como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa | Nota: () |
| 21. Criar textos com programas de computador (Word, Movie Maker) e Google Drive | Nota: () |
| 22. Trabalhar com textos de forma colaborativa com colegas e professora | Nota: () |
| 23.. Compartilhar as produções textuais com outras pessoas | Nota: () |
| 24. Aprender com os colegas e ajudá-los na realização das tarefas | Nota: () |
| 25. Motivação para as aulas de língua portuguesa | Nota: () |
| 26. O uso das tecnologias para produzir textos nas aulas de língua portuguesa | Nota: () |
| 27. Que nota você daria para todo o projeto desenvolvido nas aulas de língua portuguesa com a utilização das tecnologias? Justifique (Foi válido? Interessante? Cansativo? Desafiador? Difícil?) | |
| 28. Você acredita que aprende mais e com maior facilidade quando usa os recursos tecnológicos? () sim () não Justifique sua resposta: | |
| 29. Como você prefere produzir textos nas aulas de língua portuguesa? De forma mais tradicional, usando o caderno ou com o auxílio das tecnologias? Justifique sua resposta: | |
| 30. Como você se sentiu produzindo seus textos? Faça um breve comentário. | |
| 31. Você aprende mais a língua portuguesa quando: | |

- estuda regras e pratica com exercícios
 quando escreve textos com a mediação da professora?

Justifique sua resposta:

32. Você sabe explicar por que é importante estudar e reconhecer os diversos gêneros textuais?

- sim não

Justifique sua resposta:

33. Você gostou de trabalhar com textos multimodais?

- sim não

Justifique sua resposta:

APÊNDICE 3: INDICADORES DO CAPÍTULO 3

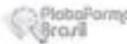


| Códigos | Objetivos Específicos da pesquisa | Indexadores | Perguntas de Pesquisa | Perguntas no instrumento de coleta de dados | Conteúdos da resposta |
|-------------------|--|--|--|--|---|
| #PER_ALU | diagnosticar gêneros multimodais que os alunos consomem, produzem e/ou disseminam na internet a fim de elaborar atividades para uso em aulas de língua portuguesa mediadas por tecnologias, tendo por base a pedagogia de gêneros e multiletramentos | Perfil do público alvo quanto a consumo, produção e disseminação de gêneros multimodais e uso de tecnologias pelos alunos | Quais gêneros multimodais e tecnologias os alunos consomem, produzem e distribuem na Internet? | (QD2 – Questionário Diagnóstico 2 – Fase 3) QD 2 – P.4. Quais gêneros discursivos você conhece? QD2. – P.9. Você sabe o que são gêneros multimodais? QD2. – P.3. Você produz material em aula para publicar na internet? | #P29: crônica, conto, romance, narração, poesia, charge, HQs, tirinha #P30: crônica, romance, narração, poesia, notícia, texto de opinião, charge #P31: conto, romance, relato pessoal, artigo de opinião, poesia, notícia, charge, HQs, tirinha #P29, #P30, #P31: não #P29, #P30: não #P31: às vezes |
| #PRODUÇÃO_MDD_TIC | sistematizar as habilidades de leitura e de escrita envolvendo o consumo, a produção e a distribuição de um gênero multimodal escolhido | Propostas de atividades com gêneros multimodais | Como potencializar o consumo, a produção e a distribuição de gêneros multimodais, com o uso das TIC, pelos alunos em aulas de língua portuguesa no contexto escolar público? Como trabalhar com gêneros multimodais com o auxílio das TIC em sala de aula? Que atividades ou tarefas com o gêneros multimodais | QD2 – P.13. Quais recursos você gostaria que os professores utilizassem mais em suas aulas? QD2 – P15. Como você gostaria de desenvolver as suas habilidades de escrever textos? + PERFIL Dos ALUNOS | #P29: dispositivos móveis #P30: <u>clashow</u> e som #P31: dispositivos móveis, computadores do laboratório de informática, Google #P29, #P30, #P31: contando com a ajuda da professora #P29: contando com a <u>ajuda</u> dos colegas #P30: utilizando computador, aprendendo diferentes textos, aprendendo a gramática |
| | | | podem ser propostas ou podem contribuir para a aprendizagem da LP e de multiletramentos? | | |
| #AVAL_MDD_TIC | refletir sobre o processo de elaboração do MDD | Avaliação sobre o processo de elaboração do MDD | Com relação ao MDD proposto, em que medida a sua aplicação contribuiu para promover as habilidades de leitura e de escrita em LP, na perspectiva da pedagogia de gêneros? | (QA Final – Questionário Avaliativo Final – Fase 3) QA Final – P.6. Sobre consumo e produção de gêneros multimodais com o auxílio das tecnologias digitais | #P29, #P30, #P31: os professores devem explorar mais os textos multimodais nas várias disciplinas e com o auxílio das tecnologias para promover maior letramento digital entre os alunos #P30, #P31: é fundamental desenvolvermos nossas habilidades quanto ao uso das tecnologias digitais nas <u>aulas</u> , os professores das diversas disciplinas já exploram os textos multimodais, mas ainda não usam as tecnologias digitais em suas aulas |
| #AVAL_MDD_EXP_PR | refletir sobre o processo de elaboração do MDD e a prática vivenciada como professora em formação continuada | Avaliação sobre o processo de elaboração do MDD e da experiência prática | Com relação ao MDD proposto, em que medida a sua aplicação contribuiu para promover as habilidades de leitura e de escrita em LP, na perspectiva da pedagogia de gêneros? | QA – P3. Usar celular como ferramenta pedagógica nas aulas de LP QA - P10. Que nota (1, 2 ou 3) daria ao Projeto desenvolvido nas aulas de LP com a utilização das tecnologias? Justifique QA – P 11. Você acredita que aprende mais e com maior facilidade quando usa os recursos | #P29, #P30, #P31: Ótimo! Adorei! #P29: Nota 1 "foi válido, aprendi bastante e <u>também</u> interessante! #P30: Nota 1 "a aula ficou mais interessante depois da chegada do projeto" #P31: Nota 1 "o projeto foi bem desafiador, mas as aulas se tornaram melhores do que ficar trabalhando só com textos etc." #P29: "Sim, pois a tecnologia oferece bastante facilidade" |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| | | | | <p>tecnológicos?</p> <p>QA – P 12. <u>Como</u> prefere produzir textos nas aulas de LP? De forma mais tradicional, com caderno ou com o uso das tecnologias?</p> <p>QA – P 13. <u>Como</u> se sentiu estudando e produzindo infográfico?</p> <p>QA – P 14. A partir do que você aprendeu, você acha que agora é capaz de reconhecer ou identificar o gênero multimodal infográfico nas diversas mídias?</p> <p><u>QA Final</u> – P 3. Sobre o curso na modalidade híbrida</p> | <p>#P30: "Por que chama mais atenção assim temos vontade de aprender mais" #P31: "Aprendemos mais, pois toda e qualquer informação está na tecnologia"</p> <p>#P29: "Com o auxílio das tecnologias" #P30: "Com o auxílio da tecnologia por que chama mais a nossa atenção para produzir textos" #P31: "As duas maneiras são ótimas, mas preferia com o auxílio da tecnologia que se torna menos cansativo"</p> <p>#P29: "Me senti uma aprendiz. Eu <u>gostei</u> é prático" #P30: "Gostei muito por que foi uma forma muito legal que aprendemos isso" #P31: "Gostei, <u>porém</u> achei bem cansativo, mas toda a experiência é válida"</p> <p>#P29: "Sim. Aprendi muitos gêneros como por exemplo o multimodal" #P30: "Sim, pois agora tenho mais conhecimento sobre o assunto" #P31: "Sim, com as aulas aprendi o que eu não identificaria antes."</p> <p>#P29, #P30, #P31: foi bem interessante trabalhar com o apoio de computadores; me senti motivado(a) para realizar as tarefas do curso</p> |
| | | | <p>Em que medida explorar textos multimodais promove a formação social dos alunos enquanto cidadão crítico e consciente de sua realidade?</p> <p>Quais competências os alunos mobilizam por meio de análise e da compreensão de gêneros multimodais?</p> | <p>QA final – P 4. Com relação a realização de tarefas online no Google <u>Classroom</u>:</p> <p>QA Final – P1. Após a finalização do curso, quanto à leitura e à função social dos gêneros multimodais, eu...</p> <p>QA Final – P2. Quanto à leitura e à produção de infográficos</p> | <p>#P29, #P30, #P31: gostei de ter aulas em um curso online na plataforma; achei que as aulas ficaram interessantes com o curso online no Google Sala de aula; gostei desse jeito de aprender sem precisar copiar conteúdos no caderno, pois posso acessar os conteúdos na internet de qualquer lugar que eu estiver; a plataforma é fácil de usar</p> <p>#P30, #P31: foi fácil usar a plataforma, pois os módulos estavam bem organizados</p> <p>#P29, #P30, #P31: me sinto mais preparado para ler gêneros multimodais; procuro analisar os textos multimodais inserindo-os em contextos sempre que possível, para entendê-los (os textos) melhor.</p> <p>#P31: analiso os textos de forma mais crítica, pensando em suas funções sociais e refletindo sobre o que leio</p> <p>#P29, #P30, #P31: sinto-me preparado para criar um infográfico, utilizando o software Canva, mesmo que produza um modelo simples; acredito que seja capaz de reconhecer infográficos nas diversas mídias; ao produzir infográfico, pude perceber que é importante pesquisar em várias fontes, comparar informações, resumir as informações, para filtrar o que é mais importante</p> |

ANEXOS

ANEXO 1: FOLHA DE ROSTO – COMITÊ DE ÉTICA

|  MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS | | | |
|---|--|--|--------------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS E DO USO DE TECNOLOGIAS | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 100 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 5: Linguística, Letras e Artes | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: Susana Cristina dos Reis | | | |
| 6. CPF: BR 134 370-34 | 7. Endereço (Rua, n.º): JOÃO GUILARTE CAMOBI 486 SANTA MARIA RIO GRANDE DO SUL 97105220 | | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | 9. Telefone: (051) 3307-0477 | 10. Outro Telefone: | 11. E-mail: susreis@conep.ufes.br |
| Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Assumo as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa ficha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. | | | |
| Data: 06 / 03 / 2017 | |  Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: Universidade Federal de Santa Maria - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa | 13. CNPJ: 05-091-754/0001-05 | 14. Unidade/Órgão: | |
| 15. Telefone: (051) 3220-0062 | 16. Outro Telefone: | | |
| Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e autorizo esta instituição por condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. | | | |
| Responsável: <u>Profa. Dra. Luciana Montemaro</u> | | CPF: <u>63029081087</u> | |
| Cargo/Função: <u>Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA</u> | | | |
| Data: <u>20 / 3 / 17</u> | |  Profa. Dra. Luciana Montemaro Chefe Departamento | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS E DO USO DE TECNOLOGIAS
Pesquisador Responsável: Susana Cristina dos Reis
Área Temática:
CAAE: 66229517.1.0000.5346
Submetido em: 13/04/2017
Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Receção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_875603

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

ANEXO 2: TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA



Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede Mestrado Profissional de tecnologias Educacionais em Rede

Termo de Assentimento para participar da pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS E DO USO DE TECNOLOGIAS.

Prezado(a) aluno(a) participante da pesquisa:

Olá, sou a Profa. Dra. Susana Cristina dos Reis, da Universidade Federal de Santa Maria UFSM, orientadora do Mestrado Profissional de tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM) de Marileia da Silva Marchezan, professora de sua escola, na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Romário Araújo de Oliveira/Alegrete/RS. Você é convidado, por meio deste documento, a participar do projeto de mestrado que pretende desenvolver material didático digital (MDD) que promova práticas de multiletramentos e aprendizagens significativas em aulas de língua portuguesa mediadas por tecnologias digitais na perspectiva de pedagogia de gêneros.

Para participar é importante sua autorização e, para isso, é preciso que se esclareçam todas as suas dúvidas sobre o projeto. Antes de concordar com este documento e assiná-lo, você pode conversar com seu responsável e assim decidir se aceita ou não participar deste trabalho de pesquisa. A seguir constam alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, os quais poderão ajudá-lo a decidir-se.

Objetivo deste estudo: desenvolver material didático digital (MDD) em língua portuguesa, tendo por perspectiva teórica a pedagogia de gêneros e de multiletramentos para potencializar práticas significativas de leitura e escrita multimodal por meio de tecnologias digitais.

Escolha dos participantes: este trabalho de pesquisa destina-se a alunos de escola pública do município de Alegrete, especificamente do Ensino Médio, e a sua turma foi escolhida tendo em vista que são jovens estudantes com curiosidade e capacidade cognitiva necessárias para esta pesquisa, pois precisamos tornar nossos alunos dinâmicos multiletrados com relação ao uso da linguagem e de tecnologias na disciplina de língua portuguesa, com vista a tornar o processo de aprendizagem e as aulas mais atrativas e prazerosas. Você faz parte do foco desta pesquisa, que envolve o uso das tecnologias nas tarefas escolares.

Voluntariedade da participação: Sua participação é muito importante para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa e, pois, gostaríamos de contar com suas contribuições, aprendizagens e resultados, no entanto, ela não é obrigatória e sim voluntária. Então você pode decidir não participar, e sua decisão em nada mudará seu ano letivo e sua relação com a professora desenvolvedora da pesquisa. Caso você aceite participar e depois mude de ideia, poderá solicitar para ser afastado(a) do projeto de pesquisa.

Procedimentos: o projeto será desenvolvido ao longo do ano letivo de 2017 nos horários das aulas de língua portuguesa. Sua participação neste projeto implicará responder aos questionários, participar de entrevistas, podendo ser gravadas ou filmadas. Haverá interação por meio de postagens na internet, bem como no acompanhamento contínuo dos integrantes na realização das atividades relacionadas ao uso das tecnologias nas aulas de língua portuguesa, por meio do uso de: computadores, tablets e, celulares, etc.

Benefícios: esta pesquisa trará mais conhecimento sobre os temas abordados, bem como poderá trazer benefícios para os processos de ensino e de aprendizagem em língua portuguesa, bem como tornar as aulas de língua portuguesa mais atrativas.

Incentivos: as regulamentações éticas brasileiras proíbem oferecer incentivos financeiros ou outros que possam interferir na plena liberdade de consentir na participação em pesquisa, exceto quando se tratar de reembolsos para as despesas de viagem e alimentação.

Riscos: o desenvolvimento da pesquisa envolverá exposição de imagens e opiniões dos alunos participantes por meio de respostas aos questionários aplicados. Entretanto será reservado a você, participante, o direito de não se identificar por meio da divulgação de fotos pessoais ou das respostas fornecidas nos questionários. Para isso, serão tomadas precauções que impeçam sua identificação, as quais são descritas na seção abaixo.

Confidencialidade: as informações coletadas sobre você nesta pesquisa são confidenciais e ninguém, exceto os investigadores, terão acesso a elas. “Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar”.

Divulgação dos resultados: depois que a pesquisa for concluída os resultados serão informados para você e seus pais, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc., com fins educacionais

Direito de recusa ou retirada do assentimento informado: reforço que sua participação é voluntária, e ninguém ficará bravo ou desapontado com você, caso você não queira participar, pois a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Contatos:

- Profa. Dra. Susana Cristina dos Reis
(Orientadora) e-mail: suzireis@nte.ufsm.br

celular: 55 984364319
- Profa. Mestranda Marileia da Silva Marchezan
e-mail: marileiamarchezan@hotmail.com
celular: 996284855

Contato com o CEP: um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você poderá entrar em contato sem se identificar.

Certificado do assentimento: eu entendi que a pesquisa é sobre uma investigação sobre o uso das tecnologias nas aulas de língua portuguesa para produção de textos do gênero jornalístico. Também compreendi que fazer parte desta pesquisa significa que contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, sendo assim, eu aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) adolescente:

Assinatura do(a) responsável:

Assinatura da pesquisadora:

Santa Maria,/...../.....

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede Mestrado Profissional de tecnologias Educacionais em Rede

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS E DO USO DE TECNOLOGIAS.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Susana Cristina dos Reis

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - PPGTER Telefone e endereço postal completo: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3311, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Contato com a pesquisadora responsável: 55 98436 4319

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Romário Araújo de Oliveira/Alegrete/RS

Eu, Susana Cristina dos Reis, responsável pela pesquisa DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS E DO USO DE TECNOLOGIAS o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa investiga o desenvolvimento de material didático digital (MDD) em língua portuguesa, tendo por perspectiva teórica a pedagogia de gêneros e de multiletramentos para potencializar práticas significativas de leitura e escrita multimodal por meio de tecnologias digitais. Acreditamos que essa investigação é importante porque trará maior conhecimento sobre os temas abordados para a aprendizagem em língua portuguesa, bem como para favorecer a prática de multiletramentos no contexto escolar. Portanto, para a realização desta investigação faz-se necessário o envolvimento de alunos no processo de desenvolvimento e *redesign* do material didático a ser utilizado em sala de aula, para isso será feito o seguinte: preenchimento de questionários, entrevistas, criação de textos criação de áudios e vídeos, interação por meio de postagens na internet, bem como o acompanhamento sistemático dos integrantes no projeto de pesquisa na realização das atividades durante as aulas de língua portuguesa.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: uso de imagens e exposição de opiniões por meio de respostas aos questionários aplicados, entretanto será reservado aos participantes o direito de não se identificarem por meio da divulgação de fotos pessoais ou das respostas fornecidas nos questionários.

Os benefícios que esperamos com este projeto são: maior interesse pelas aulas de língua portuguesa, pela leitura e pela produção textual, principalmente porque envolve o uso das tecnologias. Também se espera que os alunos se

interessem em usar novas palavras, escrever textos mais elaborados, críticos e criativos.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens para fins educacionais, sendo reservado o direito do aluno que não deseja ser identificado.

Os gastos necessários, se houver, para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu,.....responsável por, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que a participação do(a) aluno(a) é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância a respeito deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do participante voluntário:
Assinatura do responsável:
Nº da identidade:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito, representado por seu responsável para a participação neste estudo livre e esclarecida.

Assinatura do pesquisador-responsável pela obtenção do TCLE:

.....

Santa Maria, 1º de março de 2017.

ANEXO 4 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS E DO USO DE TECNOLOGIAS.

Pesquisador responsável: Susana Cristina dos Reis

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Telefone para contato: 55 98436 4319

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Romário Araújo de Oliveira/Alegrete/RS

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários diagnósticos e de avaliação, produção de textos, criação de vídeo e áudio e interação por meio de postagens via internet, no contexto escolar, no ano letivo de 2017. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3311, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Susana Cristina dos Reis. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro CAAE

Santa Maria,de de 20.....

.....
Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL
12ª COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DR. ROMÁRIO A. DE OLIVEIRA
ALEGRETE-408

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
DR. ROMÁRIO A. DE OLIVEIRA
RUA CORDEIRO DE SAUS, 1100 - 91120-000
CAMPUS DE FLORES DO SUL - RS
FONE: (51) 3441-1111 FAX: (51) 3441-1111
E-MAIL: esem@educacao.rs.gov.br
WWW.ESEM.RS.GOV.BR

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Elza Maria Lopez Vello**, atada acadêmica, responsável pela Frente Curricular de Ensino Médio Dr. Romário Araújo de Toledo, autorizo a utilização do acervo **DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMÍDIAS E DO USO DE TECNOLOGIAS**, a ser desenvolvido pelos pesquisadores Profs. Drs. Susana Cristina dos Reis e Profa. Silvana Maria da Silva Machado;

Fica entendido que, para a utilização pelo referido acervo de conteúdos e objetivos de pesquisa, não serão das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta autorização não envolve as suas responsabilidades com a avaliação, desenvolvimento de projetos, gestão de projetos e de sua implementação, de pesquisa de interesse e também de garantir dos sujeitos de pesquisa sua identidade, segurança de informações pessoais e a garantia de sua segurança e bem-estar.

Alegre, 17 de fevereiro de 2017


 Elza Maria Lopez Vello
 Vice-diretora
 H. Fone: 3441.1111