

LETRAMENTOS E TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA POR MEIO DE SITE EDUCACIONAL

LITERACIES AND TECHNOLOGY: A TEACHING AND LEARNING WRITING EXPERIENCE THROUGH AN EDUCATIONAL WEBSITE

Wanne Karolinne Souza de Miranda 1

Resumo: O ensino de Língua Portuguesa vem enfrentando desafios devido às constantes mudanças sociais e à imersão cada vez mais profunda em um ambiente tecnológico e digital. Essas mudanças interferem na forma como nos comunicamos, interagimos e escrevemos, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada *Letramentos e Tecnologia: uma experiência de ensino e aprendizagem da escrita por meio de site educacional*, que buscou desenvolver um Produto Educacional para auxiliar na escrita dos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal do Amapá. Autores como Freire (1980, 2008), Soares (2009), Kleiman (1995), Rojo (2012) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), contribuíram para o embasamento teórico deste trabalho. A pesquisa foi de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e utilizando a metodologia da pesquisa-ação. Os resultados obtidos permitiram a criação de um site destinado à organização de um minicurso sobre produção escrita em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Letramentos. Tecnologia. Escrita. Site Educacional.

Abstract: Portuguese language teaching has been facing challenges due to constant social changes and increasingly deeper immersion in a technological and digital environment. These changes interfere with the way we communicate, interact and write, directly influencing the teaching and learning process. This work presents the results of a research entitled *Literacies and Technology: a teaching and learning writing experience through an educational website* that sought to develop an Educational Product to assist in the writing of high school students at the Federal Institute of Amapá. Authors like Freire (1980, 2008), Soares (2009), Kleiman (1995), Rojo (2012) and Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011), contributed to the theoretical basis of this work. The research was of an applied nature, with a qualitative approach and using the action research methodology. The results obtained allowed the creation of a website aimed at organizing a mini course on written production in Portuguese.

Keywords: Literacies. Technology. Writing. Educational Website.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA). Especialista em Língua Inglesa (IESAP). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFAP). Graduada em Letras Português/Inglês (IESAP). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2353400232762661>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4533-3653>. E-mail: wanne.stn.ap@outlook.com

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa enfrenta crescentes desafios devido às transformações sociais e à imersão cada vez mais profunda na era tecnológica e digital, que impactam diretamente nossa comunicação, interação e habilidades de escrita. Diante dessa realidade e da crescente diversidade do público que recebemos nas escolas, com diferentes origens socioeconômicas e culturais, é fundamental repensarmos as práticas pedagógicas. Nesse contexto, esta pesquisa centrou-se nos multiletramentos e na produção escrita em Língua Portuguesa como temas centrais.

Os multiletramentos abarcam a diversidade cultural – multiculturalismo e a linguística – multimodalidade, que se refere à utilização de diferentes modos de comunicação. Embora ambos os conceitos sejam discutidos no âmbito dos multiletramentos, optamos por focar, nesta pesquisa, na multimodalidade, devido às limitações de tempo e espaço, e tentando relacionar essa concepção ao contexto dos alunos.

Esta pesquisa teve como objetivo produzir um produto educacional para o ensino de Língua Portuguesa e aprimoramento da produção escrita, visando atender necessidades específicas dos alunos do Ensino Médio, considerando o contexto tecnológico e digital em que estão inseridos e promovendo a integração de abordagens multiletradas. Para isso, realizamos a observação do contexto educacional de modo detalhado para posterior aplicação de questionários aos alunos, analisamos os dados obtidos por meio da observação e dos questionários para identificarmos as especificidades dos alunos em relação à produção escrita e construímos o produto educacional com base na observação do contexto escolar e na análise dos dados.

A motivação para abordar a produção escrita e criar um produto educacional baseado nos conceitos de multiletramentos surgiu durante o desenvolvimento do componente curricular de Português Instrumental, ministrado aos alunos do Ensino Médio Técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Durante as atividades de escrita, identificamos diversas particularidades nos textos dos alunos, tanto em termos linguísticos quanto estruturais. Diante disso, reconhecemos a importância de desenvolver um recurso que pudesse contribuir com a escrita desses alunos, especialmente considerando o contexto tecnológico em que eles estão inseridos e sendo estudantes de uma instituição de educação tecnológica.

Assim, iniciamos uma reflexão sobre maneiras de aprimorar a produção escrita dos alunos, buscando responder à seguinte questão: como os multiletramentos podem contribuir com a escrita dos estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Amapá? Além disso, nos propusemos a investigar se a implementação de um minicurso, estruturado por meio de uma sequência didática e enfatizando a multimodalidade, poderia contribuir para o desenvolvimento da escrita em Língua Portuguesa por parte dos alunos.

Nesse sentido, desenvolvemos um *site* educacional destinado à organização de um minicurso, empregando a metodologia da sequência didática para abordar a produção escrita em Língua Portuguesa, com base nos princípios dos multiletramentos. Essa iniciativa foi motivada pela identificação das necessidades dos alunos, obtidas por meio de questionários e observações da realidade escolar, os quais forneceram dados essenciais para o planejamento, criação e implementação do produto educacional.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada, inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), que se dedica à investigação dos aspectos práticos do uso da linguagem, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Moita Lopes, 1996). A LA explora questões relacionadas ao ensino de línguas, mais especificamente o ensino de Língua Portuguesa, considerando a linguagem em seu contexto real de uso e surge da intenção de compreender com o propósito de agir de forma mais efetiva ou eficiente (Gil, 2002). Essa abordagem qualitativa percorre desde a observação da prática linguística em situações cotidianas, como na sala de aula, até a construção de teorias que embasam a análise dos problemas identificados na pesquisa.

A pesquisa teve como *lócus* o *Campus Agrícola Porto Grande* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) e como atores sociais¹, os alunos da turma do Curso Técnico em Nível médio, na forma subsequente², em Administração (2021.2), com faixa-etária a partir de 18 anos de idade, os quais têm o componente curricular de Língua Portuguesa. Ela foi conduzida utilizando a metodologia da pesquisa-ação, com a análise dos dados obtidos por meio das respostas dos participantes em questionários e da avaliação das produções escritas realizadas durante o estudo. Um dos principais objetivos da pesquisa-ação é fornecer ao pesquisador e aos participantes os meios para lidar da melhor forma possível com os problemas ou situações enfrentadas por eles.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2008), caracteriza-se como:

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

Os métodos empregados para a coleta de dados incluíram observação participante no ambiente escolar, aplicação de questionários e implementação de um projeto de intervenção. A coleta de dados ocorreu em fases, começando com a aplicação de um dos questionários, após a obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do CCBS/UEPA para conduzir o estudo. Após a análise das respostas do questionário, elaboramos o projeto de intervenção, que consistiu na criação de um *site* educacional contendo um minicurso sobre o gênero textual propaganda.

Durante o minicurso, os participantes realizaram duas produções escritas, uma no início e outra no final, conforme preconizado pela metodologia da sequência didática. As produções iniciais e finais foram analisadas e comparadas para avaliar a eficácia do produto, ou seja, para determinar se o minicurso realmente influenciou positivamente a produção escrita dos participantes. As conclusões sobre o êxito dessa metodologia também foram construídas a partir das respostas de um questionário final que foi aplicado ao término do minicurso, de modo a receber um *feedback* dos alunos e permitir que fizessem uma autoavaliação com relação ao desenvolvimento deles.

A tecnologia e o ensino da produção escrita em Língua Portuguesa

Iniciamos essa discussão com Santaella (2013) afirmando que:

o que precisamos reter em nossas mentes é que vivemos em um tempo em que não há mais lugar para a nostalgia. A velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação (Santaella, 2013, p.126)

Essa citação de Santaella (2013) ressalta a importância de adaptarmos a educação aos tempos contemporâneos, que são marcados pela velocidade e constante evolução tecnológica. No contexto do ensino da produção escrita, ela nos lembra que a abordagem educacional não pode ser estática, mas precisa ser dinâmica e flexível para acompanhar as demandas atuais. Precisamos nos engajar em práticas educacionais inovadoras que preparem os alunos para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança, incluindo o desenvolvimento de habilidades de escrita.

O ensino da produção escrita tem sido um dos principais objetos de discussão e de interesse por parte dos professores de Língua Portuguesa, além de ser uma questão de grande relevância no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas. Esta produção não apenas aborda aspectos linguísticos e gramaticais ensinados na escola, mas também é influenciada pelas características

1 Por ser uma pesquisa-ação, usaremos o termo “atores sociais” quando nos referirmos aos sujeitos da pesquisa e a nomenclatura “aluno(a)” quando estiver relacionado ao desenvolvimento do minicurso.

2 A forma subsequente é uma modalidade de curso técnico para alunos que já concluíram o ensino médio regular.

socioeconômicas, culturais e tecnológicas dos alunos, que estão além do ambiente escolar.

Ferreira (2014) reitera que as novas tecnologias têm causado um grande impacto na educação e que estar informado é essencial, de modo que as escolas não fiquem alheias ao avanço tecnológico sob o risco de perderem-se durante esse processo de atualização educacional. Estar atento a esse processo significa dizer que a escola precisa oferecer formação e recursos digitais e tecnológicos ao professor, que por sua vez, avaliará e escolherá a ferramenta correta para diversificar sua aula e atrair a atenção dos alunos.

As salas de aula estão se tornando cada vez mais multiculturais e multimodais. A multiculturalidade refere-se à diversidade dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, enquanto a multimodalidade aborda a incorporação de novas tecnologias e a utilização de diversos tipos de textos, que vão além das palavras e incluem elementos como sons, imagens, símbolos etc. Essa evolução está levando a uma redefinição das abordagens de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que o ambiente externo à sala de aula também está passando por mudanças.

Temos observado o surgimento de novas linguagens, textos e formatos, onde a leitura e a escrita não seguem mais um padrão linear e, cada vez mais, ocorrem em plataformas digitais. Reconhecer o impacto do digital na aprendizagem nos leva a repensar abordagens e métodos que considerem o desenvolvimento da habilidade de escrita neste cenário em constante evolução. Nesse sentido, Reis (2009) reforça que:

a escola, como instituição de difusão de saberes e uma das responsáveis para a preparação do homem para a vida em sociedade, não pode caminhar à margem da evolução tecnológica, nem ignorar as transformações ocorridas na sociedade (Reis, 2009, p. 100).

Nesse contexto de envolvimento da tecnologia nos processos educativos em sala de aula, pensamos em trabalhar a produção escrita dos alunos do ensino médio a partir dos conceitos e das práticas que envolvem os multiletramentos e os textos multimodais, que “se constituem como um material privilegiado para o ensino da leitura e da produção textual nas aulas de língua materna” (Gomes; Machado, 2020, p. 6).

Letramentos e multiletramentos

O termo letramento surge pela primeira vez, no Brasil, na década de 80, mais especificamente em 1986 no livro de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*³. Entretanto, Paulo Freire, em 1980, discutia, antes mesmo da popularização do termo, sobre o que viria a ser conhecido como letramento, em contraposição aos métodos de alfabetização predominantes na época:

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura. Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura (Freire, 1980, p. 41).

Freire (2008) defendeu uma abordagem mais ampla da alfabetização, indo além do simples aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita de maneira mecânica e descontextualizada. Ele propôs um conceito mais abrangente de letramento, que envolve as práticas socioculturais relacionadas ao uso da língua escrita. Para o autor, a leitura vai além da decodificação das palavras,

3 KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.

exigindo esforços para compreender o significado da linguagem em seu contexto, tanto para quem fala e escreve quanto para quem lê. Essa compreensão inclui a relação entre a interpretação do mundo e a interpretação das palavras escritas.

Para Soares (2009) é fundamental distinguir entre os conceitos de alfabetização e letramento, embora sejam interdependentes. Ela sugere a ideia de “alfabetizar letrando”, isto é, ensinar a ler e escrever dentro do contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne tanto alfabetizado quanto letrado. Nesse sentido, o ensino das habilidades de leitura e escrita é ampliado, incorporando as práticas pedagógicas de alfabetização. Angela Kleiman (1995) conceitua letramento por um viés mais cultural, social e histórico, definindo-o como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o conceito de letramento começa a ser expandido, surgem, então, os *Novos Estudos de Letramento*, que ampliaram o conceito convencional de letramento que predominava até então. Os *Novos Letramentos*, por sua vez, mantiveram a importância do aspecto sociocultural na utilização da linguagem, conforme sugerido pelos teóricos dos *Novos Estudos de Letramento*, mas foram além ao incorporar o digital, considerando novas formas de letramento para além do texto impresso.

O conceito de multiletramentos começou a ganhar destaque em 1996 com a publicação de um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures - A Pedagogia dos Multiletramentos: Designando Futuros Sociais*, na *Harvard Educational Review*, elaborado por um grupo de pesquisadores especializados em letramentos, conhecido como *The New London Group* (Grupo de Nova Londres). Neste manifesto, o Grupo afirmava a necessidade de a escola assumir a responsabilidade pela inclusão de uma variedade de textos multimodais, considerando a presença das tecnologias no cotidiano e a diversidade cultural nas salas de aula de um mundo globalizado. Eles destacavam que a falta de abordagem das questões relacionadas à diversidade cultural nas salas de aula poderia contribuir para o aumento da violência e a falta de perspectivas futuras para os jovens.

Incorporar os multiletramentos significa considerar a diversidade cultural existente em um mundo globalizado e a linguagem das tecnologias que é observada principalmente em textos multimodais. Roxane Rojo (2012) destaca que a prática com multiletramentos pode ou não incluir, mas que geralmente inclui, as novas tecnologias de comunicação e informação, conhecidas como “novos letramentos”. No entanto, ela ressalta a importância de abordar algumas características específicas dos multiletramentos e dos novos textos hipertextos. De acordo com a autora:

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); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

A autora traz características importantes desses novos tipos de texto que são facilmente encontrados na sociedade atual. É fundamental reconhecê-los e integrá-los nas propostas pedagógicas em sala de aula, permitindo que os alunos percebam que todas essas linguagens presentes nos textos trazem significados e que saber interpretá-los é essencial na comunicação e faz parte do processo de letramento considerando as tecnologias digitais. Neste estudo, envolvemos as tecnologias digitais no processo de letramento e produção escrita dos alunos, assim, apresentando e incluindo os multiletramentos e seus significados.

Planejamento, construção e aplicação do produto educacional

Esta seção é destinada à apresentação do desenvolvimento do Produto Educacional produzido durante a pesquisa, incluindo as etapas de planejamento, construção e aplicação.

O planejamento para o desenvolvimento do produto educacional teve início a partir de

uma questão comum enfrentada nas aulas de Língua Portuguesa: a dificuldade dos alunos na produção de textos escritos. Diante dessa realidade, iniciamos a primeira etapa da pesquisa com a observação do contexto escolar e a observação participante, confirmando que essa dificuldade era também uma característica presente na sala de aula observada. Durante as atividades de produção textual, identificamos diversas particularidades na escrita dos alunos, tanto em termos estruturais quanto linguísticos, o que nos levou a perceber a necessidade de desenvolver um produto capaz de abordar essa questão.

Após a observação realizada em sala de aula, construímos um questionário com 25 (vinte e cinco) perguntas e aplicamos de forma on-line pelo *google* formulário aos 16 (dezesesseis)⁴ alunos da turma, com o objetivo de verificar se aquelas dificuldades estavam relacionadas ao contexto socioeconômico e cultural deles e de coletar algumas informações adicionais que pudessem subsidiar a construção do produto educacional.

A análise dos dados coletados por meio do questionário mostrou a relevância da criação de um produto educacional que integrasse leitura e escrita, utilizando recursos da tecnologia digital. Isso, devido ao fato de os alunos estudarem em uma instituição de ensino voltada para a tecnologia e à necessidade de abordar um tema contemporâneo e relevante, como os multiletramentos, embora fosse algo novo para a maioria deles.

A partir das observações e da análise das respostas do questionário, construímos um *site* educacional para organizar um minicurso on-line intitulado “multiletramentos e produção escrita”, com o objetivo de contribuir com a produção escrita dos atores sociais a partir do estudo do gênero textual propaganda⁵ e dos conceitos que envolvem os multiletramentos.

A importância do trabalho com os gêneros textuais no contexto do ensino de Língua Portuguesa é amplamente reconhecida, e essa abordagem tem sido defendida por estudiosos da área há bastante tempo. No entanto, no Brasil, foi apenas na década de 1990 que teóricos começaram a propor o ensino de Língua Portuguesa com base na teoria dos gêneros de Bakhtin. De acordo com Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve se complexifica em determinado campo (Bakhtin, 2003, p.262).

O *site* educacional (<https://profawannemiranda.com/>) foi fundamental para a organização do minicurso, oferecendo aos alunos diversas funcionalidades. Através dele, os alunos puderam realizar inscrições, acessar o cronograma dos encontros, fazer o download de materiais de apoio, anexar as produções requeridas, visualizar um resumo do projeto em que estavam participando, além de acessar uma galeria de fotos e os resumos de cada encontro, caso não pudessem participar. Um e-mail exclusivo, vinculado ao *site*, foi disponibilizado para o recebimento de todo o material anexado, facilitando o acompanhamento das inscrições e a entrega das produções dos alunos. Além disso, foi criado um grupo de *WhatsApp* como meio adicional de comunicação entre os alunos e a professora pesquisadora.

O minicurso teve uma carga horária total de 20 horas tendo como temática principal o estudo do gênero textual propaganda. Santos (2015) afirma que:

Este gênero utiliza elementos linguísticos como frases curtas e concisas; palavras-chaves, carregadas de significação; adjetivos; verbos; advérbios; imperativo; elipses; linguagem figurada e outros. Além destes recursos, podem ser usados também modismos, gírias, regionalismos e neologismos, de acordo com o contexto vivenciado pelo anúncio que está sendo elaborado (Santos, 2015, p. 44).

4 Quantidade de alunos matriculados na turma no início da pesquisa.

5 Neste artigo, usa-se a “propaganda” como sinônimo de “anúncio publicitário”.

A escolha do gênero textual propaganda justifica-se por três razões. Primeiro, porque este gênero permite estabelecer uma conexão direta com o curso da turma envolvida, administração, já que a maioria dos alunos possui empreendimentos e necessita desse conhecimento em seu cotidiano. Em segundo lugar, a propaganda é um gênero que incorpora diversas linguagens, caracterizando-se pela multimodalidade, e oferece possibilidades de organização gráfica que, quando bem estruturadas, facilitam a compreensão do texto e podem gerar diferentes efeitos de sentido por meio da utilização de fontes variadas, imagens, cores, disposição dos elementos e relação entre imagem e texto. Por fim, o terceiro motivo diz respeito ao seu uso social, uma vez que nos deparamos com anúncios publicitários em diferentes formatos e mídias em situações reais de comunicação.

Para a execução do minicurso, utilizamos a metodologia da Sequência Didática (doravante SD) de acordo com o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), conforme esquema a seguir:

Figura 1. Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

A SD é uma metodologia que visa facilitar a aprendizagem, estruturando as etapas de maneira que se relacionem para alcançar um objetivo específico. A aplicação dessa técnica envolve o planejamento de um começo e um fim, sendo flexível para adaptações conforme a temática e as particularidades observadas. O termo “sequência” é utilizado porque todas as atividades necessitam estar interligadas e seguem uma ordem cronológica, onde cada etapa representa um estágio de desenvolvimento que se consolida até alcançar o objetivo final.

A aplicação do minicurso deu-se a partir do planejamento e da construção dos materiais necessários, sendo o *site* o meio de organização e divulgação. O minicurso aconteceu no período de 20 a 29 de junho de 2022 com aulas on-line pela plataforma *google meet* no turno da tarde tendo um total de 8 (oito) encontros. De 14⁶ (quatorze) alunos da turma do Curso Técnico Subsequente em Administração 2021.2 – IFAP/Campus Agrícola Porto Grande, 13 (treze) realizaram a inscrição e conseguiram participar e concluir o minicurso. Ao final de cada aula, era construído um resumo e postado na aba “notícias” do *site* para que os alunos pudessem ter acesso, caso precisassem. O registro da frequência foi feito pelo *google forms* ao final de cada encontro.

Análise dos resultados e discussões

Ao longo do minicurso, cada um dos 13 alunos participantes produziu 2 textos dentro do gênero textual propaganda, seguindo a metodologia da SD, uma produção inicial e uma produção final. Os alunos utilizaram a plataforma *Canva* ou o *PowerPoint*, para uma opção *offline*, para criar propagandas visando divulgar seus empreendimentos, os quais poderiam ser fictícios. Todos os alunos conseguiram concluir as produções, totalizando 26 textos produzidos, que foram posteriormente analisados. Nesse sentido, de acordo com Geraldi (1997):

centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da

⁶ Quantidade de alunos da turma nesta etapa da pesquisa.

compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias pelas quais se fala) (Gerald, 1997, p. 165).

Observamos, então, a importância de priorizar o ensino centrado na produção de textos, o que significa dar voz ao aluno e valorizar sua capacidade de expressão. Ao fazer isso, estamos reconhecendo que a palavra do aluno é um indicador valioso dos caminhos que devem ser seguidos para aprofundar não apenas a compreensão dos assuntos discutidos, mas também dos métodos e estratégias utilizados para expressá-los. Em outras palavras, ao incentivar os alunos a produzirem textos, estamos permitindo que eles desenvolvam habilidades de comunicação e reflexão.

Após analisar os 26 textos produzidos, constatamos que a maior dificuldade apresentada pelos participantes estava relacionada às características do gênero textual propaganda. Muitos deles tiveram dificuldade em determinar quais informações deveriam ser incluídas no texto, resultando em alguns desvios e fuga do gênero. No que diz respeito aos aspectos linguísticos, os principais problemas foram encontrados em erros de ortografia, pontuação, estruturação de frases e o uso do internetês⁷, os quais, em sua maioria, foram corrigidos nas produções finais.

Além disso, observamos que alguns participantes demonstraram maior familiaridade com o gênero à medida que avançavam nas atividades propostas. Durante as discussões e orientações individuais, percebemos que muitos passaram a compreender melhor a intencionalidade da propaganda e a importância dos elementos persuasivos no texto. Essa evolução foi observada não apenas nas reescritas, mas também no envolvimento e no interesse dos alunos em aprimorar as produções.

A comparação realizada entre as produções iniciais e as produções finais⁸ nos mostraram o quanto eles evoluíram na produção escrita. Esse avanço foi perceptível, também, a partir das respostas recebidas no questionário final⁹ que foi aplicado aos participantes da pesquisa no sentido de verificarmos se realmente o minicurso foi produtivo para eles. Dentre as 20 (vinte) questões dispostas no questionário, escolhemos 4 (quatro) que estão relacionadas ao desenvolvimento da produção escrita dos alunos e às temáticas abordadas.

Quando perguntados sobre a importância de termos envolvido os estudos sobre multiletramentos no minicurso, 100% (cem por cento) das respostas apresentaram que o tema foi importante para eles e que mesmo as discussões sobre os multiletramentos terem iniciado na década de 90 com o Grupo de Nova Londres, ainda é algo novo para este público, pois a maioria das respostas deixou transparecer essa realidade: *“Muito importante pois não sabia muitas coisas e agora sei”*; *“Foi muito importante para mim, pois aprendi coisas novas, coisas que nem tinha ouvido falar”*; *“Novas experiências e novos conhecimentos, amei!!”*; *“De suma importância, pois nos trouxe novos conhecimentos”*.

Ainda nas respostas dessa pergunta, observamos que os alunos relacionaram o minicurso com a realidade deles, uma das justificativas para a utilização do gênero textual propaganda, por saber que a maioria dos alunos da turma tinham empreendimentos e que poderia contribuir tanto com a produção escrita quanto na construção e análise de futuras peças publicitárias: *“Foi de suma importância para a construção do nosso conhecimento, pois a partir do curso, agora temos um outro olhar principalmente para nós empreendedores”*. Podemos perceber que o fato do (a) aluno (a) fazer essa reflexão, a construção do texto passa a ter sentido para ele (a), não sendo algo aleatório ou apenas um “fazer por fazer”.

Nessa perspectiva, corroboramos com Cruz (2005, p. 27) quando ela afirma que “é necessário que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um interlocutor, eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar”. O minicurso foi construído nessa direção, no sentido de relacionar o gênero textual à realidade e

7 Linguagem utilizada na internet.

8 Ver MIRANDA, W. K. S. de. [WWW.MULTILETRAMENTOS: o uso da multimodalidade no aperfeiçoamento da produção escrita em Língua Portuguesa](http://WWW.MULTILETRAMENTOS: o uso da multimodalidade no aperfeiçoamento da produção escrita em Língua Portuguesa. In: SOUZA, E. M. P. de (Org.) Estudos linguísticos e literários. Vol. 2. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1oUCaATDMKGSbN6nxd7EYig3vAX7YWr5/view?pli=1). In: SOUZA, E. M. P. de (Org.) Estudos linguísticos e literários. Vol. 2. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oUCaATDMKGSbN6nxd7EYig3vAX7YWr5/view?pli=1>

9 Questionário com 20 (vinte) questões, aplicado no final do minicurso para receber um feedback dos alunos e como uma autoavaliação para eles.

vivência dos alunos, para que eles pudessem produzir os textos levando em consideração o público real que adquire os produtos.

Observamos, também, a relação que os alunos fizeram entre a temática e os avanços tecnológicos, a expressão “*mudanças constantes*”, na resposta do(a) aluno(a) “*Em um ambiente moderno em que vivemos, em que há mudanças constantes é importante esse processo de aprendizagem e atualização das multiformas de comunicação*” nos remete à modernidade líquida¹⁰ conceituada por Bauman (2001). Esta fala demonstra que eles conseguiram entender o motivo de trabalharmos com essa temática que envolve outros tipos de letramentos fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem.

Em resposta a essa mesma pergunta, já é observada a sinalização da importância dos estudos realizados para a melhoria da escrita deles: “*Ajudou com dicas para aperfeiçoar e melhorar o desenvolvimento da escrita de forma correta*”. Dentro do cronograma do minicurso, trabalhamos os conceitos que envolvem tanto os letramentos quanto os multiletramentos, buscamos realizar atividades de leitura e interpretação de variados tipos de textos até chegarmos nos textos multimodais e no gênero textual propaganda. Construímos uma sequência didática que pudesse organizar as atividades de forma clara para que os conteúdos fossem compreendidos gradualmente e que nos permitisse a flexibilidade e adaptação, caso fosse necessário.

Na pergunta, qual foi a sua maior dificuldade com relação à produção realizada no início do minicurso?, a maioria das respostas se correlacionou mostrando a dificuldade dos alunos em relação às características do gênero textual. Dentre as respostas, obteve-se: “*Onde encaixar e o que colocar no meu anúncio. Usar as palavras certas e as coisas necessárias*”; “*Não ter o conhecimento do tema*”; “*Colocar de forma correta o que pretendia mostrar*”; “*Em saber quais informações exatas eu poderia colocar no anúncio*”, o que confirma as conclusões apresentadas nas análises acerca da maioria dos alunos não terem contemplado o gênero textual proposto em suas produções iniciais.

E quando perguntados sobre quais foram os principais avanços, comparando a produção inicial e a produção final deles, todos os alunos sinalizaram avanço em suas respostas. Nesta pergunta, me permitirei colocar todas as respostas dadas pelos 13 (treze) alunos participantes da pesquisa: “*A organização dos textos*”; “*Melhor entendimento sobre propaganda, melhorou a leitura, e conhecimento sobre outras plataformas*”; “*A organização do texto na propaganda*”; “*Olhar diferenciado sobre meu anúncio, me colocando no lugar de espectador. Colocando mais informações atrativas*”; “*Organização textual e aparência*”; “*Todo os aspectos*”; “*Informações válidas e com clareza*”; “*Avanços maravilhosos, adorei*”; “*Aprendi o quê colocar no meu anúncio os pontos mais importante e chamar a atenção de quem vai vê e lê meu anúncio*”; “*Na escrita... na concordância*”; “*Consegui manusear a plataforma canva*”; “*O texto mais elaborado*”; e “*Todos, ficou muito diferente depois do minicurso ficou bem melhor*”.

A partir das respostas desta pergunta, é possível observar o quanto os alunos melhoraram a produção textual final em relação à produção inicial. É válido destacar que no momento em que respondem, fazem, também, uma reflexão acerca do próprio texto. Ao longo do minicurso, a cada novo assunto, observávamos essa autorreflexão e avaliação que os alunos faziam, sempre remetendo à produção inicial e tomando nota daquilo que deveriam melhorar na produção final. É fundamental que sejamos agentes de letramento (Kleiman, 1995) na formação dos nossos alunos, criando as possibilidades, os eventos de letramento (Street, 2012), para que eles possam efetivar as práticas de letramento (Street, 2012) tanto dentro quanto fora do contexto escolar.

Abordaremos acerca da última pergunta escolhida para ser discutida nesse estudo, perguntamos aos alunos: você considera que o minicurso contribuiu com a sua produção escrita em Língua Portuguesa? e para essa resposta tivemos duas respostas, “*parcialmente*” (2) e “*sim*” (11). A justificativa de uma das respostas “*parcialmente*” foi “*Eu esperava que seria trabalhando produção textual, redação e leitura. E não propagada, é algo que não me chama atenção em fazer*.” Pela justificativa dada, podemos perceber que este(a) aluno(a) ainda tem a visão de que produção textual se resume apenas à escrita de redações e textos com uma linguagem completamente verbal. Entretanto, na contemporaneidade, precisamos entender que há uma relação entre o texto, a multimodalidade e as tecnologias digitais, que pode ser compreendida como:

¹⁰ Conceito desenvolvido pelo sociólogo Zygmunt Bauman que descreve as condições socioeconômicas e culturais da sociedade contemporânea, caracterizadas por constantes mudanças e incertezas.

um ‘tecer’ junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’– fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. **Um texto pode ser formado por vários modos semióticos** (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade (Kress,1995, p.7, grifo nosso).

Para a outra resposta “parcialmente”, o(a) aluno(a) respondeu: “Pois eu aprendi algumas formas de escrever, que eu nem sabia que existia.” Essas “formas de escrever” descritas por ele(a), podem estar relacionadas tanto aos conteúdos gramaticais e ao avanço percebido ao longo do minicurso quanto à possibilidade de acrescentar diferentes linguagens em um texto, tornando-o multimodal.

As justificativas das respostas “sim” refletem como a prática de ensino utilizando o site educacional contribuiu com a produção escrita dos alunos: “Ajudou na leitura, escrita e melhor compreensão sobre a produção escrita”; “Pois aprendi através do minicurso inovações na gramática que ainda não tinha conhecimento”; “Algumas palavras que tinha colocado errado, na minha produção melhorou”; “Tinha dúvidas porém ele me ajudou no que eu precisava”. Dentre as respostas que demonstram uma melhoria e a aquisição do conhecimento por parte dos alunos participantes, observei que um dos alunos afirmou que: “Conhecimento nunca é de mais e o que me chamou atenção foi a leitura visual a percepção só no olhar”, essa “leitura visual” citada pelo(a) aluno(a) está relacionada às formas de interpretação dos textos multimodais, que às vezes, não é necessário ler todas as palavras e que os outros elementos deste tipo de texto¹¹ também trazem informações importantes.

Nesse sentido, podemos perceber que esse tipo de texto exige do leitor a “aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos” (Dias *et al.*, 2012, p. 75). A expansão desse conceito coloca-se como fundamental, considerando a variedade de semioses que coexistem nos textos encontrados hoje nas mídias, o que reitera a nossa preocupação, enquanto professores de Língua Portuguesa, no sentido de aprimorarmos as nossas práticas e conseguirmos adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural.

Considerações finais

Durante o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, é perceptível a variedade de desafios enfrentados pelos alunos, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita, competências importantes tanto no contexto educacional quanto social e profissional. Nos tempos atuais, essas habilidades estão cada vez mais em destaque, sendo mais frequentemente aplicadas em formatos digitais do que em papel, devido ao avanço da tecnologia. Portanto, é fundamental que nós, enquanto professores, estejamos atentos a essas mudanças, integrando abordagens metodológicas que aproveitem as oportunidades oferecidas pela tecnologia para aprimorar a aprendizagem dos nossos alunos.

Levando em conta que as dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção escrita podem ser reduzidas mediante a implementação de novas abordagens metodológicas e o uso da tecnologia, optamos por conduzir esta pesquisa a fim de investigar de que maneira os multiletramentos poderiam contribuir na produção escrita dos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal do Amapá. Decidimos, assim, integrar a multimodalidade, um dos aspectos dos multiletramentos, no ensino da habilidade de escrita.

Com o objetivo de aprimorar as habilidades de escrita dos participantes e, conseqüentemente, melhorar o processo de aprendizagem dessa habilidade, desenvolvemos um site educacional contendo um minicurso focado na melhoria da produção escrita através do estudo do gênero textual propaganda. A escolha desse gênero se justifica principalmente pela sua relevância para os participantes, uma vez que está diretamente relacionado com suas futuras carreiras como administradores, dado que são alunos de um curso técnico em Administração. Portanto, é essencial

11 Exemplos: Imagens, gráficos, cores, negritos, som etc.

que eles adquiram conhecimentos sobre a estrutura e os elementos característicos desse gênero, a fim de serem capazes de criar suas próprias peças publicitárias para seus negócios ou de avaliar adequadamente materiais produzidos por terceiros, de acordo com os interesses de suas empresas.

Durante a pesquisa, nosso objetivo era investigar se a implementação deste minicurso, utilizando a metodologia da Sequência Didática e integrando a multimodalidade, teria impacto positivo na produção escrita dos alunos em Língua Portuguesa. Com base na análise dos dados coletados, confirmamos que a abordagem multimodal, centrada no estudo do gênero textual propaganda, contribuiu para o aprimoramento da escrita dos alunos do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Amapá. Desta forma, alcançamos o propósito da pesquisa, ao desenvolver um produto educacional para o ensino de Língua Portuguesa que abordou uma dificuldade identificada em sala de aula.

Nas Produções Iniciais realizadas, foi observado um desconhecimento em relação às características do gênero textual propaganda. Os textos apresentavam excesso de informações, uso inadequado da linguagem, desalinhamento entre o texto verbal e as imagens, fontes pouco acessíveis, presença de “internetês”, erros ortográficos e de pontuação, além da falta de revisão. Por outro lado, nas Produções Finais, houve uma importante melhora. Os textos estavam mais alinhados com o gênero proposto, incorporando os elementos característicos dele, utilizaram recursos multimodais, as frases foram simplificadas e diretas, houve uma melhor harmonia entre o texto verbal e o não verbal, e foi percebida uma organização estrutural e textual mais adequada.

É fundamental ressaltar a importância da participação dos atores sociais neste minicurso. Durante os encontros posteriores à conclusão da pesquisa, foi observada uma postura mais crítica por parte deles ao analisarem propagandas, demonstrando um reconhecimento mais claro acerca do gênero textual estudado. Além disso, eles continuaram a produzir conteúdo, tanto para seus próprios empreendimentos quanto para outros propósitos, demonstrando uma maior confiança em suas habilidades de produção textual neste gênero específico. Consequentemente, passaram a ser reconhecidos como indivíduos competentes nessa área.

Essa pesquisa representou uma experiência extremamente enriquecedora, pois não apenas nos permitiu uma reflexão mais profunda sobre uma questão relevante em sala de aula, como também resultou na criação de um *site* educacional que pode ser utilizado para organizar futuros minicursos e outras iniciativas similares. Este trabalho nos motiva a continuar produzindo materiais que abordem os aspectos escritos da língua portuguesa e habilidades igualmente essenciais para a aprendizagem efetiva deste idioma.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CRUZ, M.C. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção**. 97 F. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005. Disponível em: <http://old.ple.uem.br/defesas/pdf/mccruz.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

DIAS, A.V.M. et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. 3ªed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. 121 páginas.

2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6325/1/PDF%20-%20Maria%20José%20Morais%20Abrantes%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo, Cortez & Moraes. 1980.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GOMES, R.; MACHADO, M. C. B. Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio. **Diálogo das Letras**. Pau dos Ferros, v. 9, e02013, p. 1-20, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2241>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/letramento/significados.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KRESS, G. **Writing the future**: English and the Making of a Culture of Innovation. New York: Routledge, 1995.

MIRANDA, W. K. S. de. **WWW.MULTILETRAMENTOS**: o uso da multimodalidade no aperfeiçoamento da produção escrita em Língua Portuguesa. In: SOUZA, E. M. P. de (Org.) **Estudos linguísticos e literários**. Vol. 2. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oUCaATDMKGSbN6nxd7Eyig3vAX7YWr5/view?pli=1>. Acesso em: 03 abr. 2024.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

REIS, F. das C. S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAUJO, Júlio César; DIEB, Messias. **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 99-110.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação. In: PRIMO, A. (org.) **Interações em Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 33-47. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/605.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

SANTOS, J. L. M. dos. **Proposta Pedagógica de Ressignificação de Leitura com o Gênero Anúncio Publicitário**. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015. Disponível em: https://profletras.uem.br/imagens/copy_of JOSIANE-LUZIA-MENDONCA-DOS-SANTOS.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: www.uemanet.uema.br. Acesso em: 29 abr. 2024.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (Org). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em 19 de maio de 2024.

Aceito em 11 de agosto de 2024.