PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELE POLATO SACHINSKI

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI) PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CURITIBA
2022

GABRIELE POLATO SACHINSKI

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI) PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profª. Drª. Patrícia Lupion Torres

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

Sachinski, Gabriele Polato
S121c Contribuições da pesquisa e inovação responsáveis (RRI) para o
2022 desenvolvimento dos multiletramentos do aluno do ensino médio : possibilidades no ensino de língua portuguesa / Gabriele Polato Sachinski ; orientador: Patrícia Lupion Torres. – 2022.
2 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 205-215

1. Educação. 2. Letramento. 3. Ensino médio. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Ensino médio). I. Torres, Patrícia Lupion. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 929
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Gabriele Polato Sachinski

Aos vinte e três dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e dois, reuniu-se às 15h30min, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres, Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Veiga Marriott e Prof.ª Dr.ª Raquel Pasternak Glitz Kowalski para examinar a Dissertação da mestranda **Gabriele Polato Sachinski**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI) PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h50min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. As avaliadoras participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: Recomenda-se a publicação.

Presidente: Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres	Ptorres
Convidado Externo: Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Veiga Marriot	Participação por videoconferência
Convidado Interno: Prof.ª Dr.ª Raquel Pasternak Glitz Kowalski	Participação por videoconferência

Ptorres
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho à minha mãe, por nunca soltar a minha mão, mesmo quando eu mesma já não via saída.

Dedico, também, à memória de meu pai, que sempre se faz presente em meu coração. Se eu soubesse que aquele seria o último dia que o veria ou que ouviria a sua voz, teria pedido um abraço e uma última palavra. Nenhum abraço, nenhum “eu te amo” jamais terá o mesmo valor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me permitir chegar até aqui, por me guiar, iluminar, proteger e me permitir sentir a Sua presença invisível em minha vida.

Agradeço à minha mãe, Márcia, a quem devo tudo. Serei sempre grata por seu amor, sua amizade, paciência e compreensão. Obrigada por acreditar em mim e na minha capacidade, por me incentivar e motivar a buscar sempre o melhor.

Agradeço ao meu pai, Gérson, e à minha avó, Maria, *in memorian*, de quem me lembro todos os dias. Eu vos sinto em meu coração. Sempre.

Agradeço à minha irmã, Mariana, por sempre me fazer voltar à realidade, mesmo que com verdades doloridas. Obrigada pela amizade e por compartilhar as noites difíceis comigo.

Agradeço à Arya, pelas intermináveis tardes e noites que me fez companhia e me presenteou com os melhores “lambeijos” da minha vida.

Agradeço aos meus familiares mais próximos, que compreenderam minhas ausências e me deram força e coragem para seguir, sem nunca me julgar pelas escolhas feitas.

Agradeço à Aline, minha amiga que o mestrado me deu, pelas inúmeras vezes que me ouviu e não me deixou desistir. Obrigada pelo apoio e pela parceria que construímos durante esses anos.

Agradeço ao Karl, por acreditar em mim e no meu trabalho. E por abrir as portas do Colégio para mim, permitindo que eu aplicasse a pesquisa com alunos tão maravilhosos.

Agradeço aos meus alunos, por aceitarem participar desta pesquisa. Sou muito grata por ter vocês e por alegrarem os meus dias. Vocês moram em meu coração.

Agradeço ao ProUni, por abrir as portas das universidades para aqueles que não teriam condições de pagar pelo ensino superior. Sem isso, talvez eu não tivesse chegado até aqui.

Agradeço à PUCPR, por ter reconhecido meus esforços e me presenteado com o prêmio Marcelino Champagnat. Obrigada por ser minha segunda casa e por me formar pesquisadora.

Agradeço às professoras que aceitaram o convite para compor a minha banca de qualificação e defesa. Obrigada por lerem meu trabalho com tanto carinho e atenção, pelos apontamentos preciosos que me fizeram na qualificação e que, sem dúvidas, contribuíram para o enriquecimento da minha pesquisa.

E, por fim, mas de maneira alguma menos importante, agradeço à professora Patrícia, que me guiou por toda essa pesquisa. Obrigada por me ofertar tantas oportunidades e me permitir inúmeros aprendizados. Sou grata, também, pela paciência, pela parceria e por me auxiliar no meu amadurecimento como pesquisadora.

“A alfabetização arrogante, que considera os portadores de culturas orais não como tais, mas somente como analfabetos, agrava o subdesenvolvimento moral e psíquico [...]”

(MORIN, Edgar, 2003, p. 105)

RESUMO

A presente dissertação parte da justificativa de que as teorias da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) e da Pedagogia dos Multiletramentos, quando estudadas de maneira isolada, têm apresentado resultados bastante satisfatórios quanto a sua contribuição para a formação de alunos-cidadãos mais críticos, por isso acredita-se que aliar essas duas teorias pode auxiliar para uma aprendizagem instigante, inovadora e relevante para os alunos, de forma que sejam estimulados a assumirem seu papel de agentes ativos na sociedade e se mostrem capazes de refletir criticamente sobre as informações com as quais se deparam, principalmente na área das inovações tecnológicas e científicas. Assim, como problema de pesquisa, coloca-se: como desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, sequências didáticas que atendam à metodologia do Projeto CONNECT e que subsidiem a análise das contribuições dessa metodologia e da Pesquisa e Inovação Responsáveis para o desenvolvimento ou o aprimoramento dos Multiletramentos do estudante do Ensino Médio? Diante de tal questionamento, o presente estudo tem como objetivo desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, sequências didáticas que atendam à metodologia do Projeto CONNECT de modo que subsidiem a análise das contribuições dessa metodologia e da Pesquisa e Inovação Responsáveis para o desenvolvimento ou o aprimoramento dos Multiletramentos do estudante do Ensino Médio. Para tanto, usamos como referencial bibliográfico a metodologia da Pesquisa e Inovação Responsáveis e seus respectivos projetos, com os aportes de Comissão Europeia (2012; 2013; 2014; 2018), Okada (2014; 2016; 2016a) e Kowalski (2018), além das teorias sobre Letramento, Letramentos e Pedagogia dos Multiletramentos, apoiando-nos, sobretudo, nos postulados de Cope e Kalantzis (2000a; 2000b; 2007; 2009), Kalantzis e Cope (2000a; 2000b; 2004), Barbosa (2014), Rosa (2016), Rojo e Moura (2019), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo (2009; 2012). Além disso, buscamos a conceituação dos gêneros textuais que são trabalhados nas sequências didáticas desenvolvidas – a saber: resumo (BORBA, 2004; KINTSCH; KAZMINSKI, 1977), anúncio publicitário (CARVALHO, 1998; 2008; GABARDO, 2011), texto dissertativo-argumentativo (COROA, 2008; 2016; SOUSA, 2012; MARCUSCHI, 2002), *podcast* (SILVA, 2009; MOURA; CARVALHO, 2006) e júri simulado (SOUZA, 2020; VIEIRA; MELO; BERNARDO; 2014). O *corpus* analisado nesta pesquisa é composto pelas respostas que os 144 sujeitos participantes, todos estudantes de Ensino Médio de um Colégio paranaense da rede privada de ensino, deram em dois questionários, os quais foram aplicados no início e no fim da realização das sequências didáticas, e pelos gêneros textuais produzidos por esses, os quais totalizaram 46 resumos, 18 anúncios publicitários, 32 textos dissertativo-argumentativos, 158:51 minutos de *podcasts* e 32:40 minutos de júri simulado. Os resultados alcançados demonstram que as atividades desempenhadas durante as sequências didáticas aplicadas contribuem de maneira bastante significativa para o desenvolvimento e aprimoramento dos Multiletramentos dos estudantes, sendo isso percebido tanto pelos próprios alunos, em suas respostas nos questionários, quanto nos textos produzidos por eles.

Palavras-chave: RRI. Projeto CONNECT. Pedagogia dos Multiletramentos. Gêneros textuais. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation is based on the justification that the theories of Responsible Research and Innovation (RRI) and Multiliteracies Pedagogy, when studied in isolation, have presented quite satisfactory results regarding their contribution to the formation of more critical student-citizens, We believe that combining these two theories can help students to have an exciting, innovative and relevant learning experience, so that they can be stimulated to assume their role as active agents in society and be able to critically reflect about the information they encounter, especially in the area of technological and scientific innovations. Thus, as a research problem, we ask ourselves in what way the steps proposed by the CONNECT Project, combined with the RRI methodology, can be worked on in Portuguese Language classes in order to contribute to the development or improvement of the Multiliteracies of High School students? Given this question, this study aims to develop didactic sequences in Portuguese Language classes that meet the methodology of the CONNECT Project in order to subsidize the analysis of the contributions of this methodology and of Responsible Research and Innovation to the development or improvement of high school students' Multiliteracies. To this end, we used as bibliographic reference the methodology of Responsible Research and Innovation and their respective projects, with the contributions of European Commission (2012; 2013; 2014; 2018), Okada (2014; 2016; 2016a) and Kowalski (2018), in addition to the theories about Literacy, Literacies and Multiliteracies Pedagogy, relying mainly on the postulates of Cope e Kalantzis (2000a; 2000b; 2007; 2009), Kalantzis e Cope (2000a; 2000b; 2004), Barbosa (2014), Rosa (2016), Rojo and Moura (2019), Rojo and Barbosa (2015) and Rojo (2009; 2012). In addition, we sought the conceptualization of the textual genres that are worked on in the developed didactic sequences - namely: abstract (BORBA, 2004; KINTSCH; KAZMINSKI, 1977), advertisement (CARVALHO, 1998; 2008; GABARDO, 2011), argumentative-dissertative text (COROA, 2008; 2016; SOUSA, 2012; MARCUSCHI, 2002), podcast (SILVA, 2009; MOURA; CARVALHO, 2006) and simulated jury (SOUZA, 2020; VIEIRA; MELO; BERNARDO; 2014). The corpus analyzed in this research consists of the answers that the 144 participating subjects, all high school students from a private high school in Paraná, gave in two questionnaires, which were applied at the beginning and at the end of the didactic sequences, and the textual genres produced by them, which totaled 46 abstracts, 18 advertisements, 32 argumentative-dissertative texts, 158:51 minutes of podcasts and 32:40 minutes of simulated jury. The results achieved demonstrate that the activities performed during the didactic sequences developed contribute in a very significant way to the development and improvement of the students' Multiliteracies, and this is perceived both by the students themselves, in their answers to the questionnaires, and in the texts produced by them.

Key-words: RRI. CONNECT Project. Multiliteracies Pedagogy. Textual genres. Portuguese Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Dimensões e atores da RRI 34
Figura 02 - Projetos financiados pela UE para a promoção da RRI 41
Figura 03 - Atores da Escolarização Aberta.....45
Figura 04 - Projeto CONNECT: cenário estruturado 48
Figura 05 - Projeto CONNECT: cenário aberto 49
Figura 06 - Elementos componentes do gênero e do texto.....65
Figura 07 - Etapas da Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (1977) 104
Figura 08 - Mural virtual produzido pela 1ª série MA (Centro).....118
Figura 09 - Mural virtual produzido pela 2ª série MA (Bilíngue) 124
Figura 10 - Resultado do Júri Simulado 01 132
Figura 11 - Resumo produzido pelo P15.....153
Figura 12 - Resumo produzido pelo P37.....154
Figura 13 - Resumo produzido pelo P32.....156
Figura 14 - Resumo produzido pelo P18.....158
Figura 15 - Resumo produzido pelo P02.....159
Figura 16 - Anúncio publicitário produzido pelo P36 162
Figura 17 - Anúncio publicitário produzido pelos P03 e P22 163
Figura 18 - Anúncio publicitário produzido pelos P33, P37, P38 e P40 165
Figura 19 - Anúncio publicitário produzido pelos P21, P23 e P29.....166
Figura 20 - Anúncio publicitário produzido pelos P09, P12 e P20 (parte externa) ..168
Figura 21 - Anúncio publicitário produzido pelos P09, P12 e P20 (parte interna) ...169
Figura 22 - Anúncio publicitário produzido pelos P39, P42 e P48.....170
Figura 23 - Anúncio publicitário produzido pelos P01, P10 e P24.....172
Figura 24 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P64 175
Figura 25 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P61 178
Figura 26 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P51 181
Figura 27 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P75 184
Figura 28 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P85 186
Figura 29 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P89 188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Comparativo dos dados das 1ª séries 137
Gráfico 02 - Comparativo dos dados das 2ª séries 142
Gráfico 03 - Comparativo dos dados da 3ª série.....146
Gráfico 04 - Comparativo das ocorrências de nota 05 em todas as turmas.....148

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01 - Sujeitos participantes 109
Tabela 02 - Cronograma de aplicação das atividades 113
Tabela 03 - Dados iniciais - 1ª séries 135
Tabela 04 - Dados finais - 1ª séries 136
Tabela 05 - Dados iniciais - 2ª séries 139
Tabela 06 - Dados finais - 2ª série 140
Tabela 07 - Dados iniciais - 3ª série 144
Tabela 08 - Dados finais - 3ª série 145
Tabela 09 - Resultados obtidos com as análises dos resumos 151
Tabela 10 - Resultados obtidos com as análises dos anúncios publicitários 161
Tabela 11 - Resultados obtidos com as análises dos textos dissertativo-argumentativos 173
Tabela 12 - Resultados obtidos com as análises dos *podcasts* 161
Tabela 13 – Temas dos *podcasts* 161
Tabela 14 - Resultados obtidos com as análises do júri simulado 161
Quadro 01 - Ações pedagógicas propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos ... 60
Quadro 02 – Letramentos digitais segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) 93
Quadro 03 - Eixos e critérios de análise dos textos produzidos pelos alunos 106
Quadro 04 – Resumo das atividades realizadas em cada série para atender à metodologia do Projeto CONNECT 114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DBT	The Danish Board of Technology
EGE	Grupo Europeu sobre Ética em Ciências e Novas Tecnologias
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GNL	Grupo Nova Londres
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Letramento Crítico
LCI	Letramento Científico
LD	Letramento Digital
LL	Letramento Linguístico
LLT	Letramento Literário
LM	Letramento Matemático
LV	Letramento Visual
MS	Mastery Science
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
OU	Open University
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RDE	Reegional Directorate Education of Crete
RRI	Pesquisa e Inovação Responsáveis
SiS	Programa Europeu “Ciência na Sociedade”
SwasfS	Programa Europeu “Ciência com e para a Sociedade”
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VUT	Universitatea Valahia on Targoviste

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 JUSTIFICATIVA 18
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO 19
1.3 OBJETIVOS 20
1.3.1 Objetivo Geral 20
1.3.2 Objetivos Específicos 21
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 21
2 A PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI) E A NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO 24
2.1 POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA, COMPLEXA E TRANSFORMADORA 24
2.2 CONCEITUANDO PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS 30
2.2.1 Projetos de RRI anteriores 39
2.2.2 Projeto CONNECT 41
3 LETRAMENTO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: DELINEANDO CONCEITOS 50
3.1 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ 54
3.2 GÊNEROS TEXTUAIS E (MULTI)LETRAMENTOS 62
3.2.1 Resumo 66
3.2.2 Anúncio publicitário 69
3.2.3 Texto dissertativo-argumentativo 74
***3.2.4 Podcast* 77**
3.2.5 Júri simulado 81
3.3 TIPOS DE LETRAMENTO E NOVOS (MULTI) LETRAMENTOS 83
3.3.1 O Letramento Crítico 84
3.3.2 O Letramento Digital 85
3.3.3 O Letramento Visual 87
3.3.4 O Letramento Científico 88
3.3.5 O Letramento Matemático 90
3.3.6 O Letramento Literário 91
3.3.7 Outros letramentos 93
3.3.8 Novos (Multi)letramentos 96

4 METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA 99
4.1 O ESTUDO DE CASO 99
4.2 A PESQUISA QUALI-QUANTITATIVA 101
4.2.1 A análise de conteúdo 104
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS 108
4.3.1 A observação participante 108
4.3.2 Os questionários 109
4.4 OS SUJEITOS PESQUISADOS 109
4.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 110
5 DIÁRIO DE BORDO 113
5.1 PRIMEIRAS SÉRIES 115
5.2 SEGUNDAS SÉRIES 122
5.3 TERCEIRA SÉRIE 127
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 134
6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ESTUDANTES 134
6.1.1 Primeiras Séries 135
6.1.2 Segundas Séries 139
6.1.3 Terceira Série 144
6.1.4 O Recorrências e discrepâncias 148
6.2 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES 150
6.2.1 Análises dos Resumos 151
6.2.2 Análises dos Anúncios Publicitários 160
6.2.3 Análises dos Textos Dissertativo-Argumentativos 173
6.2.4 Análises dos *Podcasts* 190
6.2.5 Análise do júri simulado 195
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 199
REFERÊNCIAS 205
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO 217
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE IDADE 218
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MAIORES DE IDADE 221
APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO PAIS E RESPONSÁVEIS 224
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO INICIAL 224
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO FINAL 224

1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, afirma que a educação é a chave para que as pessoas se tornem donas da história. Para tanto, é preciso considerar o ser humano como um sujeito histórico e social, o qual se encontra inserido em uma realidade, que não deve – nem pode – ser ignorada.

Sob esse viés, o que Freire propõe é uma educação transformadora e emancipatória, por meio da qual o educando seja capaz de refletir sobre seu papel no mundo e intervir na sua realidade, e, através disso, transformar a si mesmo e ao meio em que vive. Nas próprias palavras de Freire (1996, p. 42):

> uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto.

Nessa perspectiva, a educação proposta por Paulo Freire precisa ter um caráter crítico, que estimule a reflexão e a tomada de decisões, defendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 24).

Sendo assim, o processo educativo necessita ser considerado como uma prática de ensinar-aprender constante, pois, à medida que se ensina, se aprende com o que é ou com quem se ensina. O conhecimento não é uma via de mão única. Para que esse processo educacional seja de fato libertador e emancipatório, faz-se necessário considerar as novas necessidades educacionais colocadas pela sociedade.

Um grande agente capaz de auxiliar nesse processo emancipatório e crítico da educação é a escola, concebida, nesse estudo, como uma força inovadora, pois o docente tem certa autonomia para intervir, podendo transformar a realidade de seus educandos por meio da educação. Desse modo, como afirma Paulo Freire (1996), a educação não é neutra, mas uma atividade ideológica, política, histórica e social.

É inegável que, nos últimos anos, a sociedade passou por inúmeras transformações, marcadas, principalmente, pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, muitas vezes, essas mudanças ficam fora da escola, como se não fizessem parte da formação do aluno-cidadão – quando, na verdade, o fazem.

Movidos por essa preocupação, diversos educadores (TORRES, KOWALSKI, SANTOS, 2018; OKADA, 2015; KOWALSKI, 2018; SHIMAZAKI, TORRES, KOWALSKI, 2018) têm buscado novas alternativas para uma *práxis* que vise a uma construção do conhecimento, não apenas a sua reprodução, desenvolvendo atividades que exijam pesquisa, debates, cooperação entre pares e análise crítica, voltadas à formação do aluno como sujeito ativo e participante de uma sociedade.

Uma nova abordagem que vem ganhando espaço entre os estudiosos da área da educação é a Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI), a qual tem como objetivo desenvolver atividades que promovam o debate de questões-chaves da pesquisa e inovação científicas, procurando identificar, principalmente, os efeitos e benefícios das novas descobertas para a sociedade como um todo (OKADA, 2016a). Ou seja, trata-se de uma metodologia que busca por um engajamento social dos diversos segmentos da sociedade a respeito das mudanças que vêm acontecendo e que vê a escola como um ambiente propício para tais discussões.

A essa abordagem, neste trabalho, alia-se a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, que trabalha de maneira crítica e analítica com as multiplicidades de habilidades e conhecimentos exigidos para a produção e a recepção dos diversos gêneros, mídias e interações presentes hoje na sociedade – ou, nas palavras de Rojo e Almeida (2012, p. 13), “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

De forma sucinta, a preocupação da Pedagogia dos Multiletramentos é ensinar aos alunos a não apenas dominar os diversos tipos de linguagens e tecnologias disponíveis, mas analisar e compreender de maneira crítica os motivos que levaram à escolha de determinadas práticas sociocomunicativas em detrimento de outras e como essas escolhas se entrelaçam na construção de determinados discursos – tomando como ponto de partida que esses jamais serão ideologicamente neutros (ROJO, 2009; 2012).

De maneira geral, o que se objetiva com o presente estudo é o desenvolvimento de estratégias que permitam o trabalho com temas atuais no campo das descobertas e inovações científicas de maneira analítica, crítica, reflexiva e engajada, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, tornando o aprendizado da língua materna mais uma ferramenta para a emancipação do aluno como sujeito crítico, histórico e social.

Para tanto, apresentar-se-á, brevemente, alguns conceitos essenciais para o desenvolvimento deste estudo, bem como as inquietações que levaram ao seu desenvolvimento.

1.1 JUSTIFICATIVA

Há alguns anos, as discussões sobre a importância de uma reforma paradigmática no campo educacional têm ganhado cada vez mais espaço – uma vez que a educação é a base fundamental da organização da sociedade –, migrando de um olhar conteudista e descontextualizado para uma abordagem mais crítica e socialmente responsável (CAPRA, 1996; MORAES, 1997; BOFF, 2003; MORIN, 2001a; 2005b) .

Um dos estudiosos que tem contribuído para tais discussões é Edgar Morin (2000, p. 45), o qual, em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, chama a atenção para o seguinte paradoxo vivenciado até hoje:

> o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.

Nesse sentido, o autor discute a noção de falsa racionalidade, pois, segundo ele, os seres produziram grandes avanços em diversas áreas do conhecimento científico, porém deixaram de lado problemas mais complexos e globais, pois passaram a pensar de forma compartimentada, ignorando os desdobramentos que surgiriam com essas descobertas (MORIN, 2000).

Diante disso, Morin (2000) coloca como necessária o que ele chama de “educação do futuro”, uma vez que, segundo ele, há uma inadequação da atual concepção de educação, a qual ignora elementos essenciais, tais como: o contexto, o todo, a multidimensionalidade e a complexidade.

Como uma proposta para um ensino que reflita mais sobre os impactos que as novas descobertas têm sobre a sociedade, alguns autores (TORRES, KOWALSKI, SANTOS, 2018; ALMEIDA, OKADA, 2018; SHIMAZAKI, TORRES, KOWALSKI, 2018) têm estudado as possibilidades da RRI na Educação, demonstrando como essa nova abordagem, ao propiciar interação e colaboração entre diferentes agentes (empresa, cidadãos, políticos, pesquisadores), promove maior conhecimento e reflexão acerca dos temas que são debatidos nas demais esferas sociais, em especial na científica.

Outrossim, no campo da Linguística, a teoria dos Multiletramentos tem se mostrado muito relevante na formação integral do aluno, uma vez que concebe a leitura, a compreensão e a interpretação textual como um processo cognitivo de inferência de significados por meio da mobilização de diferentes sistemas linguísticos (abstratos, simbólicos, orais, imagéticos) para a construção de discursos que estão, por sua vez, localizados dentro de práticas socialmente contextualizadas.

Desse modo, considerando-se os diversos estudos (BARBOSA, 2014; ROSA, 2016; ROJO, 2009; 2012) que têm demonstrado os benefícios do trabalho com os Multiletramentos para os estudantes e os bons resultados que as pesquisas (TORRES, KOWALSKI, SANTOS, 2018; OKADA, RODRIGUES, 2018; SHIMAZAKI, TORRES, KOWALSKI, 2018) sobre o desenvolvimento de atividades baseadas na RRI têm alcançado, acredita-se que a realização de um estudo que propõe a aplicação de uma sequência didática que busca aliar essas duas teorias mostra-se relevante na medida em que pode contribuir para uma aprendizagem instigante, inovadora e relevante para os alunos do ensino médio, de forma que sejam estimulados a assumirem seu papel de agentes ativos na sociedade e se mostrem capazes de refletir criticamente sobre as informações com as quais se deparam, principalmente na área das inovações tecnológicas e científicas.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

De acordo com Torres (2002), há novas demandas de modelos educacionais enfocados em estratégias e métodos alternativos de aprendizagem, que devem ser capazes de suprir as necessidades educacionais atuais, as quais – arrisca-se dizer – estão atreladas à tecnologia e à dinamicidade e rapidez proporcionadas pelos meios virtuais.

Sabe-se que muitos professores e instituições já reconheceram a necessidade de repensar a *práxis* pedagógica, contudo, ainda há um longo caminho a se percorrer. Tal afirmação é comprovada pelos resultados obtidos no estudo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), aplicado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa em 2018.

Os resultados demonstram que 29% das pessoas que participaram do estudo podem ser consideradas analfabetas funcionais, ou sejam, não demonstram capacidade para compreender e aplicar a informação escrita e refletir sobre ela.

Apenas 12% da população pode ser considerada “letrada”, ou seja, demonstrou proficiência acerca do trabalho com as informações que recebia (INAF BRASIL, 2018).

Por outro lado, estudos (TORRES, KOWALSKI, SANTOS, 2018; OKADA, RODRIGUES, 2018; SHIMAZAKI, TORRES, KOWALSKI, 2018) têm demonstrado que o uso da RRI como abordagem metodológica de ensino e discussão tem propiciado “uma análise crítica das informações disponíveis, além das coletadas durante a construção do projeto” (TORRES, KOWALSKI, SANTOS, 2018, p. 176), o que pode gerar uma aprendizagem mais significativa com relação aos conteúdos discutidos, na medida em que se analisam os efeitos da aplicabilidade das inovações científicas e tecnológicas na vida das pessoas.

Posto isso, e considerando-se que um trabalho relevante com os Multiletramentos nas aulas de língua materna pode contribuir para o desenvolvimento integral do educando (BARBOSA, 2014; ROSA, 2016; ROJO, 2009; 2012), na medida em que o torna apto a, dentre outras habilidades e práticas letradas, refletir criticamente sobre as informações recebidas, a partir do presente estudo busca-se a resposta para o seguinte questionamento: como desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, sequências didáticas que atendam à metodologia do Projeto CONNECT e que subsidiem a análise das contribuições dessa metodologia e da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento ou o aprimoramento dos Multiletramentos do estudante do ensino médio?

1.3 OBJETIVOS

Toda pesquisa precisa de um objetivo central, a fim de nortear todas as etapas que a compõem. A seguir, apresentar-se-ão os objetivos de norteiam o presente estudo.

1.3.1 Objetivo Geral

Desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, sequências didáticas para atenderem à metodologia do Projeto CONNECT que subsidiem a análise das contribuições dessa metodologia e da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento ou o aprimoramento dos Multiletramentos do estudante do ensino médio.

1.3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

a) Conceitualizar o que é Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI);
b) Apresentar o Projeto CONNECT e o conceito de Escolarização Aberta;
c) Realizar um levantamento bibliográfico da teoria da Pedagogia dos Multiletramentos;
d) Investigar de que modo as sequências didáticas propostas podem contribuir para a proficiência das práticas de leitura, escrita e oralidade sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos numa visão complexa e transformadora;
e) Identificar nas respostas dos estudantes as percepções acerca do aprimoramento ou desenvolvimento de suas habilidades em diferentes práticas letradas depois do trabalho com os gêneros textuais e com as etapas propostas pelo Projeto CONNECT;
f) Analisar de que modo as sequências didáticas propostas, apoiadas na metodologia do Projeto CONNECT, podem ser aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa consiste em uma pesquisa quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, uma vez que é buscado realizar uma análise e interpretação dos dados obtidos a partir de uma experiência real de prática pedagógica para verificar se os objetivos propostos no presente estudo foram alcançados.

Quanto à pesquisa qualitativa, conceitua-se como tal um estudo que ocorre de forma contextualizada, natural e com riqueza de dados descritivos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Assim sendo, é primordial o uso do rigor científico, uma vez que “não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico” (STAKE, 2015, p. 41).

Entretanto, tomando como base a máxima de Stake (2015, p. 23) de que “todo o pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo”,

neste estudo, busca-se tecer discussões a partir da quantificação de dados coletados com os estudantes a partir da aplicação de dois questionários, um inicial e um final, e analisar de maneira quali-interpretativa as produções textuais feitas por eles no decorrer das sequências didáticas desenvolvidas.

Já o estudo de caso é definido por Yin (2001, p. 32) como sendo “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”.

De maneira complementar, Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Contudo, como as autoras ressaltam, é importante que, para que este seja eficiente, o fenômeno que será investigado esteja bem delimitado e definido.

Como características de um estudo de caso pode-se apontar: a busca por descobertas durante o desenvolvimento do estudo; a ênfase na intrepretação do contexto; a tentativa em retratar a realidade de forma completa e complexa; o uso variado de fontes de informação; a valorização de experiências vicárias e a possibilidade de generalizações naturalistas; a representação de diversos pontos de vista acerca de uma mesma situação social; e o uso de uma linguagem mais acessível (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Para o desenvolvimento de um estudo de caso, Lüdke e André (1986) pontuam como sendo necessárias três fases: fase exploratória, delimitação do estudo e a análise sistemática e elaboração do relatório. A fim de atender a essas fases, inicia-se o presente estudo pelo levantamento do referencial teórico que subsidiará o desenvolvimento das etapas seguintes.

Assim, no Capítulo 2 é apresentada a primeira parte do referencial bibliográfico, no qual se discute sobre a necessidade de uma mudança do paradigma educacional vigente, bem como procura-se delinear os conceitos de Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI), perpassando pelos projetos de RRI desenvolvidos anteriormente e pelo Projeto CONNECT, que sustenta a metodologia empregada na sequência didática que subsidia as atividades aplicadas neste estudo.

O Capítulo 3 dá continuidade ao levantamento bibliográfico, apresentando os conceitos de Letramento, Letramentos e Multiletramentos. Ademais, reflete-se sobre de que maneira a Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para uma formação mais crítica dos estudantes, além de conceituar os gêneros textuais que foram

trabalhados nas sequências didáticas – resumo, anúncio publicitário, texto dissertativo-argumentativo, *podcast* e júri simulado. Por fim, busca-se elucidar os diferentes tipos de Letramentos e os novos (Multi)Letramentos exigidos pela sociedade contemporânea.

O Capítulo 4 consiste no detalhamento do percurso metodológico que norteia a presente pesquisa. Para tanto, conceituam-se o estudo de caso, a pesquisa quali-quantitativa e a análise de conteúdo. Também são apresentados os instrumentos usados na coleta dos dados – a saber, a observação participante e os questionários – e busca-se traçar o perfil dos sujeitos pesquisados.

No Capítulo 5 é apresentado o Diário de bordo, no qual são relatadas todas as atividades desenvolvidas ao longo das vinte aulas em que as sequências didáticas foram aplicadas. Nessa seção, além dos relatos, também é refletido sobre os sucessos e insucessos das atividades, assim como as adaptações que se mostraram necessárias ao longo da aplicação das atividades.

No Capítulo 6, apresentam-se as análises dos dados obtidos com este estudo, buscando compreender se as atividades desenvolvidas contribuíram ou não para uma aprendizagem mais crítica e para o desenvolvimento ou aprimoramento dos Multiletramentos dos estudantes, além de tecer discussões que possam cumprir com os objetivos aqui propostos.

Por fim, no Capítulo 7, estão as considerações finais, nas quais reflete-se sobre os resultados alcançados com este estudo, bem como as dificuldades encontradas em sua realização, além das potencialidades para estudos futuros.

2 A PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI) E A NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Para que ocorra realmente uma reforma educacional, é necessário que o papel do professor e do estudante na dinâmica escolar seja revisto. Acerca disso, Torres (2004) chama a atenção para o fato de que é necessário dar mais responsabilidades aos estudantes. Tal atitude, portanto, exige uma mudança de atitude docente, sendo que esse deve, ao invés de priorizar conteúdos, resultados e a memorização de informações e conceitos, desenvolver uma metodologia voltada ao processo de ensino-aprendizagem, de modo que valorize a pesquisa e a colaboração entre pares, bem como que promova um aprendizado mais voltado à realidade do estudante.

Visando a expandir tais reflexões, apresenta-se o presente capítulo, no qual é discutido sobre a necessidade de uma mudança no paradigma educacional, bem como é apresentada a metodologia da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) e sua contribuição para uma aprendizagem mais crítica e cidadã.

2.1 POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA, COMPLEXA E TRANSFORMADORA

Toda sociedade é regida por um complexo conjunto de ideologias, valores e teorias que são aceitos e vivenciados pelos indivíduos em um determinado tempo. Tais questões influenciam na forma como os seres compreendem o mundo e nele agem, constituindo o que se nomeia de paradigma, sendo esse entendido, nas palavras de Capra (1996, p. 25), como “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, o que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza”.

Tais ideias atendem aos interesses dominantes de uma época, fazendo-se refletir em todas as esferas sociais. Assim sendo, é possível afirmar que um paradigma irá, também, exercer influência sobre a forma como se faz ciência – aqui entendida como “conhecimento que inclua, em qualquer forma ou medida, uma garantia da própria validade” (ABBAGNANO, 2007, p. 136) –, já que essa é feita por indivíduos histórica e socialmente inseridos em uma realidade. Acerca disso, Kuhn (1994, p. 225) afirma que o paradigma é uma “[...] constelação de crenças, técnicas e

valores partilhados pelos membros de uma comunidade científica". Além da ciência, a educação, a política e a vida em sociedade também são orientadas pelo paradigma vigente.

O que se nota é que, desde o século XVII, a sociedade encontra-se sob o paradigma newtoniano-cartesiano, o qual se trata de modelo fundamentado na razão e na fragmentação. Essa forma de pensar, ao mesmo tempo que permitiu diversos avanços, também trouxe consigo consequências, principalmente de ordem sociológica, como "a concepção de vida em sociedade pautada pela competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado", conforme pontuam Behrens e Olivari (2007, p. 60).

Entretanto, embora seja fácil se pensar em paradigma como algo quase que imutável, ele não o é, pois, ao mesmo tempo que ele influencia a forma de agir e pensar dos indivíduos, ele é por esses influenciado. Desse modo, situações de crise podem indicar a necessidade de se repensar o paradigma em vigor, facilitando – e até mesmo exigindo – o surgimento de novas abordagens e teorias (BRANDÃO E CREMA, 1991).

À vista disso, pode-se refletir sobre o século XXI, o qual tem sido marcado por diversas crises, tanto nos campos político, econômico e social, como também nas esferas científica, ambiental e ética – em especial nesses últimos anos. A esse respeito, Boff (2003, p. 15) pondera que:

> se não mudarmos de paradigma civilizatório, se não reinventarmos relações mais benevolentes e sinérgicas com a natureza e de colaboração entre os vários povos, culturas e religiões, dificilmente conservaremos a sustentabilidade necessária para realizar o projeto humano aberto para o futuro e para o infinito.

Tal situação permite afirmar que há uma crise de ideias e valores no paradigma vigente, tornando visíveis as dificuldades de se encontrarem soluções para os problemas emergentes da atual sociedade. Todas essas questões apontam para a crise do paradigma newtoniano-cartesiano e demonstram a necessidade de superá-lo, uma vez que "[...] quanto mais estudamos os problemas da nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e interdependentes" (CAPRA, 1996, p. 23).

Outro pensador a apontar a mesma problemática é Morin (2001a, p. 14), ao observar que a sociedade se encontra frente a uma

> [...] inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre o saber e o fragmentado [...] nas disciplinas, de um lado e, de outro, entre as realidades multidimensionais globais, transnacionais, planetárias, com os problemas cada vez mais transversais, multidisciplinares e até mesmo transdisciplinares.

É justamente nessas reflexões de Capra e Morin que reside uma das maiores críticas ao paradigma vigente: a fragmentação. Morin (2005b) explica que, ao propor a separação entre sujeito e objeto, a ciência acabou por ignorar outras dimensões da vida, como a ética, a filosofia e a cultura, passando a considerar apenas a técnica e a racionalidade.

Assim, a ciência passa a ser desenvolvida separadamente de outras ciências que permitir-lhe-iam o questionamento acerca de seus métodos, ideologias e consequências. Com isso, afirma-se que “falta-nos uma sociologia do conhecimento científico, que seja não só poderosa, mas também mais complexa do que a ciência que examina” (MORIN, 2005b, p. 26).

Ora, a ciência não pode ser isolada e entendida apenas como mera análise empírica de determinados fenômenos, é preciso encará-la como integrante de uma ideologia social, humana e ética, ou seja, como parte de um todo complexo que contribuirá para uma nova concepção de mundo (CAPRA, 1996; MORAES, 1997; NICOLESCU, 1999; PETRAGLIA, 1995). Dessa forma, a atual sociedade, ao reconhecer a instabilidade do mundo face ao paradigma vigente, vivencia a sua ruptura e o surgimento de um novo – o paradigma da complexidade.

A priori, para se começar a delinear o conceito de complexidade, segundo o entendimento de Morin (2000, p. 38) é preciso revisitar o significado de *complexus*:

> *Complexus* significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo. E há um tecido interdependente, interativo e inter-reotrativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Logo, nota-se que a ideia do pensamento complexo é a integração, a unificação dos conhecimentos, para a construção de interconexões entre os saberes e a realidade, a fim de se alcançar a formação de uma visão mais ampla, complexa e

integrativa do todo. Em síntese, “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38).

Portanto, o paradigma emergente tem como norte as ideias de diversidade na unidade, dinamicidade, inter-relações e interconexões entre saberes e dimensões para se chegar àquilo que é complexo. Fedel (2019, p. 90) explica que:

> Isso significa olhar a realidade, seja ela qual for, humana ou planetária; reconhecê-la no seu todo significa resgatar o equilíbrio que deve haver entre todas as dimensões da vida; significa reestabelecer as plurirrelações, na conscientização de que a vida é interdependente e acontece no movimento dialético de superação e ressignificação e não necessariamente do descarte e da exclusão.

Em suma, trata-se de uma nova maneira de se conceber a realidade, buscando compreender de que forma ela manifesta sua complexidade, a fim de encontrar soluções para as novas demandas que decorrem dos problemas vivenciados hoje, esses também entendidos como globais, contextuais e complexos (MORIN, 2011).

Assim, entende-se que os avanços nas áreas das ciências trazem o novo, fazendo com que teorias sejam revistas, considerando-se a complexidade e a inter-relação entre os fenômenos e buscando uma articulação entre diferentes dimensões – sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, simplicidade/complexidade, unidade/diversidade –, de modo a compreender como tudo está interligado e constitui o que se entende por realidade.

Esses novos imperativos trarão impactos para outras práticas sociais, entre elas a educação. Moraes (1997, p. 69) tece reflexões sobre essa questão, alegando que, por conceber os objetos em sua totalidade mais ampla e complexa, “o novo paradigma para a educação e a nova forma de pensar a questão educacional tendem a uma referência e visão de totalidade”. Em suma, diferentemente do paradigma reducionista, a complexidade traz consigo uma nova forma de se fazer a educação, de forma que essa propicie a apreensão do contexto e do real, formando cidadãos que compreendam que a realidade que os cerca é, sobretudo, complexa.

Outro teórico a considerar como o paradigma emergente influirá sobre a educação é Petraglia (2011, p. 17), o qual é assertivo ao afirmar que

> [...] a educação, que é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a definem e constituem. Dessa forma, é urgente repensá-la a partir de uma visão integradora, que a considere envolvida com

> as partes e os recortes, mas sempre em função das partes e de um todo uno, múltiplo e complexo, simultaneamente. Este último também se altera nessa relação. É preciso, pois, que se considerem as qualidades das partes e do todo e as relações existentes entre eles.

Com as palavras desse estudioso, ressalta-se outra característica da complexidade para a educação, pois, diferentemente do pensamento newtoniano-cartesiano, passa-se a valorizar e a estimular a produção do conhecimento e não mais a sua mera reprodução. Assim, buscando uma educação que verdadeiramente seja transformadora, “versa-se um pensamento e saber plural, dinâmico, crítico, dialógico, interconectado e pluriconectado, capaz de autorreflexão e reflexão do mundo e do que há nele” (FEDEL, 2019, p. 86).

Todos esses apontamentos levam a uma necessidade de se repensar a educação, uma vez que essa ainda segue, na maioria das vezes, o modelo reprodutor do paradigma vigente. É preciso, pois, a construção de uma escola que seja mais alinhada à realidade, oferecendo meios para que os estudantes ponderem os problemas, desafios e dilemas atuais, esses entendidos como complexos, e procurem relacioná-los com sua realidade sociocultural, buscando soluções para eles. Em outras palavras, para garantir esse aprendizado condizente com as novas demandas sociais, é preciso “reunir, contextualizar e globalizar nossas informações e nossos saberes; buscar, portanto, o conhecimento complexo” (MORIN, 2001b, p. 556).

Para tanto, o próprio conceito de conhecimento precisa ser repensado. É preciso repensá-lo em sua integridade, concebendo-o como não apenas um objeto de investigação, mas também como algo biológico, cultural, histórico, social e ético. Por sua vez, Morin (2005a, p. 18) define que “[...] o conhecimento é [...] um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social”. Ademais, é preciso entender que “1) O conhecimento inclui erro, incerteza, subjetividade, contradição; 2) O conhecimento evolui e se transforma; 3) O conhecimento é múltiplo, complexo e transdisciplinar” (PETRAGLIA, 2015, p. 30623).

Por muito tempo, segundo Fedel (2019), o saber foi encarado como algo material, passível de ser calculado e mensurado, sob a ótica de um método científico que fornece resultados comprobatórios, deixando-se de lado – ou até mesmo excluindo-se – a dimensão espiritual, artística, afetiva, emocional, ética e moral dos conhecimentos. Com isso, como aponta Morin (2005b, p. 17):

> parece que nos aproximamos de uma temível revolução na história do saber, em que ele, deixando de ser pensado, meditado, refletido e discutido por seres humanos, integrado na investigação individual de conhecimento e de sabedoria, se destina cada vez mais a ser acumulado em bancos de dados, para ser, depois, computado por instâncias manipuladoras, o Estado em primeiro lugar.

Consequentemente, tem-se uma crise da informação, caracterizada por uma sobrecarga de dados, mas sem que haja um preparo crítico para refletir sobre eles. Tal problema gera uma dificuldade para que ocorra uma ressignificação dos valores e para que se promova a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos, capazes de agir frente aos desafios contemporâneos que os cercam.

Sendo assim, um ensino numa perspectiva complexa precisa ser aberto e promover o diálogo e a interação entre os conhecimentos já produzidos e os diversos contextos e suas possíveis interpretações. Fedel (2019, p. 98) assegura que o paradigma da complexidade reconhece que:

> os processos educativos são transitórios, inacabados, processuais; importa reconhecer que existem interações e interconexões que acontecem dentro do espaço escolar com todos os envolvidos: alunos professores, coordenadores e mais indivíduos que, de alguma forma, atuam no espaço escolar.

Todas as discussões feitas até aqui levam à conclusão de que, frente à emergência do paradigma da complexidade, escolas, professores e sociedade são chamados a refletir e propor mudanças na educação, em especial nas metodologias de ensino, de modo a se desenvolverem meios para atender às novas demandas decorrentes de uma realidade mutável e complexa.

Um novo conceito que, embora não tenha sido desenvolvido com foco pedagógico, tem ganhado espaço entre os pesquisadores da área da Educação é a Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI). Tal teoria tem como objetivo a promoção de atividades que levem à reflexão de questões pertinentes ao campo da pesquisa e inovação científica e à ponderação dos impactos dessas na sociedade – assim, a escola mostra-se como um ambiente propício para tais discussões, por isso a RRI tem sido, também, utilizada com finalidades pedagógicas. A fim de elucidar melhor essa metodologia, apresentamos a seção seguinte deste capítulo.

2.2 CONCEITUANDO PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS

O avanço da tecnologia e da ciência culminou em um grande desenvolvimento nas pesquisas em diversas áreas. Entretanto, os cidadãos ainda costumam se mostrar céticos ou indiferentes a tais inovações. Se, por um lado, tal desconfiança torna mais difícil que governos e empresas mostrem à sociedade a relevância dos estudos, por outro exige que as governanças encontrem meios para tal, de forma que estimulem a sociedade civil a se inteirar e se manifestar acerca das escolhas e decisões tomadas durante as pesquisas.

Nesse sentido, destaca-se a importância de uma educação voltada para a ciência, com vistas a preparar a comunidade, em especial as crianças e os jovens para, apoiando-se em valores éticos e críticos, analisarem e compreenderem as questões sociocientíficas, além de se posicionarem sobre elas. A Pesquisa e Inovação Responsáveis, do inglês *Responsible Research and Innovation* (RRI), é uma abordagem que visa a preparar a sociedade para avaliar promessas e incertezas, riscos e benefícios decorrentes dos avanços das áreas da pesquisa e inovação (OKADA, 2016a).

Antes de aprofundar o conceito de RRI, cabe aqui a delimitação de ciência para essa abordagem. Logo, embora exista o consenso de uso do termo “ciência”, no singular (traduzido de *Science*), esse conceito refere-se ao vocábulo “ciências”, no plural, que, segundo o Dicionário Michaelis *Online* (2022, s/p.), significa “1. Disciplinas que mantêm conexões sistemáticas, levando em consideração o estudo de certo tema; 2. Conhecimentos que abrangem o estudo sistemático da natureza ou o cálculo matemático”. Desse modo, a RRI privilegia o trabalho com as áreas conhecidas como STEAM (do inglês *Science, Technology, Engineering, Arts/Humanities and Mathematics*), com ênfase, portanto, em Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Assim, conforme explicam Okada e Da Matta (2021), há uma preocupação com o capital científico dos estudantes, com vistas a estimular conhecimentos sobre ciências, natureza da ciência e ciência com e para a sociedade.

Quanto ao conceito de RRI, esse foi cunhado pela Comissão Europeia no programa Ciência na Sociedade da União Europeia, sendo definido como uma “abordagem que antecipa e avalia as implicações potenciais e as expectativas da sociedade em matéria de investigação e inovação, com o objetivo de promover o

desenho de uma investigação e inovação inclusivas e sustentáveis.” (COMISSÃO EUROPEIA, 2012).

Nesse mesmo sentido, Okada (2016a, p. 9) define RRI como um:

> processo transparente e interativo pelo qual os cidadãos e os inovadores ajudam uns aos outros, compartilhando seus conteúdos e suas opiniões éticas sobre produtos inovadores ou métodos de inovação, particularmente sobre seus riscos potenciais e seus benefícios. (Tradução livre)[1].

Portanto, esse conceito traz de novo a ideia de antecipar possíveis consequências que as inovações científicas e tecnológicas podem proporcionar. Assim, nas palavras de Kowalski (2018, p. 72), “a RRI é uma maneira de pensar e agir a pesquisa e a inovação incluindo a sociedade, envolvendo problemas reais e repensando as novidades e os avanços científicos e tecnológicos mundiais”.

Ainda nesse sentido, Sutcliffe (2011) aponta que a RRI é uma tentativa de antecipação aos problemas, que envolvem questões sociais, éticas e ambientais, com a criação de sistemas flexíveis e adaptáveis que estejam preparados para analisar, avaliar e lidar com consequências não intencionais decorrentes das inovações científicas.

Deste modo, a Comissão Europeia (2012) destaca a importância de uma ciência que seja construída com e para a sociedade, de modo que se reduzam riscos relacionados às inovações e que tais descobertas atendam responsavelmente às expectativas e necessidades da humanidade, maximizando seus benefícios. Sob esse viés, a RRI contribui para que os indivíduos compreendam os benefícios e os malefícios do desevolvimento tecnológico e científico, bem como que estejam preparados para tomar decisões acerca de tais temas (OKADA, 2016a).

Sendo uma abordagem transversal, a RRI tem como pilares a parceria, a inovação e a colaboração entre sociedade e os diversos agentes envolvidos nos processos de pesquisa e inovação. Okada (2014) pontua que esses pilares são elementos centrais para o desenvolvimento de uma educação aberta que promova a abertura da ciência, por meio da coaprendizagem, coinvestigação e coautoria para a

---

[1] Traduzido de “[...]transparent and interactive process by which citizens and innovators helping each other by sharing their informed-based opinions and ethical views about innovative products or innovation methods, particularly about their potential risks and benefits.” (OKADA, 2016a, p. 9).

coconstrução de conhecimentos que visem a um avanço científico mais viável, sustentável e humanitário.

Dessarte, Okada e Kowalski (2014, p. 598) afirmam que “a ciência e a tecnologia são consideradas forças transformadoras ligadas à RRI, as quais, eventualmente, trazem riscos, gerando dilemas sociais éticos”. Dessa forma, a fim de estimular reflexões que possam vir a evitar tais riscos e dilemas, o conceito de RRI ancora-se em quatro âmbitos: antecipação e reflexão; inclusão e diversidade; abertura e transparência; e adaptação e capacitação para respostas (RRI TOOLS, 2016). Todas essas ações têm como objetivo a prática e a modificação de ações e pensamentos, com vistas a mudar de maneira significativa a sociedade.

Sendo uma abordagem de caráter colaborativo, Kowalski (2018, p. 67) afirma que a RRI “exige que pesquisa e inovação sejam eticamente aceitáveis, sustentáveis e que conduzam para o bem comum, ou seja, objetivando o social”. Para tanto, torna-se primordial o envolvimento da sociedade como um todo nas pesquisas, a fim de que a responsabilidade na pesquisa e na inovação seja, de fato, assegurada.

Posto isso, pode-se afirmar que a RRI tem como principal objetivo estimular a colaboração entre diversos atores sociais (pesquisadores, políticos, cidadãos etc.) para que possam “melhor alinhar seus processos e resultados com os valores, as necessidades e expectativas da sociedade.” (ALMEIDA, OKADA, 2018, p. 244).

Por sua vez, Sutcliffe (2011) destaca que as discussões envolvendo a RRI têm considerado cinco aspectos. O primeiro é que a pesquisa e a inovação necessitam alcançar um benefício social ou ambiental. O segundo é a importância do envolvimento de toda a sociedade durante todo o processo de pesquisa e inovação. O terceiro é a avaliação dos riscos e impactos sociais, éticos e ambientais, presentes e futuros, juntamente à análise dos aspectos técnicos e comerciais envolvidos na pesquisa científica. O quarto ponto diz respeito à antecipação, gerenciamento e adaptação de problemas e mudanças decorrentes das novas circunstâncias científicas e tecnológicas. Por fim, o quinto ressalta a importância de que todo o processo de investigação e inovação seja aberto e transparente.

Para se alcançar tais dimensões, a Comissão Europeia (2012) coloca como elementos-chave para a RRI o engajamento público, a governança, o acesso aberto, a igualdade de gênero, a ética e a educação científica. Kowalski (2018, p. 68) aponta

que “o acesso mais fácil aos resultados científicos, a aceitação de gênero e ética no conteúdo e no processo da pesquisa e a educação científica formal e informal” são caminhos para se chegar às dimensões propostas pela União Europeia.

Complementando tal pensamento, Kowalski (2018, p. 68) ainda explica que é possível dividir a RRI em três grandes áreas, a saber: “a primeira, que envolve a sociedade na ciência e na inovação; a segunda, referente à conexão de diferentes aspectos entre RRI e a sociedade; e a última, voltada à questão transversal a ser promovida no programa europeu Horizon 2020”. O que depreendemos, então, dessa colocação é que a RRI é uma abordagem ética, integrativa e engajada, com o principal intuito de envolver as demais esferas sociais nas pesquisas e inovações.

De forma análoga, Okada e Rodrigues (2018) colocam que a RRI objetiva o preparo da nova geração para refletir, desde cedo, sobre questões sociocientíficas, além de capacitá-los para a formação de opiniões críticas e embasadas cientificamente, com foco na participação na ciência com e para a sociedade, bem como auxiliar na compreensão sobre de que maneira o engajamento social na pesquisa é importante para o desenvolvimento de inovações que sejam responsáveis e sustentáveis. Em síntese, “na prática, a RRI tem como objetivo incluir o envolvimento público na pesquisa e inovação” (OKADA, KOWALSKI, 2014, p. 599).

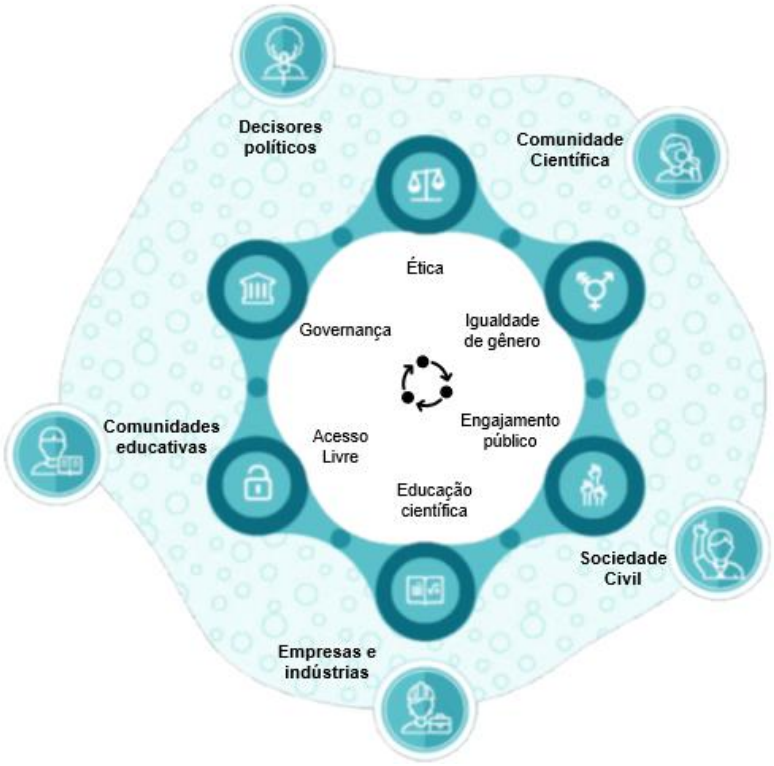
Não se pode negar que a ciência e a tecnologia têm se desenvolvido de maneira constante e exponencial. Entretanto, como explicam Torres, Kowalski e Santos (2018), esse desenvolvimento pode acarretar um cenário desafiador, pois, às vezes, tais descobertas vêm atreladas a impactos que podem influenciar a estrutura e os valores sociais. Sob esse viés, é essencial que se promova uma cultura de pesquisa e inovação responsáveis, implicando, também, na obtenção de informações sobre os desafios, conquistas e problemas sociais, atuais e futuros, que surgirão com tais estudos e avanços (ANGELAKI, 2016).

Diante disso, a RRI mostra-se relevante na medida em que estimula uma participação mais efetiva da sociedade, além de incentivar análise críticas das informações disponíveis. Portanto, “a RRI pode efetivar o despertar para a ciência e formar futuros pesquisadores capazes de utilizar seus conhecimentos para o bem comum, sendo cidadãos reflexivos e ativos, comprometidos com seu contexto de vida e com o planeta no qual vivem” (TORRES, KOWALSKI, SANTOS, 2018, p. 179).

Portanto, a abordagem de RRI faz parte de um movimento social que engloba, mas não só, a educação, estimulando a colaboração e a reflexão de temas sociocientíficos relevantes, relacionados, dentre outros, à ética, igualdade e desenvolvimento sustentável (BAYRAM-JACOBS, 2015).

Assim sendo, é válido ressaltar que a RRI envolve toda a sociedade, sendo dividida em cinco grupos, conforme elucidam Shimazaki, Torres e Kowalski (2018, p. 371): “decisores políticos, comunidades de pesquisa, comunidades de educação, indústrias empresariais e sociedades e organizações civis”, como pode ser observado na Figura 01:

Figura 01 – Dimensões e atores de RRI



Fonte: Adaptado de RRI TOOLS, 2016.

Acerca disso, Kowalski (2018, p. 70) elucida cada um desses atores envolvidos no processo de pesquisa e inovação responsáveis:

> 1. Decisores políticos: definidos por agentes de políticos, diretores e representantes de centros de pesquisa, todos que definem como a RRI precisa ser realizada na sua área de influência.
> 2. Comunidade de pesquisa: incluem pesquisadores, inovadores, coordenadores de pesquisas, responsáveis por assuntos públicos e de comunicação, todas as pessoas que apoiam os diversos aspectos da RRI.

> 3. Comunidade de educação: são professores, estudantes, famílias, desde a escola primária até a pós-graduação, todos que ensinam ou aprendem pertencem a esse grupo.
> 4. Indústria empresarial: refere-se a empreiteiros, pequenas e grandes empresas, todos cuja base do negócio é pesquisa e inovação.
> 5. Sociedade e organização civil: trata-se de ONGs, de indivíduos das organizações, todos os cidadãos que ocupam um papel fundamental para direcionar a pesquisa e a inovação para atender as necessidades da sociedade.

Em suma, nota-se que, para a RRI, o foco não é mais individual, mas sim coletivo e compartilhado entre todos, de modo que se criem políticas de pesquisa e inovação pautadas nas expectativas e necessidades da sociedade civil, bem como que se formulem estratégias voltadas a abordagens mais participativas e inclusivas (OKADA; KOWALSKI, 2014).

Ademais, Torres, Kowalski e Santos (2018) afirmam que, ao estimular a troca de ideias entre os atores envolvidos na RRI, tal abordagem fortalece a reflexão e a pesquisa para além das áreas acadêmicas, incentivando todos a refletirem sobre dilemas éticos. Nesse mesmo sentido, Okada (2016a) aponta que o fato de usar exemplos autênticos, estudos de caso e metodologias embasadas em pesquisas intensificam a compreensão sobre a RRI e sua importância social e educacional.

Ainda a esse respeito, Shimazaki, Torres e Kowalski (2018) também pontuam que a RRI tem grande importância social, principalmente na escola, pois permite a análise reflexiva de temas atuais e de descobertas recentes. Além disso, o envolvimento dos estudantes com a investigação científica é mais efetivo quando eles percebem como esses conceitos se aplicam à realidade que os cerca. Outro ponto relevante é que os alunos se mostram “mais conscientes do seu papel com e para a sociedade e são mais confiantes em inovar e criar soluções para melhorar e aproveitar a vida.” (SHIMAZAKI, TORRES E KOWALSKI, 2018, p. 371).

Enfocando a RRI como uma metodologia de trabalho pedagógico, é importante, *a priori*, considerar que o trabalho com tal abordagem vai muito além de apenas educar os futuros pesquisadores. Já é consenso entre os autores que a escola é um ambiente favorável à implementação das discussões que sobre o conceito de RRI e seus desdobramentos, na medida em que permite uma aprendizagem embasada em pesquisas e discussões, com intermédio não só dos educadores, mas também de demais agentes sociais (OKADA; YOUNG; SHERBORNE, 2015).

Sobre isso, Kowalski (2018, p. 70) destaca que a educação tem papel fundamental na disseminação da RRI, sendo que “educar os futuros pesquisadores é fundamental para o futuro, com cidadãos comprometidos, ativos e pensantes no desenvolvimento de nossas sociedades”. Ela ainda afirma que o engajamento social e a tomada de decisões compartilhadas acerca da pesquisa e inovação responsáveis necessitam se fazer presentes nas escolas. Okada (2016b) corrobora com esse pensamento, ao enfatizar que o trabalho com a RRI, ao inserir questões sociocientíficas nas escolas, contribui para a formação de estudantes mais cidadãos e responsáveis:

> O cenário global de progressos e incertezas requer ajudar educadores e aprendizes a desenvolver habilidades-chave para a participação com e para a sociedade. Isso se refere à capacidade de desenvolver opiniões baseadas em investigação, fazer julgamentos de inovações atuais e gerenciar realizações profissionais contínuas com as necessidades sociais em mente (OKADA, 2016b, p. 9).

Logo, para nortear o trabalho pedagógico subsidiado pela RRI, de acordo com Okada *et al.* (2015a), é necessário trabalhar em sequência quatro competências: investigar, analisar, solucionar e comunicar. Com isso, é importante que os conteúdos trabalhados se baseiem em conhecimentos, habilidades e valores sociais. Além disso, é necessária a inserção de debates sobre temas atuais e relevantes nas aulas, para que os alunos desenvolvam a capacidade de tomar decisões baseadas em inestigações, vindo a se tornarem cidadãos mais responsáveis <u>para</u> e <u>com</u> o mundo (KOWALSKI, 2018).

De modo geral, as atividades educacionais embasadas em RRI seguem um modelo em que os educadores propõem questões-problemas a serem investigadas e discutidas em sala de aula. Para tanto, espera-se que o educando pesquise conceitos e informações que sustentem seu posicionamento, com elaboração de justificativas com embasamento científico que serão expostas e debatidas coletivamente (RIBEIRO *et al.,* 2017). Todas essas atividades possuem como objetivo a formação crítica do estudante, concebido como futuro pesquisador.

Porém, para que todo esse processo se dê de maneira efetiva, é mister que os educadores compreendam qual o seu papel nessa abordagem. Para isso, será necessário aos professores repensarem a forma como abordam os conhecimentos científicos em sala de aula (KOWALSKI, 2018). Sendo assim, torna-se fundamental

que a ciência seja trabalhada subsidiada por conhecimentos, valores e habilidades, em ambientes integrativos e colaborativos, que podem ser ou não digitais (OKADA, 2016b).

Nesse mesmo sentido, Lima e Struchier (2018) afirmam que adotar a RRI como metodologia educacional demanda mudanças na práxis pedagógica, voltadas, sobretudo, para a aprendizagem colaborativa, pois a metodologia concebe esse processo como uma construção coletiva do conhecimento. Ainda sobre isso, os autores destacam que:

> ao deixar que os alunos sejam protagonistas, eles escolhem assuntos mais relevantes e próximos ao seu cotidiano. Nesse sentido, cabe aos professores reforçar a importância de olhar criticamente para os temas, de analisar e de questionar as informações. Os alunos participaram ativamente das negociações, construções de conteúdo e discussões, explorando ideias livremente e envolvendo-se em argumentos sobre os temas trabalhados (LIMA, STRUCHIER, 2018, p. 414).

À vista disso, abrir a possibilidade para que os alunos selecionem os temas de trabalho ou então escolham conceitos que sejam relevantes em seu cotidiano contribui para o envolvimento dos educandos nas atividades propostas e torna o aprendizado mais leve, engajado e efetivo, pois mostra como tais questões podem transcender a sala de aula e serem aplicadas na realidade em que estão inseridos.

Quanto aos temas fequentemente debatidos pela RRI, Sutcliffe (2011) divide-os em três grandes áreas: tendências globais (como mudanças climáticas, sustentabilidade, saúde), inovações tecnológicas (como vacinas, geração de energia, controle climático) e palataformas tecnológicas (como a nanotecnologia, a genética, a biologia sintética e a geoengenharia). Segundo ela, essas são tendências que podem moldar o futuro e, portanto, precisam ser debatidas por todos.

Isso posto, nota-se como a educação desempenha grande relevância para a incorporação do RRI como forma de educar os alunos-pesquisadores, “isso porque a sociedade requer cidadãos comprometidos, ativos e pensantes para o desenvolvimento de um mundo melhor” (OKADA; KOWALSKI, 2014, p. 600). Torres, Kowalski e Santos (2018) entendem a ciência como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, por meio da qual é possível aprimorar competências socioemocionais e crítico-analíticas, além da valorização da ética e da responsabilidade coletiva. Diante disso, pontua-se que:

> o desafio da RRI nas escolas é mostrar aos estudantes que existe uma base sólida de teorias, métodos e princípios. Além da importância social, o conceito favorece a inserção de debates de temas contemporâneos e relevantes para os atuais e futuros cidadãos (OKADA; KOWALSKI, 2014, p. 600).

Tais propostas podem proporcionar melhores resultados quando o professor consegue criar ambientes de colaboração e coaprendizagem, desenvolvendo atividades que estimulem o engajamento dos educandos. Contudo, embora a formação de cidadãos mais responsáveis com e para a sociedade seja algo essencial para a construção de uma sociedade mais ética e sustentável, infelizmente, a pesquisa e a investigação científica nem sempre são realidade no contexto educacional. Como solução, na Europa, o parlamento europeu inseriu a RRI como uma "proposta transversal de abordagem inclusiva e sustentável com foco na colaboração entre os agentes: empresas, cidadãos, políticos, pesquisadores" (TORRES, KOWALSKI, SANTOS, 2018, p. 177).

Nesse sentido, vários projetos têm sido desenvolvidos para a implementação da RRI como uma abordagem pedagógica, muitos, inclusive, financiados pela União Europeia, no decorrer dos objetivos do projeto Horizon 2020, e aplicados em diversas partes do mundo.

O projeto Horizon 2020 é o maior programa de pesquisa e inovação financiado pela União Europeia, com duração prevista de sete anos (de 2014 a 2020). Segundo a Comissão Europeia (2014), esse projeto tem o apoio político do Parlamento e de dirigentes europeus para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo da Europa. Nas palavras da própria Comissão:

> O Horizon 2020 contribui para este objetivo, conjugando investigação e inovação e assentando em três pilares: excelência científica, liderança industrial e desafios societais. O que se pretende é garantir que a Europa produza ciência e tecnologia de nível mundial que sejam capazes de sustentar o crescimento econômico (COMISSÃO EUROPEIA, 2014, p. 5).

Tal projeto apoia as inovações tecnológicas em todos os setores. Entretanto, a União Europeia identificou sete desafios principais para serem debatidos e analisados por todos:

> Saúde, alterações demográficas e bem-estar;
> Segurança alimentar, agricultura e silvicultura sustentável, investigação marinha, marítima e de águas interiores, e bioeconomia;
> Energia segura, não poluente e eficiente;

> Transportes inteligentes, ecológicos e integrados;
> Ação climática, eficiência na utilização de recursos e matérias-primas;
> A Europa num mundo em mudança – sociedades inclusivas, inovadoras e reflexivas;
> Sociedades seguras – proteger a liberdade e a segurança da Europa e dos seus cidadãos (COMISSÃO EUROPEIA, 2014, p. 11).

Para que seja possível compreender os efeitos e os impactos dessas temáticas, o Horizon 2020 busca estabelecer uma cooperação entre a ciência e a sociedade, com vistas a desenvolver uma ciência mais sustentável e uma consciência social mais responsável e participativa – não só na Europa, mas no mundo todo, por isso, trata-se de um projeto aberto para a participação de diversos países.

Refletindo sobre a RRI, percebe-se que a escola é um meio fértil para que sejam estimuladas discussões acerca das implicações éticas e sociais das pesquisas científicas, ao mesmo tempo em que se aprofundam pesquisas na área e se favorece a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Alinhada a esse pensamento, Okada (2016a) afirma a importância de uma educação fundamentada em saberes, habilidades e valores cujo intuito seja o ensino da ciência na sociedade.

Para que tal objetivo seja alcançado, a União Europeia (UE) tem promovido o financiamento de diferentes projetos voltados à aplicação da RRI como metodologia de ensino, com vistas à promoção de um ensino mais engajado cientificamente. A seção seguinte tem como intuito apresentar esses projetos.

2.2.1 Projetos de RRI anteriores

No século XX, mais especificamente em seus anos finais, a União Europeia criou o Grupo Europeu sobre Ética em Ciências e Novas Tecnologias (EGE), que visava a conscientizar a população sobre a importância da dimensão ética para o desenvolvimento da ciência. Já no século XXI, em 2001, foi instituído o plano de ação “Ciência e Sociedade”, no intuito de promover uma aproximação, ainda que inicial, entre a comunidade científica e a sociedade (OKADA; RODRIGUES, 2018).

Mais tarde, o plano de ação foi transformado em um programa de desenvolvimento científico e chamado de “Ciência na Sociedade” (do inglês *Science in Society*, SiS), como parte do programa europeu FP7. Esse programa objetivava o desenvolvimento de diferentes ações que promovessem o engajamento e o diálogo entre cientistas e cidadãos. Okada e Rodrigues (2018, p. 44) apontam que, “desde

2010, um dos resultados de destaque do grupo SiS foi apresentação do termo ‘Pesquisa e Inovação Responsáveis’”.

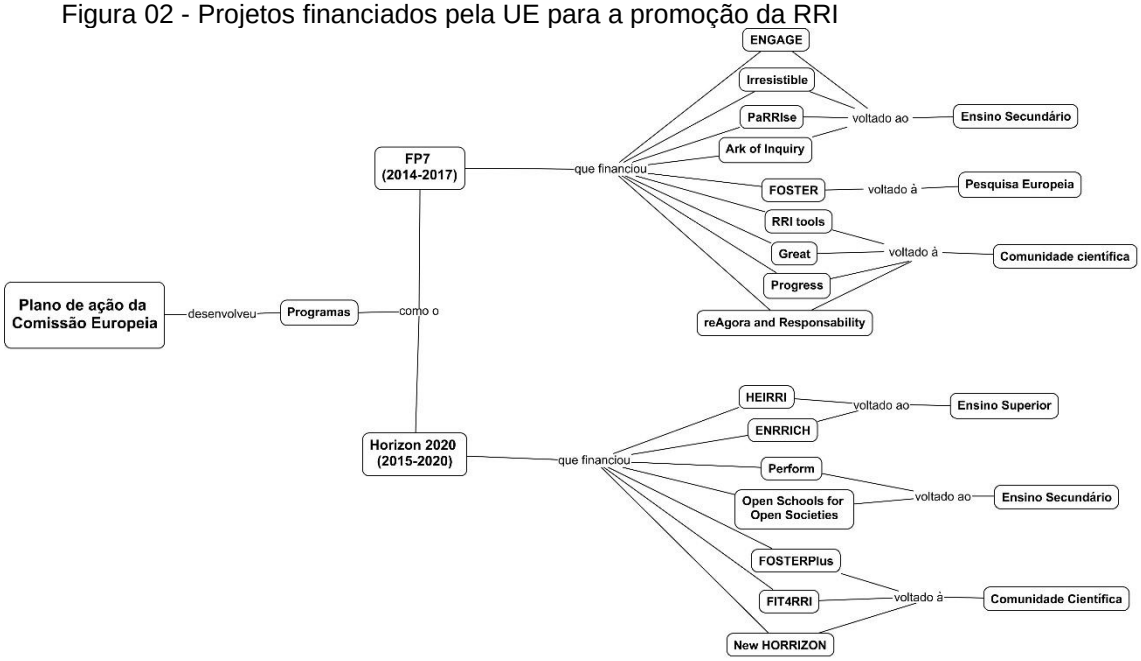
Já em 2014, foi criado o programa Horizon 2020, com o sucessor do SiS, o programa “Ciência com e para a sociedade” (SwasfS, acrônimo do inglês), buscando maneiras inovadoras de envolver a sociedade na ciência, com a proposição de desafios sociais que incentivassem atitudes científicas, como a investigação e a checagem de fontes e evidências, sempre com foco na promoção de uma ciência mais atrativa e engajada.

O que se pode notar, portanto, é a tentativa de se encontrar meios para conseguir fazer com que a sociedade assuma papel ativo na discussão de temas e questões científicas, já que, infelizmente, costuma haver uma separação entre comunidade civil e científica, como se fizessem parte de dimensões distintas, quando, na verdade, são intrínsecas.

A esse respeito, a Comissão Europeia (2013, s/p.) pontua que “há momentos em que a ciência parece perder a conexão com a sociedade e suas necessidades, e às vezes seus objetivos não são totalmente compreendidos, mesmo que sejam bem-intencionados”. Ou seja, é preciso, ainda, criar a consciência de que ciência e sociedade são dimensões indissociáveis, de modo que estreitem os diálogos entre elas. Para tanto, a educação pode fornecer subsídios para a formação dessa noção de inter-relação entre os cidadãos e as pesquisas científicas.

Partindo dessa ideia, a Comissão Europeia, por meio dos programas FP7 e Horizon 2020, financiou diversos projetos cujo intuito era justamente a conscientização e disseminação do conceito de RRI, por intermédio da aprendizagem baseada em pesquisa. Assim, em 2013, foi lançado o primeiro edital na área de educação. A partir de 2014, diversos projetos têm sido desenvolvidos e aplicados em diversos países e com diferentes públicos-alvo, como pode ser percebido no mapa conceitual apresentado a seguir (Figura 02):

Figura 02 - Projetos financiados pela UE para a promoção da RRI



Fonte: Elaborado pela autora com base em Okada e Rodrigues, 2018.

Além desses, no final do ano de 2020 foi aprovado, no escopo do programa Horizon 2020, o projeto CONNECT que, atualmente, encontra-se em aplicação em diversas instituições e ao qual é dedicada a seção seguinte. Aqui vale a ressalva de que o programa Horizon 2020 foi encerrado no fim do ano de 2020, porém todos os projetos que foram aprovados durante a vigência do programa, dentre eles o CONNECT, podem decorrer normalmente até 2025 (NCP FLANDERS, 2021).

2.2.2 Projeto CONNECT

O CONNECT é um vasto projeto de pesquisa financiado pela Comissão Europeia, por intermédio do Programa de Pesquisa e Inovação Horizon 2020, no âmbito do Ciência com e para a Sociedade (SwafS) (No. 87281), que teve início em setembro de 2020, em parceria com instituições de ensino e pesquisa de sete países: Brasil (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Universidade da Bahia – UNEB), Grécia (EXUS Software Ltd.; Regional Directorate Education of Crete – RDE), Reino Unido (Open University – OU; Mastery Science – MS), Dinamarca (The Danish Board of Technology – DBT), Espanha (Living Lab for Health), Romênia (Universitatea Valahia on Targoviste – VUT) e Portugal (LOBA) (CONNECT, 2020).

Sendo um projeto bastante amplo de pesquisa participativa multimétodos, todas essas instituições exercem importantes contribuições para as oito áreas de execução do projeto, elucidadas por Okada e Sherborne (2021, s/p.): “1. Comunicação apoiados por redes sociais e mídias digitais; 2. Engajamento de participantes; 3. Plataforma multi-idiomas e atores; 4. Recursos Educacionais; 5. Parcerias e Mentorias; 6. Coavaliação; 7. Gerenciamento; e, 8. Ética”.

Com financiamento para três anos, o CONNECT tem como intuito a conscientização dos estudantes de que a ciência é interessante, oferecendo:

> um modelo inclusivo e sustentável para as escolas secundárias e professores, a fim de aumentar a confiança dos alunos no uso da ciência, reunindo-os com profissionais dessa área e envolvendo membros da família para melhorar suas atitudes em relação à carreira científica (LOBA, 2021).

Ainda em tempo, cabe ressaltar que o conceito de ciência adotado por esse Projeto é o mesmo da RRI, ou seja, com ênfase nas habilidades de STEAM. De acordo com o site do projeto, a ideia do CONNECT é possibilitar meios para que ocorra uma educação científica dos alunos, para que, havendo um aumento do capital em ciências dos estudantes, esses se mostrem capazes de pensar cientificamente a sua vida diária, bem como aspirem a carreiras na ciência.

Desse modo, a proposta do projeto é “apoiar as escolas secundárias na adoção do ensino aberto, integrando a ciência-ação no currículo básico e usando a ciência participativa com a comunidade: famílias, universidades e empresas” (CONNECT, 2020, s/p.). Para tanto, propõe-se a inserção de mais experiências curriculares em que seja possível aos alunos o maior diálogo com cientistas e com as famílias, a fim de compreenderem o impacto da ciência no seu cotidiano.

Assim, o CONNECT fornece materiais que podem ser utilizados ou adaptados para que os professores promovam essas oportunidades, tais como: proposição de desafios do mundo real, apoio orientado para se pensar em carreiras científicas, atividades envolventes para serem feitas com a família, tarefas divertidas para pensar a ciência no cotidiano, estratégias inclusivas para estimular habilidades de investigação e avaliação baseadas em competências.

O Projeto CONNECT possui como pilares a tríade Escolarização-Aberta[2], Ciência-Ação e Ciência Participativa. O primeiro tem como foco que as escolas promovam um ambiente mais flexível, abrangente e inclusivo, facilitando a aprendizagem por meio de investigações e da ciência. Sendo, também, um conceito promovido pela Comissão Europeia, a escolarização aberta tem como intuito a promoção de ações e discussões que contribuam para a construção de uma educação mais integrada, inclusiva e ética. De acordo com a definição da própria Comissão Europeia (2018), tal abordagem refere-se às:

> escolas, em cooperação com outros parceiros interessados, se tornam um agente de bem-estar da comunidade; as famílias devem ser incentivadas a se tornarem verdadeiras parceiras na vida e nas atividades escolares; profissionais de empresas e da sociedade civil e em geral devem estar ativamente envolvidos em trazer projetos da vida real para a sala de aula. Os formuladores de políticas relevantes também devem ser envolvidos, para encorajar a adesão às políticas e a integração de boas práticas e percepções nas políticas e, portanto, na sustentabilidade. Devem ser promovidas parcerias que promovam conhecimentos, rede de contatos, compartilhamento e aplicação de resultados de pesquisas científicas e tecnológicas em diferentes empresas (por exemplo, *startups*, empresas e corporações maiores). Diferenças de gênero, socioeconômicas e geográficas são consideradas.

Além disso, essa abordagem propõe a elaboração de projetos que estimulem a reflexão e a criticidade, especialmente voltadas à ciência e aos impactos dessa na sociedade. Desse modo, a escolarização aberta se configura como um novo cenário pedagógico, pois, conforme explica Dias (2013, p. 5):

> [...] O valor associado às novas possibilidades de acesso na educação aberta reside no desenvolvimento das capacidades para a reflexão e a construção do pensamento colaborativo na realização conjunta das aprendizagens e do conhecimento [...].

Nesse sentido, a ideia da escolarização aberta é, por meio de atividades interativas e inovadoras, envolver professores e alunos em projetos de pesquisa que estimulem a reflexão sobre questões pertinentes às demandas sociais, além de aumentar o interesse dos estudantes pela ciência, conforme apontam Okada e Rodrigues (2018, p. 51): “uma das recomendações-chave da Comissão Europeia é

---

[2] Embora haja a ocorrência dos termos “Escola Aberta” e “Escolarização Aberta” como sinônimos, neste trabalho será adotado o termo “Escolarização Aberta”, empregado pelos estudiosos (OKADA; RODRIGUES, 2018; OKADA; DA ROSA; SOUZA, 2020 OKADA; MATTA, 2021) tomados como referência no presente estudo.

conectar a aprendizagem formal, informal e não formal através da escolarização aberta para ampliar o interesse dos jovens por ciência [...].".

Seguindo essa linha de pensamento, Okada, da Rosa e Souza (2020, p. 4) explicam que:

> [...] A escolarização aberta é projetada para integrar a aprendizagem formal e informal usando métodos centrados nos estudantes, tais como projetos baseados na aprendizagem, comunidade, resolução de problemas e de pesquisa-ação participativa, considerando as questões importantes do mundo. Seu objetivo é capacitar todos os estudantes a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes.

Assim, para que esses objetivos sejam alcançados, a escolarização aberta busca a criação de parcerias entre as escolas e outras agências sociais (empresas, universidades, ONGs), aliada a um maior envolvimento da sociedade e das famílias para que, juntos, possam buscar soluções sociocientíficas que promovam um desenvolvimento mais sustentável da sociedade.

Sobre isso, Torres *et. al* (2021, p. 156-157) explicam que a escolarização aberta visa a:

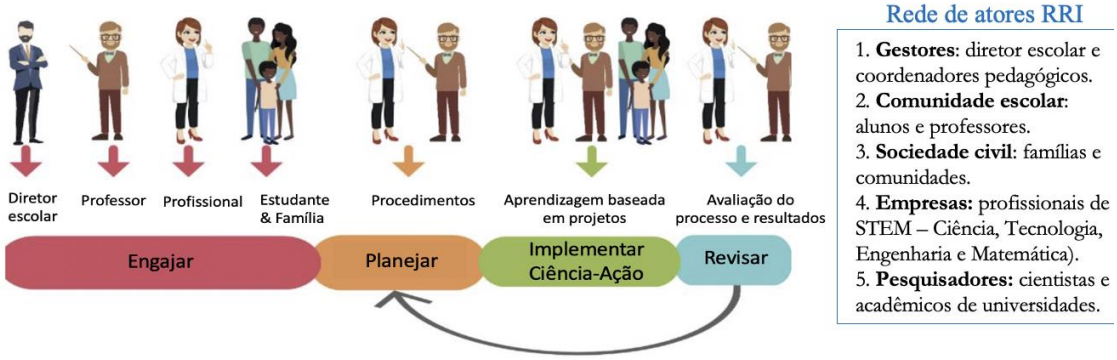
> envolver diversos atores, além dos integrantes das escolas, a fim de criar uma rede que contribua para promover um ensino e um cenário educativo que apresentem a importância de uma educação científica comprometida com os cuidados para com o planeta e com a vida sustentável, direcionando os envolvidos na consolidação de uma cidadania responsável – tanto global como localmente.

Neste viés, a escolarização aberta é um modelo que busca o envolvimento ativo de diferentes membros da sociedade, de modo que as barreiras entre educação formal e informal sejam ultrapassadas para a construção de aprendizagens mais significativas (DIAS, 2013). De maneira análoga, Torres *et. al* (2021, p. 158) destacam que "a educação aberta leva a escola, os estudantes e os parceiros em uma caminhada de investigação colaborativa, integrando pesquisa, conexão em rede e produção do conhecimento".

Portanto, essa abordagem se mostra como uma possibilidade para uma educação mais interativa e colaborativa, com vistas para a criação e co-criação de propostas de trabalho pedagógico mais inovadoras, as quais promovam a construção de conhecimentos relevantes para os estudantes e para a sociedade e que atendam às demandas sociais e educacionais, sejam elas presentes ou futuras.

Para que todos esses objetivos sejam possíveis de serem alcançados, busca-se a criação de uma rede de atores RRI, conforme ilustrado na Figura 03, em que todos colaboram para a promoção de uma ciência-ação - ou seja, aquela que tem como base problemas investigativos reais.

Figura 03 - Atores da Escolarização Aberta



Fonte: Okada, 2021.

Dividindo-se esses atores em três grandes grupos (comunidade escolar, comunidade científica e comunidade civil), pode-se observar que todos possuem papéis importantes para a realização da ciência-ação. Quanto às contribuições dessas atividades para cada um, Okada e Sherborne (2021) apontam que:

- **Para escolas**: a Ciência-Ação ajuda no engajamento dos alunos, aumentando seu interesse pela ciência e ensinando-os a empregar seus conhecimentos para a resolução de problemas e situações cotidianas. Ao fazer isso, aumenta-se o capital científico do estudante e sua confiança nas próprias habilidades científicas.
- **Para cientistas**: a Ciência-Ação ajuda a aumentar o interesse público pela ciência e pesquisa e a conscientização local sobre diversas questões científicas. Ademais, é uma excelente oportunidade para que os profissionais divulguem seus trabalhos e estimulem os jovens a seguirem carreiras na área.
- **Para famílias**: a Ciência-Ação possibilita aos pais e demais membros familiares situações para que se envolvam na educação dos jovens, além de estimular o debate de temas científicos em casa, aumentando o interesse por essas questões e por carreiras na ciência.

Além da escolarização aberta, o CONNECT tem como pilar fundamental a Ciência-Ação. Trata-se de uma abordagem mais envolvente da ciência, com o intuito

de estimular os estudantes a usarem de habilidades e atitudes científicas para a resolução de desafios e dilemas, sejam esses pessoais, comunitários ou sociais. Para que isso seja possível, o projeto oferece uma plataforma multilíngue, na qual são encontradas diferentes “ferramentas envolventes para apoiar vários atores, cenários de ciência aberta e recursos curriculares estruturados para integrar a aprendizagem formal, não formal e informal.” (OKADA; MATTA, 2021, p. 1775).

O terceiro pilar do CONNECT é a Ciência participativa, a qual busca envolver demais esferas da sociedade (família, universidades, empresas, cientistas) nas atividades escolares a fim de aumentar o interesse dos alunos pela ciência. O que se nota, portanto, é que esse preceito é a união dos dois pilares anteriores. Ao propor maior envolvimento de diferentes atores sociais nos processos escolares, busca-se a construção de uma educação mais inclusiva e integrada, em que os limites entre educação formal e informal ficam mais dissipados, dada a abertura do cenário escolar. Ademais, ao visar ao aumento do interesse dos estudantes pela ciência, busca-se a concretização da Ciência-Ação, em que, além de se envolverem nas atividades e nas discussões científicas propostas, os estudantes avaliam a aplicabilidade da ciência nas questões que os cercam.

Para atender a todas essas demandas, o CONNECT foi desenvolvido com base o modelo “Importar-se-Saber-Fazer” (do inglês *Care-Know-Do)* (OKADA; SHERBORNE, 2021). A ideia é, conforme explicam Okada e Matta (2021, p. 1775), promover “a integração entre os conhecimentos e habilidades adquiridas dentro e fora da escola para que os jovens aprendam de uma forma mais contextualizada e útil em suas vidas e futuras carreiras profissionais”.

Antes de se debruçar sobre a metodologia “Importar-se-Saber-Fazer”, é pertinente diferenciar os conceitos de aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal, para que se possa compreender os objetivos de uma escolarização mais aberta.

Por aprendizagem formal, entende-se aquela que é realizada nos ambientes estruturados e institucionalizados de educação (como escolas e universidades). Nesses ambientes, as atividades desenvolvidas têm como foco a aprendizagem, sendo que os objetivos, o tempo e os recursos dispendidos precisam ser certificados e validados (OKADA; MATTA, 2021).

Na aprendizagem não-formal, conforme Okada e Matta (2021), há uma maior flexibilização dos métodos usados para se alcançar a aprendizagem dos sujeitos, sendo que esses ocorrem em ambientes menos estruturados, como associações e cooperativas. Por isso, muitas vezes, os objetivos, recursos e procedimentos avaliativos não são explícitos nessas atividades.

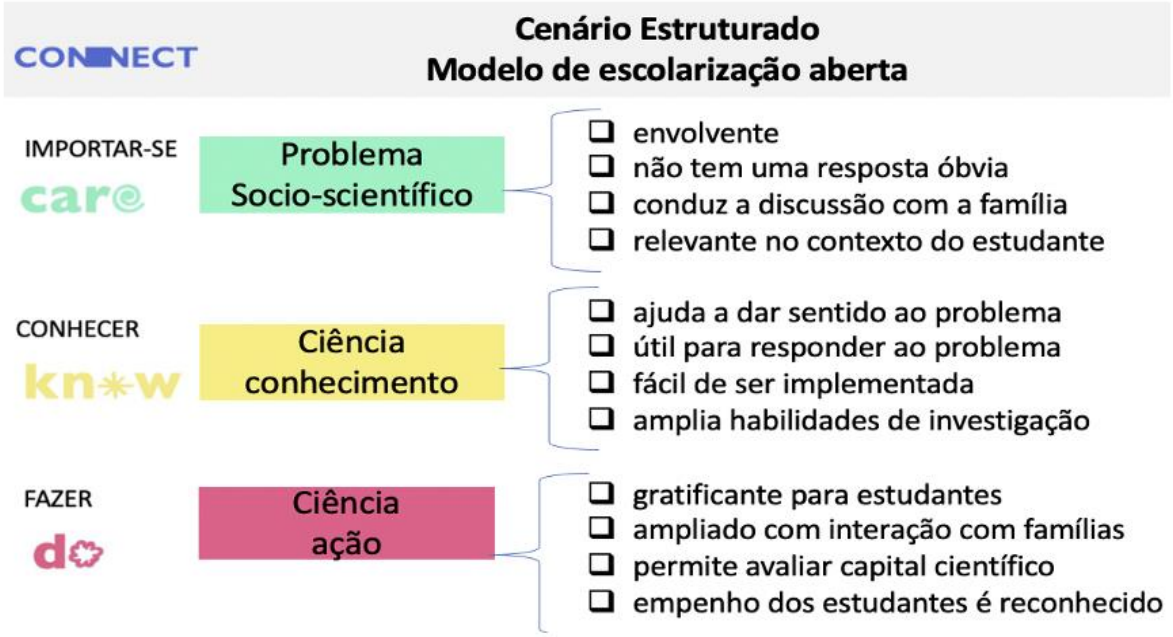
Por sua vez, a aprendizagem informal acontece em situações cotidianas, de modo não-intencional, por meio de atividades desenvolvidas no trabalho, na família ou em situações de lazer. Portanto, são situações de aprendizagem espontâneas, não planejadas e não estruturadas. Para Okada e Rodrigues (2018), trata-se de uma aprendizagem que ocorre a partir do interesse do sujeito e que permite que este explore seu próprio entendimento acerca do assunto.

Logo, para que seja possível o desenvolvimento de uma escolarização aberta, é necessário que os educadores formais, não-formais e informais estejam alinhados na escolha de abordagens, métodos e recursos que promovam uma aprendizagem mais integrada e colaborativa e que englobe as diferentes dimensões do aprendiz – intelectual, atitudinal e afetiva (OKADA; MATTA, 2021).

Quanto à metodologia, o CONNECT objetiva a adoção de um modelo inclusivo e sustentável para escolas e professores, por meio da promoção de uma escolarização mais aberta, com a possibilidade de aplicação de projetos de ações científicas em dois cenários: cenários estruturados e cenários abertos.

Entende-se por cenários estruturados aqueles que partem de problemas previamente selecionados e com atividades planejadas anteriormente. Esse modelo é voltado para que as escolas tenham maior facilidade em adaptar seus currículos à metodologia de RRI e do CONNECT. A Figura 04 demonstra como a metodologia do CONNECT, centrada em atividades de “Importar-se-Saber-Fazer”, pode contribuir para a aprendizagem científica dos alunos nesses cenários:

Figura 04 - Projeto CONNECT: cenário estruturado

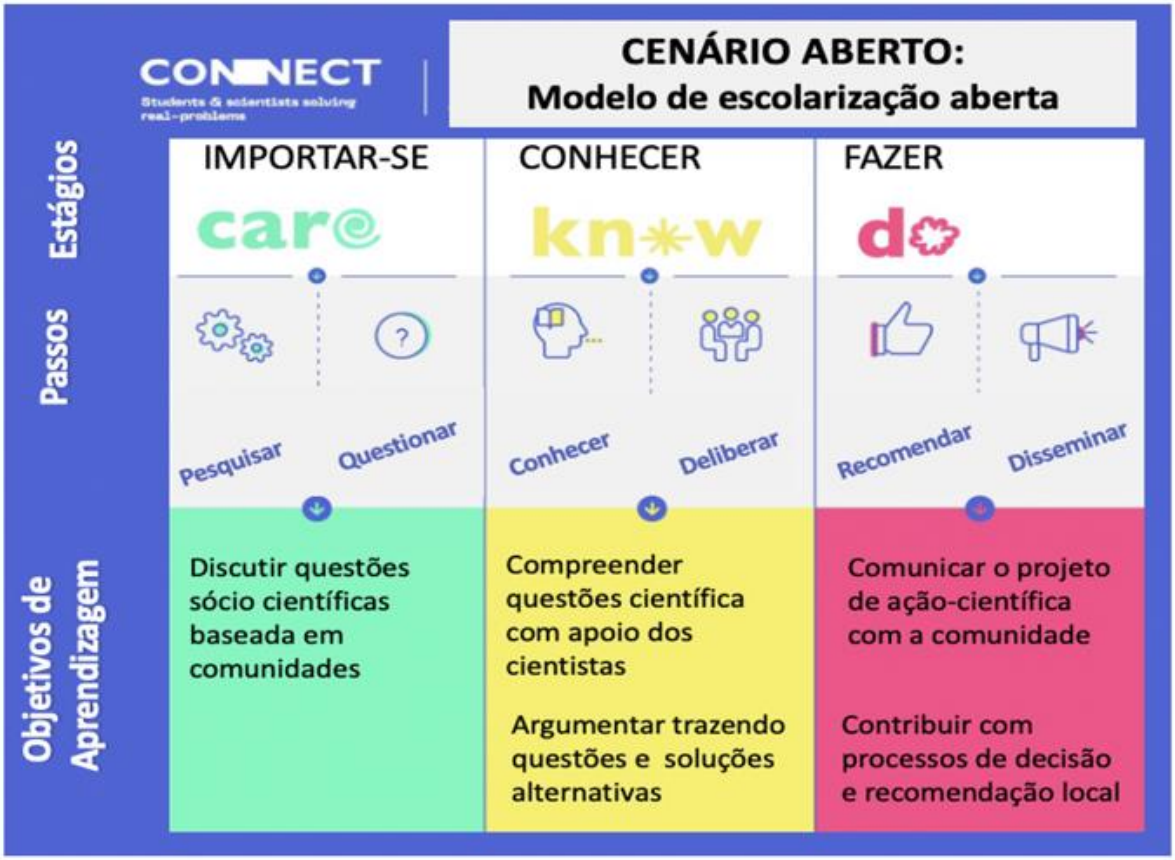


Fonte: Sherborne & Young, 2021.

O que se pode perceber é que, embora parta de uma questão sociocientífica previamente definida, todas as etapas da metodologia conduzem ao diálogo e à reflexão, com o fito de promover a colaboração entre os diferentes atores da RRI e a aprendizagem crítica dos estudantes.

Já os cenários abertos (Figura 05) são aqueles em que as atividades são estruturadas tomando como ponto de partida temas a serem definidos pelos próprios estudantes a partir da observação do contexto em que estão inseridos:

Figura 05 - Projeto CONNECT: cenário aberto



Fonte: Nerhaus, 2021.

Da mesma forma que nos cenários estruturados, a intenção é fazer com que os alunos partam de um tema interessante – nesse caso escolhido por eles mesmos – e desenvolvam atividades centradas nas práticas de Importar-se (*Care*), investigando o assunto e discutindo sobre ele; Saber (*Know*), buscando por soluções; e Fazer (*Do*), divulgando para a comunidade os conhecimentos mais relevantes apreendidos a partir da ação científica realizada.

Em suma, o CONNECT é um projeto para ampliação do conceito de RRI, com vistas a favorecer a escolarização aberta e a aprendizagem científica de crianças, adolescentes e jovens. Para isso, maximiza-se o valor das parcerias para a criação de redes de atores que, juntos, contribuem para uma formação de cidadãos mais preparados e conscientes de seu papel com e para a sociedade.

3 LETRAMENTO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: DELINEANDO CONCEITOS

Durante grande parte da história da educação brasileira, houve uma imensa busca por acabar com os índices alarmantes de analfabetismo que sempre estiveram presentes no país, dado o seu contexto sócio-histórico. Porém, o que significa ser alfabetizado? Em uma análise rasa, poder-se-ia afirmar que é saber ler e escrever. Buscando por um conceito mais aprofundado, encontram-se as colocações de Rojo e Moura (2019, p. 15) de que:

> alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil.

Entretanto, ao longo da história, alfabetização é um conceito que passou por diversas ampliações até se chegar a essa definição dada por Rojo e Moura (2019). Até 1950, eram considerados alfabetizados aqueles que sabiam assinar o próprio nome, contudo, com as novas demandas advindas do trabalho industrial, apenas escrever o nome já não era suficiente, era preciso, ao menos, conhecer as letras e ser capaz de codificar e decodificar palavras da vida cotidiana.

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou suas *Recomendações para a estandardização das estatísticas educacionais*, determinando que, para ser alfabetizada, a pessoa devia ser capaz de “ler e escrever com compreensão um enunciado curto da vida cotidiana” (RIBEIRO, 1997, p. 155).

No fim da década de 1970, a Unesco propõe uma revisão de suas *Recomendações* e amplia o conceito de alfabetizado para os indivíduos capazes de participar de atividades sociais em que a alfabetização é exigida, bem como usar a leitura, a escrita e o cálculo para o desenvolvimento de si e da sua comunidade (RIBEIRO, 1997).

Foi durante esse período, também, que se estabeleceu o termo (an)alfabetismo funcional, o qual tem como intenção designar a situação em que o indivíduo, embora alfabetizado – isto é, domina as técnicas de leitura e escrita –, não é capaz de fazer com que essas habilidades “funcionem” nas práticas sociais. Em outras palavras,

analfabeto funcional é aquele que sabe ler e escrever, mas que não mobiliza esses saberes para desempenhar autonomamente atividades mais diversas – como preencher requerimentos, usar caixas eletrônicos ou aplicativos, entre outros. A fim de abarcar as práticas sociais como inerentes à comunicação, surge, então, o conceito de Letramento.

Entre as décadas de 1980 e 1990, autores como Heath e Street passaram a empregar o termo *Literacy* (Letramento), adotado no Brasil pela área de estudos de Linguística Aplicada, para designar uma nova forma de conceber as atividades de leitura e escrita, as quais passam a ser vistas como atividades sociais que ocorrem em um determinado contexto histórico e social. Ou seja, leitura e escritas passam a ser analisadas como questões em que perpassam os jogos de poder, não podendo, portanto, serem encaradas como uma atividade neutra ou mecânica (STREET, 1995).

Embora seja possível perceber que há uma relação muito estreita entre os conceitos de alfabetização, é válido ressaltar que o termo iletrado, diferentemente de analfabeto, não existe de acordo com a concepção de letramento, uma vez que todas as pessoas, em alguma medida, participam de práticas sociais e, portanto, mobilizam algum tipo de letramento. Conforme explica Tfouni (1997, p. 23):

> [...] o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe nas sociedades modernas, o letramento “grau zero” que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramentos”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.

Tal pensamento ainda é complementado pelo estudioso, apontando que:

> [...] o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito (Tfouni 1997, p. 38).

Para comprovar a perspectiva apontada por Tfouni (1997), basta pensar em uma criança que ainda não ingressou na escola e, desse modo, ainda não passou pelo processo formal de alfabetização. Embora ainda não seja alfabetizada, isto é, não domine a leitura e a escrita, ela participa de outras atividades sociais nas quais mobiliza outros tipos de letramento que não apenas o letramento escolar, como, por exemplo, compreender uma história contada por meio de imagens.

Diante disso, é mister reforçar que os conceitos de alfabetização e letramento estão imbricados e, muitas vezes, são encarados como sinônimos. Porém, em uma análise mais profunda, é possível afirmar que a alfabetização é, em si mesma, um tipo de letramento. Nas palavras de Kleiman (1995, p. 20):

> pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Essa delimitação de conceitos se faz importante porque entender que leitura e a escrita, considerados como os principais indicadores da alfabetização, contribuem para a aquisição de letramentos mais valorizados socialmente, e, como ressaltam Rojo e Moura (2019, p. 17), “é justamente participando das diversas práticas letradas que se desenvolvem ou constroem esses níveis mais avançados de alfabetismo”.

Desse modo, ler e escrever precisam ser entendidas como atividades ideológicas que permitem aos agentes um processo mais crítico e reflexivo e até mesmo de intervenção social na medida em que, conforme aponta Quirino de Souza (2011), a leitura de um texto não se refere mais apenas ao que o autor quis expressar, mas também às condições de leitura do leitor, englobando atividades que vão além da mera decodificação das letras, mas que perpassam pela interação que se faz com o texto.

Em síntese, o que se percebe é que o letramento passou a ser entendido como prática social. Nesse sentido, Barbosa (2014, p. 16-17) ressalta que:

> É com a entrada da pessoa no mundo social por meio da utilização da língua, dos processos mais elaboradas de interação social que o Letramento é constituído e dá continuidade aos processos de trocas e interação com outros indivíduos letrados. É por meio da execução das práticas letradas que o indivíduo se insere na sociedade, exercendo a cidadania e criando significados para a vida social, produzindo e consumindo cultura, política, religião, artes, lazer, ciências, dentre outros bens materiais ou imateriais.

Ou seja, sendo o letramento uma prática social, é natural que ele incorpore novas exigências de escrita e leitura decorrentes das transformações vivenciadas pela

sociedade. Com essa ideia em mente, passou-se a empregar o termo LetramentoS[3], no plural, a fim de abarcar novas abordagens que foram sendo desenvolvidas de acordo com as demandas sociais e culturais. Rojo e Moura (2019) alertam que os letramentos são variáveis a depender de seus contextos sociais e culturais, uma vez que são resultados de práticas múltiplas situadas em contextos múltiplos.

Entendendo, pois, os letramentos como práticas sociais, é comum na literatura pertinente o emprego do termo práticas ou eventos de letramento. Esses são definidos como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (RANGEL; ROJO, 2010, p. 26).

Assim, trabalhar com letramentos nas escolas exige a criação de eventos que permitam aos alunos ampliar práticas sociais que ainda não dominem. Além disso, deve-se considerar o trabalho com diferentes tipos de texto e de linguagem, pois:

> em plena cultura das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento. músicas e sons variados (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

Cada uma dessas linguagens mobiliza conhecimentos específicos para sua produção e compreensão, de modo que exigem diferentes tipos e níveis de letramentos. Diante dessas diferentes exigências, desenvolveu-se a Pedagogia dos Multiletramentos, que se preocupa em estudar de que modo podemos aplicar os conhecimentos de todas essas áreas da teoria dos Letramentos em uma mesma prática social de leitura e escrita – principalmente se considerarmos o contexto em que estamos inseridos, no qual, com o avanço no cenário tecnológico atual, surgiram novas formas de comunicação e, consequentemente, novos gêneros textuais. A seção seguinte é destinada a elucidar melhor essa teoria e sua aplicabilidade em sala de aula.

---

[3] O uso da letra “S” final em maiúscula se deu de forma proposital, com vistas a chamar a atenção para a pluralidade de práticas letradas que o termo “Letramentos” passa a englobar, diferenciando-o, desta maneira, do termo “Letramento”, no singular.

3.1 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

Na última década do século XX, mais especificamente em 1996, um grupo de estudiosos e pesquisadores da área da Educação, chamado de Grupo Nova Londres (GNL), do inglês *The New London Group*, se reuniram e apresentaram suas ideias no artigo "*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*", o qual foi publicado no periódico *Harvard Educational Review*.

Nesse texto, mais tarde tido como um manifesto, os autores argumentam que as novas formas de comunicação e interação, provenientes das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), trouxeram consigo novas demandas – sociais, culturais e linguísticas – que não estavam sendo contempladas pelas abordagens tradicionais de letramentos, uma vez que existia uma tendência desses de privilegiarem práticas centralizadas em eventos verbais.

Tais ideias são retomadas e reforçadas na obra "*Multiliteracies: Literacy learning and the design for social futures*", publicada pelo GNL em 2000. Nesse texto, o grupo demonstra que a modernidade impôs novas demandas educacionais, principalmente no que tange às manifestações culturais e às diferentes linguagens e modalidades de língua empregadas para a comunicação contemporânea.

Portanto, a principal contribuição desse grupo de estudiosos se dá na observância da natureza "multi" dos letramentos, uma vez que há uma grande diversidade de culturas presentes em todos os âmbitos da sociedade, em especial nas escolas. Além disso, os textos com os quais os alunos têm contato deixaram de ser sobretudo verbais e passaram a ser compostos por diferentes semioses – ou seja, se tornaram construções multissemióticas –, incorporando em sua composição diferentes tipos de linguagens (imagens, sons, movimentos etc.). Diante disso, como bem afirma Rosa (2016, p. 36): "Se as práticas mudaram, então o ensino e aprendizagem de letramentos também precisam mudar".

Destarte, há uma diferença entre o conceito de LetramentoS[4] e de Multiletramentos: enquanto o primeiro se concentra em textos essencialmente verbais (sejam eles orais ou escritos), o segundo se preocupa em compreender como são

---

[4] Novamente, o uso do "s" em maiúsculo foi proposital.

construídos os sentidos dos textos que incorporam mais de uma modalidade de língua (*modes of meaning*), observando também como eles integram os mais variados discursos, contribuindo para a consolidação daquela prática sociocomunicativa.

Logo, a Pedagogia dos Multiletramentos tem como objetivo desenvolver e aprimorar formas de ensinar e aprender que considerem as novas demandas decorrentes de um mundo mais globalizado (COPE; KALANTZIS, 2000a, 2000b; KALANTZIS; COPE 2000a, 2000b, 2004). A esse respeito, Rosa (2016, p. 36) pontua que, com as mudanças econômicas, “as relações de trabalho são mais horizontais e colaborativas, o capital humano está mais valorizado, as multi-habilidades, a flexibilidade, criatividade e inovação são pontos-chave para o mercado”.

Diante disso, é possível afirmar que a abordagem multimodal e multicultural proposta pela Pedagogia dos Multiletramentos é o que as escolas precisam para formar cidadãos que atendam às necessidades sociais, mas que também estejam preparados para participar ativamente de práticas socialmente situadas, assumindo posições de liderança, seja na comunidade, no trabalho ou em suas relações sociais (COPE; KALANTZIS, 2000a, 2007, 2009; ROJO, 2009).

A esse respeito, Cope e Kalantzis (2009, p. 7) são assertivos ao explicarem que:

> a abordagem dos Multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de realizar suas próprias contribuições, bem como negociar as diferenças entre as comunidades que circulam [em tradução livre[5]].

Ademais, não foi apenas a sociedade que mudou, as próprias pessoas também se modificaram. Hoje, há novas necessidades subjetivas, principalmente referentes à comunicação e à aquisição de conhecimento. É inegável que a internet fez surgir novas formas de comunicação, exigindo dos usuários um conhecimento que até pouco tempo atrás nem existia – o uso de aplicativos de trocas de mensagens instantâneas, por exemplo, com inúmeras funcionalidades que permitem a inserção e criação de textos multissemióticos.

---

[5] Traduzido de “The Multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 7).

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000a, 2000b, 2009) e Kalantzis e Cope (2000a, 2004) elucidam que a teoria dos Multiletramentos considera essas mudanças e busca o preparo dos estudantes para serem não só receptores e espectadores de conteúdos, mas sim autores e co-autores, produtores e consumidores perspicazes e críticos, preparados para lidar com o grande fluxo de informação ao qual têm fácil acesso e com o qual interagem corriqueiramente. Nas próprias palavras de Cope e Kalantzis (2009, p. 9):

> o tipo de pessoa que pode viver bem neste mundo é aquele que adquiriu a capacidade de navegar de um domínio de atividade social para outro, que está flexível em sua capacidade de articular e ordenar suas próprias identidades e que pode encontrar maneiras de estabelecer diálogo e aprender novas e não conhecidas linguagens sociais [tradução livre[6]].

Não obstante, como um grande contribuinte para que todas essas mudanças aconteçam, e de forma tão acelerada, há os dispositivos eletrônicos, definidos por Garcia-Canclini (2008[2003], p. 304) como “dispositivos de reprodução que não podemos definir como cultos ou populares. Neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos”.

Como percebido, existem diversas mudanças na sociedade que exigem uma nova forma de se fazer educação. Assim, a pedagogia proposta pelo GNL abre espaço para essas novas abordagens, mais atuais e menos canônicas, favorecendo a reflexão e o questionamento, bem como a tomada de posicionamentos mais críticos daquilo que era tido como “correto”.

Por sua vez, Rojo (2012, p. 16) coloca que a Pedagogia dos Multiletramentos, além de propor novas formas de ensino e aprendizagem, traz mudanças éticas:

> Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da web), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os remixers, mashupers). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos **letramentos críticos** [...] **Novas estéticas** também emergem, com critérios próprios. Minha “coleção” pode não ser (e certamente não será) “a coleção” do outro que está ao lado – ou na “carteira” à minha

---

[6] Traduzido de: “The kind of person who can live well in this world is someone who has acquired the capacity to navigate from one domain of social activity to another, who is resilient in their capacity to articulate and enact their own identities and who can find ways of entering into dialogue with and learn new and unfamiliar social languages” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 9).

> frente. Assim, meus critérios de “gosto”, de apreciação, de valor estético diferirão dos dele, fatalmente. (grifo da autora)

Em suma, o intuito dos Multiletramentos é fornecer meios para que os alunos sejam capazes de construir e ressignificar sentidos ao invés de apenas reproduzi-los – o que, infelizmente, ainda é feito em vários contextos escolares. A ideia é, portanto, que os estudantes se apropriem dos conhecimentos para, então, construí-los e reconstruí-los em interação com seus próprios saberes, mas também com seus colegas e comunidade. De acordo com Kalantzis e Cope (2000a, 2000b, 2004) e Cooper, Lockyer e Brown (2013), ao promover uma concepção de ressignificação mais aberta, torna-se o ensino dos (multi)letramentos mais criativo, produtivo e emancipatório, conduzindo os alunos para uma aprendizagem mais relevante e autônoma.

Outro conceito que se mostra relevante para a melhor compreensão da teoria dos Multiletramentos é a ideia de multimodalidade. Trata-se, pois, de uma análise focada nos sentidos construídos por meio das diferentes modalidades de língua, ou semioses – daí o termo multissemiótico –, usadas em uma determinada situação comunicativa (e não apenas escrita ou oral). Para Kress (2015), a multimodalidade se preocupa com a fala, a escrita, as imagens, os sons, as representações etc. que são combinadas de diferentes formas para que a comunicação aconteça. Assim, é preciso que as pessoas estejam preparadas para perceber essas sutilezas das linguagens e como cada um dos modos empregados contribui para a significação do ato comunicativo.

Como visto, para a Pedagogia dos Multiletramentos, o sentido de um texto é composto por elementos também externos a ele, por isso se consideram aspectos sintáticos, sonoros e imagéticos, mas também contextuais, situacionais e intencionais. Portanto,

> o objetivo do trabalho pela perspectiva dos letramentos é promover o papel do aprendiz como designer de significados, isto é, um produtor e consumidor ativo de significados múltiplos, multissemióticos e multiculturais, de suas próprias coleções e das coleções de outros também, sendo sempre sensível e aberto às diferenças, às mudanças e à inovação (ROSA, 2016, p. 40-41).

A partir dessas colocações, aponta-se outro conceito relevante para a Pedagogia dos Multiletramentos, que é a noção de *design*, sobre o qual é elucidado que “substituiria as concepções estáticas de transmissão de conhecimento do ensino

tradicional de letramento. Assim, o *design* é o modo de desenvolver processos de construção de representações significativas" (ROSA, 2016, p. 41).

Por sua vez, Cope e Kalantzis (2009) explicam que os *designs* sempre foram conceitos muito importantes para o desenvolvimento da teoria dos Multiletramentos, sendo que, como aponta Rosa (2016), o principal objetivo é repensar o currículo, de modo que o ensino tenha como norte a realidade do próprio aluno (*Available designs*), promova a construção de conhecimentos próprios (*Designing*) e alcance a transformação das práticas (*the Redesign*) – sendo esse último o principal objetivo da teoria. Assim, dada a relevância desses conceitos, torna-se mister delinear melhor cada um deles.

Sob a perspectiva da teoria dos Multiletramentos, os *Available designs*, ou *designs* disponíveis, dizem respeito às manifestações que fazem parte da realidade dos alunos, ou seja, situações de comunicação e de interação vivenciadas pelo educando. Como destacam Cope e Kalantzis (2009), o estudo desse tipo de *design* inclui as modalidades de língua usadas em um texto, seu gênero textual e o tipo de discurso em que se insere.

Destarte, é preciso que o currículo escolar seja redesenhado, de modo que passe a contemplar diversos gêneros textuais existentes, inclusive os emergentes, os quais, muitas vezes, ainda não estão inseridos nas grades curriculares, uma vez que se encontram em processo de consolidação conceitual. Sobre isso, Rosa (2016, p. 42) explica que:

> o objetivo é evitar abordagens que privilegiem estruturas e composições formais de língua e de linguagem estagnadas, que são apenas impostas e nunca discutidas e/ou questionadas. A mudança proposta é que se leve em conta que os processos representacionais de significações pela língua e pelas diversas linguagens são processos culturais e situados, ideologicamente marcados e de horizontes complexos e dinâmicos.

Após tomar como ponto de partida os *designs* disponíveis aos educandos, a etapa seguinte é desenvolver o próprio *design* – etapa nomeada como *Designing* –, seja por meio da ampliação ou modificação dos significados disponíveis, resultando na produção de seus próprios significados – os quais culminarão em significações redesenhadas (*Redesigned*) (KALANTZIS; COPE, 2000b, 2004).

De maneira complementar, Garcia-Canclini (2008 [2003]) afirma que, durante essa etapa, é o momento para construir novos significados, fazendo uso de processos inovadores, dinâmicos e questionadores. Assim, é possível ocorrer a “reapropriação criativa do mundo, que culmina em um aprendizado diferente, socialmente situado e experenciado” (ROSA, 2016, p. 42).

Por fim, como visto, o processo de *designing* resulta no *Redesign,* que é uma nova compreensão de um significado (ou ressignificação), tanto para si quanto para o outro. Cope e Kalantzis (2009) destacam que, na medida em que o sujeito produz significados, esses se relacionam com significados subjetivos (*insights*, expressões, perspectivas) e, com isso, se refazem, se redesenham, tanto na forma de produzir como de interpretar. Todo esse processo culmina na aprendizagem, pois deixa rastros de transformação – que são a essência do aprendizado (KALANTZIS; COPE, 2004; KRESS, 2000; ROSA, 2016).

Diante do exposto, fica evidente que, na perspectiva dos Multiletramentos, o ensino-aprendizado é visto como um processo de criação e recriação (COPE; KALANTZIS, 2009), apontando para uma formação que considera e valoriza a diversidade, tanto de culturas quanto de semioses. Contudo, para que isso seja possível, é necessário, como já mencionado, uma remodelagem curricular.

Em 1996, quando a Pedagogia dos Multiletramentos foi desenvolvida, os autores propuseram quatro ações pedagógicas que norteariam uma sequência didática (adaptável), também nomeadas de “*pedagogical angles*” (ângulos pedagógicos) (KALANTZIS; COPE, 2008; COPE; KALANTZIS, 2009): 1. Prática situada (*Situated Prectice*); 2. Instrução Aberta (*Overt Instruction*); 3. Enquadramento Crítico (*Critical Framing*); e 4. Prática Transformada (*Transformed Practice*).

Anos mais tarde, em 2009, essas ações foram repensadas e reformuladas: 1. Experiências – conhecidas e novas (*Experiencing*); 2. Conceitualização (*Conceptualising*); 3. Análise – funcional e crítica (*Analysing*); e 4. Aplicabilidade – apropriada e criativa (*Applying*) (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009). O quadro a seguir (Quadro 01) resume didaticamente cada uma dessas práticas, de modo comparativo, para que seja possível observar as ampliações e recuos realizados:

Quadro 01 - Ações pedagógicas propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos

AÇÃO PEDAGÓGICA	CARACTERÍSTICAS	AÇÃO PEDAGÓGICA	CARACTERÍSTICAS
Prática Situada	Esta ação diz respeito a relacionar o conteúdo a ser estudado com a realidade do estudante. Assim, a prática pedagógica deve buscar explorar gêneros textuais e discursivos pertinentes ao universo dos estudantes (ROJO, 2012).	**Experiências – conhecidas e novas**	Esta ação pretende, também, oferecer práticas que relacionem o aprendizado escolar às experiências extraescolares dos alunos (GEE, 2005, 2013). Quanto às experiências, elas podem ser divididas entre experienciar o conhecido ou o novo. O primeiro tipo envolve letramentos já conhecidos dos alunos, enquanto o segundo visa a promover o contato do estudante com gêneros que lhe são desconhecidos (COPE; KALANTZIS, 2009).
Instrução Aberta	Esta ação objetiva a sistematização das práticas vivenciadas de modo que possam ser analisadas criticamente. Para tanto, utilizam-se análises metalinguísticas para conhecer e interpretar os *designs* disponíveis aos alunos.	**Conceitualização**	Esta etapa está relacionada especificamente com os saberes construídos por meio de conceitos e teorias. Contudo, a ação de conceitualizar deve ser feita pelo próprio aluno, que deve ser orientado a sistematizar seus conhecimentos de forma explícita e com caráter científico. De acordo com Cope e Kalantzis (2009), a conceitualização pode ser por nomeação e/ou por teorização.
Enquadramento crítico	Esta etapa visa a promover a interpretação do contexto de produção e recepção dos gêneros textuais escolhidos para o trabalho pedagógico. Com isso, espera-se que os alunos se sintam preparados a analisarem os enunciados com os quais têm contato de forma crítica e aprofundada (buscando pelas relações de causa e	**Análise – Funcional e Crítica**	Na reformulação, a ideia de análise crítica ainda permanece. Contudo, de acordo com Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009), isso se dará por meio de duas ações: a análise do funcionamento (relações de causa e consequência) e a análise avaliativa (questionamentos, apreciações críticas), atentando-se para as

	consequência), para que estejam aptos a assumirem posicionamentos sobre a questão (ROSA, 2016).		relações sociocontextuais envolvidas. Além disso, a intenção é fazer com que o estudante reflita sobre quais interesses perpassam os significados e as práticas sociais – tanto as em estudo quanto as já conhecidas (ROSA, 2016).
Prática Transformada	Esta etapa tem como intenção que os alunos acrescentem conhecimentos próprios aos significados em estudo (KALANTZIS; COPE, 2008) ou, ainda, que adaptem os conhecimento em estudo a um novo contexto ou produzam novos *designs*. Desse modo, como resultado dessa ação pedagógica, podem-se citar os gêneros textuais híbridos e a aprendizagem situada (ROSA, 2016).	**Aplicabilidade – apropriada e crítica**	Esta ação refere-se à mudança ocorrida no aprendiz na maneira como ele compreende e aplica determinada prática social, essa podendo ser uma "aplicabilidade apropriada" (conforme esperada) ou uma "Aplicabilidade criativa" (há uma adaptação/recriação de significados por parte do aprendiz) (ROSA, 2016).

Fonte: a autora, 2022.

Como delineado, as ações propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos destacam a importância de um processo de ensino-aprendizagem situado e contextualizado, valorizando as experiências e conhecimentos dos alunos e buscando uma aprendizagem socialmente relevante. Desse modo, destaca-se a importância do professor como mediador desse processo, uma vez que:

> é com a ajuda da mediação do professor que o aprendiz deverá compreender que as experiências (bem projetadas pelo professor) e a consequente transformação não estão somente em nossas mentes e/ou processos individuais – na verdade, estão, principalmente, nas práticas sociais, em que são construídos os significados e o próprio aprendizado (ROSA, 2016, p. 48).

Portanto, o que a teoria dos Multiletramentos propõe é um aprendizado que propicie ao aluno mais do que decorar conceitos teóricos e gramaticais, espera-se que os estudantes compreendam criticamente o mundo e as práticas sociais e que se mostrem capazes de mobilizar seus conhecimentos, ou adaptar/produzir novos

saberes, para resolver problemas cotidianos pertinentes às mais diversas esferas sociais.

3.2 GÊNEROS TEXTUAIS E (MULTI)LETRAMENTOS

O conceito de gênero textual começa a ser pensado na Grécia Antiga, com os escritos de Platão e Aristóteles, ao pensarem sobre a poética e a retórica. Na obra República (volumes II e III), publicada na década de 370 a.C, surge pela primeira vez o uso do termo “poesia”, sendo essa concebida como uma tentativa de representar a realidade (ROJO; BARBOSA, 2015). Platão, nesse momento, trabalha com a noção de uma tríade de gêneros: o épico (como a epopeia), o lírico (como o ditirambo) e o dramático (como a tragédia e a comédia).

Anos depois, em 334 a.C, Aristóteles propõe a obra Poética, na qual ele aponta diversos gêneros (epopeia, poema trágico, poesia ditirâmbica, comédia) como tipos de poesia, usando também o termo “gênero” para se referir a um grupo que inclui diferentes espécies que possuem características semelhantes. Já em Retórica (330 a.C.), Aristóteles passa a estudar textos que, segundo sua concepção, representam formas de participar da sociedade. Assim, ele elenca três gêneros retóricos: deliberativo (ou político), forense ou judicial e demonstrativo ou epidítico (ROJO; BARBOSA, 2015).

Tal divisão entre textos poéticos (gêneros literários) e textos retóricos (gêneros de oratória) – e, portanto, distinção entre arte poética e vida cidadã –, conforme salientam Rojo e Barbosa (2015), será retomada e aprofundada durante o Renascimento, porém só começará a ser superada no início do século XX, com o fortalecimento de correntes de estudos literários, como o Formalismo Russo, o Estruturalismo e a Nova Retórica.

Os primeiros estudos que compreendem os gêneros textuais sem a distinção feita pelos filósofos gregos se dá com o Círculo de Bakhtin. Tal corrente de pensamento também contribui para a superação de um modelo de análise dos gêneros que focasse apenas nas suas propriedades formais – como propunha o Formalismo Russo –, defendendo que os gêneros, sejam eles poéticos ou literários, precisam ser concebidos como “uma entidade da comunicação e da interação entre agentes do funcionamento da vida social” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 40).

Contudo, é apenas no fim da década de 1920 que o Círculo de Bakhtin amplia o conceito de gênero a todas as produções textuais humanas, empregando o termo gênero linguístico, relacionando-o com uma prática social. A esse respeito, Volochinov e Bakhtin (1981[1929], p. 43) pontuam que “cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”. Ou seja, o conceito de gênero passa a se referir a um discurso, um enunciado – que, como tais, são situados em um determinado contexto. Assim, Rojo e Barbosa (2015, p. 42) destacam que:

> O que interessa nessa abordagem são os **efeitos de sentido discursivos**, os **ecos ideológicos**, as **vozes** e as **apreciações de valor** que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas (grifos das autoras).

Desse modo, os estudos bakhtinianos vão empregar o termo gêneros do discurso e não gêneros textuais, uma vez que os textos são oriundos de situações discursivas. Nas palavras do próprio estudioso: “Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

O autor (*op. cit.*) ainda destaca a infinidade de gêneros discursivos que podem existir, uma vez que esses são produtos das atividades humanas e, quanto mais essas se ampliam e se complexificam, novos discursos vão sendo criados ou expandidos. Logo, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), a definição de gênero está imbricada ao uso que se faz da linguagem em situações de comunicação e interação humana nas diversas esferas sociais.

Tomando essa reconstrução histórica como ponto de partida, ressalta-se o fato de que os gêneros discursivos estão presentes em todas as nossas práticas sociais, sejam elas orais ou escritas, impressas ou digitais, reais ou virtuais – toda interação que se dá por intermédio de um tipo de linguagem envolve um gênero do discurso, seja ele preexistente ou não.

A esse respeito, a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (2003) divide os gêneros em 1. primários, ou seja, aqueles que circulam em atividades cotidianas básicas (ordens, pedidos, bilhetes, mensagens de texto, chamadas de voz e de vídeo etc.); e 2. secundários, sendo esses mais complexos com algum tipo de finalidade

pública. Também podem absorver ou modificar os primários em sua composição (atas, notícias, artigos, telenovelas, relatórios etc.).

A categorização dos gêneros em primários e secundários reforça a estreita relação entre o conceito de gênero e as práticas sociais. Essa ideia também é reforçada por Bazerman (2005, p. 22), quando afirma que “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social”. Assim, se todo enunciado é um (novo) texto, esse se dá em algum gênero, o que faz com que a definição desse seja, por vezes, um tanto quanto vaga. Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 23) afirma que:

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Destaca-se que esse autor também pontua a dinamicidade dos gêneros, uma vez que estão entrelaçados às práticas cotidianas. Entretanto, Marcuschi (2002) opta por empregar o termo *gênero textual* e não *gênero discursivo*, o que é bastante comum na literatura da área. Assim sendo, para este trabalho, ambos os termos, gêneros discursivos e gêneros textuais, são tomados como sinônimos.

Outro apontamento terminológico relevante é o conceito de enunciado – aqui tomado, por vezes, como sinônimo de texto. Sob esse viés, Rojo e Barbosa (2015, p. 25) elucidam que “um texto ou enunciado é, como vimos, um dito (ou cantado, escrito ou mesmo pensado) concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, construindo o discurso”. Portanto, enunciado, texto e discurso serão empregados neste trabalho como sendo termos correlatos.

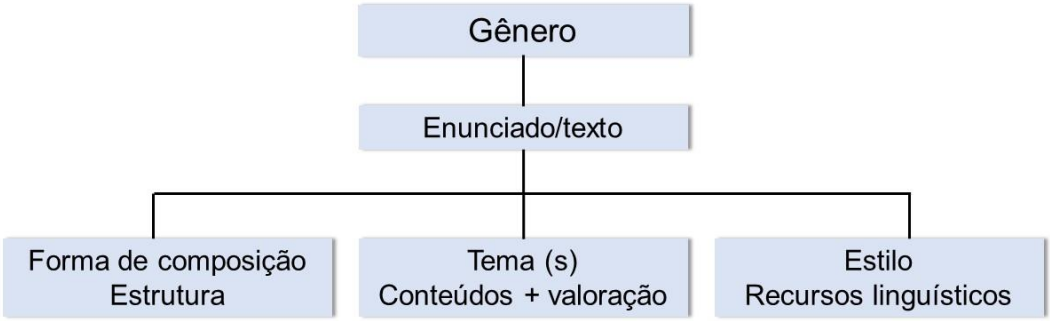
Findadas as questões terminológicas, voltar-se-á para a conceituação de gênero. Rojo e Barbosa (2015, p. 28) delineiam o conceito de gênero como:

> os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas – um **universal** –, mas que só aparecem **concretamente** na forma de **textos** orais, escritos ou multimodais

Em síntese, os enunciados seguem estruturas relativamente estáveis, que são os gêneros textuais. Sobre a organização destes, Rojo e Barbosa (2015) explicam que

os gêneros são reconhecidos pelas formas dos textos, pelos temas e até pelo estilo de linguagem utilizado. A figura a seguir (Figura 06) ilustra essa relação:

Figura 06 - Elementos componentes do gênero e do texto



Fonte: Rojo e Barbosa, 2015, p. 86

Mas qual a relação entre gênero e letramento(s)? Para responder a esse questionamento, usar-se-ão das palavras de Lemke (2010, p. 457): “Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”.

Se os gêneros textuais são enunciados materializados em uma situação comunicativa e os letramentos são práticas sociais em si e dizem respeito aos conhecimentos mobilizados para a participação ativa dessas práticas, há, pois, uma relação intrínseca entre os conceitos de gênero e letramento. Assim, diferentes esferas sociais (política, ciência, religião, burocracia, economia, ética etc.) demandam variados tipos de atividades humanas e cada um deles estará organizado em torno de um ou mais textos, o que exigirá a mobilização de um ou de múltiplos letramentos.

Um exemplo dessa ocorrência é o surgimento das TDICs, que culminaram na reformulação – e consequente surgimento – de gêneros textuais, como carta/*e-mail*, diário/*blog*, conversa/*chat* (ROJO; BARBOSA, 2015). Além desses, há, hoje, uma grande circulação de textos multimodais, justamente por conta das características comunicativas das redes sociais. Logo, para lidar de maneira satisfatória com esses textos, diferentes letramentos precisaram ser mobilizados e até mesmo desenvolvidos.

Como há uma infinidade de gêneros, cada qual com suas características e letramentos, apresenta-se a seguir os gêneros textuais trabalhados nas sequências

didáticas aplicadas na realização deste estudo, bem como os principais letramentos mobilizados para essas práticas.

3.2.1 Resumo

O dicionário Houaiss (2001) define “resumo” como “exposição sintetizada de um acontecimento ou uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido”. Tal gênero é frequentemente presente em textos mais técnicos, levando a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) a propor a norma NBR6028, na qual afirma que um resumo é uma “apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto” (ABNT, 2021). Assim, a instituição classifica os textos dessa natureza considerando critérios como conteúdo, estilo e extensão, sendo que cada classe terá recomendações técnicas e formais específicas.

A nível leigo, o resumo é comumente concebido como sendo um texto que visa à redução de outro texto, citando suas partes mais importantes. Entretanto, como gênero textual, há certas regularidades estruturais próprias desse tipo de texto, sendo que o principal intuito não é a redução da extensão do texto original, mas sim explicitar a compreensão global do texto base (BORBA, 2004).

A esse respeito, de acordo com a área da Linguística Aplicada, há características bastante marcantes presentes nos resumos:

> O resumo é caracterizado pelo uso do tempo passado, voz passiva e ausência de negativas. Evitam-se orações subordinadas, usam-se frases no lugar de orações e palavras no lugar de frases. Evitam-se abreviações, jargões, símbolos e outras expressões que podem gerar confusão. (…) Em suma, elimina-se a redundância que o leitor habilidoso encontra na linguagem escrita que normalmente facilita a compreensão (SWALES, 1990, p. 179).

Entretanto, embora seja um gênero comum na esfera escolar e acadêmica, percebe-se que há uma lacuna a respeito da apreensão desse gênero textual. Borba (2004) explica que a maior parte das investigações acerca do gênero textual resumo circunscrevem-se ao estudo de resumos de artigos científicos, com foco na estrutura formal, ignorando-se os processos cognitivos – e, portanto, as práticas letradas – envolvidos na recepção e produção desse gênero.

Sob esse viés, Brown e Day (1983, p. 1, em tradução livre) argumentam que “a habilidade de resumir informações é um estudo importante de habilidades que envolvem tanto a compreensão como a atenção da importância do que é essencial[7]”. Contudo, Borba (2004, p. 87) chamam a atenção para o fato de que, embora presentes em diversas esferas da comunicação social, os produtores de resumos:

> desconhecem as habilidades requeridas por esse gênero textual – as quais são extremamente elaboradas –, ou recebem instruções relativamente inflexíveis de estratégias muitas vezes inapropriadas para os gêneros do texto-base que devem resumir.

Desta feita, nota-se a relevância de se trabalhar com resumos no ambiente escolar, a fim de preparar os educandos para recepcionar e produzir esse gênero textual visto a complexidade das práticas envolvidas. Ademais, deve-se sempre analisar o texto de acordo com seu propósito comunicativo – no caso dos resumos, produzir um novo texto a partir de um texto base, expressando a compreensão global desse.

Ainda seguindo essa linha de pensamento, Borba (2004, p. 88) elucida que produzir um resumo vai além de copiar passagens inteiras do texto original, sendo importante:

> a condensação de informação e sua reformulação, para citar apenas dois requisitos de elaboração de resumos, necessitam da efetuação e controle de operações de alto nível de complexidade, que pressupõem conhecimentos tanto linguísticos como do conteúdo tratado nos textos originais.

Assim, como explica Borba (2004), diversos autores têm tentado formular teorias que explicam como escrever um resumo, entretanto, autores como Kintsch e Kozminski (1977) alertam que, a depender do gênero textual do texto a ser resumido, diferentes formas de resumir serão requeridas dos autores.

Portanto, dada a natureza do presente trabalho, escolhemos como norte as colocações de Kintsch e van Dijk (1975), que, conforme explica Borba (2014, p. 89):

> propõem um modelo de produção de resumos partindo da premissa de que a informação a ser incluída num resumo é determinada por macro-regras

---

[7] Traduzido de “The ability to summarize information is an important study skill involving both comprehension of, and attention to, importance at the expense of trivia.” (BROWN; DAY, 1983, p. 3).

> (apagamento, generalização e substituição) que operam nas proposições do texto-base para produzir uma macroestrutura.

Quanto às macro-regras propostas pelos autores, nota-se que essas se dão no nível da semântica, como uma tentativa de selecionar e organizar as ideias principais do texto original em um novo texto, o resumo. Nesse sentido, na etapa do Apagamento, o autor precisa selecionar as informações mais relevantes para constar em seu resumo, apagando as secundárias; na Generalização, ele deve encontrar formas de relacionar as ideias escolhidas, de maneira que formem um todo coeso e entendível ao leitor do resumo (especialmente considerando que este não terá, muitas vezes, acesso ao original); a Substituição, por sua vez, refere-se à paráfrase do texto base, ou seja, o momento em que ocorrerá a construção de novos períodos, e não uma cópia do texto original.

Entretanto, muitas vezes, o trabalho com resumos em sala de aula parece engessado, monótono. Sobre isso, Borba (2004, p. 96) faz uma importante crítica ao apontar que:

> Mais importantes do que a pura e simples exigência de regras são a orientação e o acompanhamento do processo de elaboração de resumos, que parecem estar distantes das práticas de ensino de língua, sobretudo nos contextos em que esse gênero é mais produzido: a comunidade acadêmica. O ensino e a identificação de estratégias que compreendem diferentes fases de produção de resumos parece ser mais produtivo que apenas a observância de regras formais exigidas nesse gênero.

Como estratégias para a produção de um resumo são elencadas três: Leitura, Planejamento e Análise – estando essas diretamente interligadas às macro-regras propostas por Kintsch e van Dijk (1975). A etapa da Leitura diz respeito à compreensão do texto original. Na preparação do resumo são escolhidas as ideias principais a constarem no novo texto, bem como as alterações necessárias, as paráfrases e a organização entre as ideias. Por fim, na fase de Análise – a qual costuma ser ignorada pela maioria dos estudantes (BORBA, 2004) – são feitas as revisões e as edições necessárias.

Mediante o exposto, nota-se que o resumo, embora tenha uma estrutura pré-definida, acaba por ser um texto um tanto quanto subjetivo, uma vez que depende muito do processo de leitura e compreensão do leitor-autor. Acerca disso, Kintsch (1977, p. 40) faz a seguinte observação:

> diferentes sujeitos escreverão diferentes resumos (…), refletindo o fato de que do mesmo texto eles, de alguma forma, constroem diferentes macroestruturas. Eles têm o mesmo esquema a guiá-los, mas (…) as regras que governam as construções que ocorrem como parte integrante do processo de compreensão deixam espaço para variação individual.

Portanto, ao analisar resumos produzidos pelos alunos, o professor precisa levar em conta fatores variados, como:

- Se o aluno alcançou a compreensão global do texto resumido;
- Se o estudante conseguiu identificar as ideias principais do texto base;
- Se o aprendiz respeitou a estrutura do resumo (vocabulário, sintaxe, coesão e coerência etc.);
- Se o resumo cumpre com seu propósito comunicativo.

Como visto, o processo de produção de um resumo resulta na construção de um novo texto, de um novo discurso, com finalidades específicas, diferentes daquelas do texto original. Por isso mesmo, é um trabalho complexo, uma vez que exige do autor a compreensão daquilo que está sendo resumido. Ou seja, além de dominar as estratégias para produção do resumo, o estudante precisa desenvolver e aprimorar sua habilidade de leitura e compreensão de textos.

3.2.2 Anúncio publicitário

Sem dúvidas, a publicidade está muito presente na vida de todos, cotidianamente. Por meio de diversas estratégias, o gênero anúncio publicitário tem como principal intento, além de vender determinado produto ou ideia, “seduzir, falar ao [...] inconsciente, criar hábitos, despertar os desejos e até mudar o modo de agir de uma sociedade” (CHIACHIRINI, 2010, p. 8). Entretanto, nem sempre os receptores de tais textos estão preparados para lidar com as sutilezas desse tipo de discurso.

Desse modo, por ser um texto que integra práticas comunicativas da esfera publicitária, unir-se-ão, para conceituar o gênero textual anúncio publicitário, conceitos da área da Linguística e da área Comunicação Social. De acordo com Harris (2008), textos publicitários podem ser analisados segundo três parâmetros: conteúdo, exposição (mídias e tempo de veiculação) e efeitos causados. Tal colocação demonstra a complexidade desse gênero textual e reforça a necessidade de se trabalhar com eles no ambiente escolar.

Há um consenso entre pesquisadores da área (CARVALHO, 1998; CHIACHIRINI, 2010; HARRIS, 2008; SANDMANN, 2001) de que o discurso publicitário está fortemente ligado à psicologia. Nesse sentido, Harris (2008) explica que determinados processos cognitivos estudados por psicólogos são também levados em consideração pelos publicitários no momento da produção dos anúncios:

- **atenção** – durante o processo de leitura, o receptor escolhe as informações que serão favorecidas em relação às que serão negligenciadas;
- **suspensão da descrença** – ao se deparar com o anúncio, o leitor consente, pelo menos por certo tempo, em considerar a situação representada como algo real ou, ao menos, verossímil;
- **identificação** – para que o texto seja considerado de forma mais atenta pelo leitor, é necessário fazer com que esse se imagine na mesma situação que lhe é apresentada, ou que se identifique com ela;
- **empatia** – um anúncio é melhor recebido quando o leitor se identifica emocionalmente com o que lhe é anunciado/pedido.

Além desses, outros recursos, como o humor e o suspense, são empregados como aspectos cognitivos relevantes no momento da elaboração propagandística (HARRIS, 2008). Quanto aos tipos de anúncios publicitários, existe outra unanimidade entre os teóricos: eles são de diferentes tipos, agrupados de acordo com suas características e/ou finalidades (CARVALHO, 1996; CHIACHIRINI, 2010; SANDMANN, 2001).

Acerca disso, Harris (2008) classifica os anúncios publicitários em três tipos, separando-os em comerciais, de comunicação pública e anúncios de caráter político. Embora exista essa divisão, vale ressaltar que todos os anúncios, dadas as suas características genéricas, têm como objetivo convencer o leitor a adotar determinada atitude ou comportamento ou a adquirir um bem ou serviço. Para tanto, os anunciantes lançam mão de diferentes estratégias e apelos, podendo esses ser de caráter psicológico, informacional, emocional, patriótico, humorístico, de poder, realização e sucesso ou, ainda, testemunhos.

Corroborando com tais ideias, Gabardo (2011, p. 31-32) define o anúncio publicitário como “um macro-ato que tem o objetivo tanto de informar quanto de

persuadir os leitores a conhecer e comprar os produtos anunciados". Logo, para alcançar tal objetivo, o autor faz uso de diferentes estratégias de convencimento, como as de caráter racional e objetivo, apelando para a razão do leitor, e as de caráter emocional e subjetivo, recorrendo à sensibilidade do público.

Contudo, a escolha dessas estratégias não se dá de maneira aleatória. Tendo em vista que os anúncios publicitários são práticas sociais situadas em um determinado contexto, os produtores desses textos levam em consideração fatores também externos ao texto, buscando criar a sensação de que o que é anunciado "é fundamental para o consumidor ou que vai lhe proporcionar uma realidade ou paz de espírito almejado" (GABARDO, 2011, p.13).

Ainda assim, tomando o anúncio publicitário como um produto do meio em que circula, há características que tipificam esses textos como pertencentes ao gênero em questão. A esse respeito, Gabardo (2011, p. 16) explica que:

> os anúncios ainda conservam até hoje algumas das características do gênero "classificados" que remontam à sua origem: a brevidade das frases, as transgressões gramaticais que ocorrem para manter o enunciado breve, conciso e objetivo (transmitir o que se quer com a menor quantidade de palavras possível).

Portanto, os anúncios são textos produzidos para serem consumidos rapidamente, fazendo com que as informações contidas nele sejam muito bem selecionadas e organizadas, seguindo-se uma estrutura tipificada: título, *slogan*, corpo do texto, assinatura – além da imagem que constitui parte integrante desse tipo de construção discursiva.

Acerca dos recursos linguísticos empregados nos anúncios, Ondrejovicová (2009) aponta como recorrentes:

- **a economia linguística** – há uma predileção por anúncios cujos textos sejam menos extensos, uma vez que o texto deve ser dinâmico e de rápida leitura, para ser consumido, muitas vezes, em meio à rotina dos leitores. Assim, reduz-se o texto o máximo possível, podendo, inclusive, ocorrer o que Leech (1966) chama de "orações menores", quando há quebra de regras tradicionais da gramática – o que também acaba por se tornar uma estratégia, na medida em que aproxima o texto da linguagem coloquial.

- **criatividade, inovação e surpresa** – esses quesitos são muito importantes para a publicidade, uma vez que são eles que atraem e retêm a atenção do leitor. Também são recursos usados para ressaltar o que é anunciado em detrimento de outros produtos do mesmo gênero.
- **mensagem simples** – ao mesmo tempo em que deve ser criativo, o anúncio deve ser de fácil compreensão, o que facilita a sua memorização por parte do leitor.
- **a reiteração** – há uma repetição planejada, em diferentes partes da peça, das informações que são mais relevantes para a mensagem do anúncio.

Embora essas premissas representem estratégias linguísticas comumente usadas nesses discursos, vale pontuar que não há uma regra que as coloque como sendo obrigatórias para a composição de anúncios publicitários – o mesmo vale para a estrutura desses textos. Vestergaard e Schroder (1985, p. 9) e Leech (1966, p. 59) definem que os anúncios são divididos em três partes: o título ou chamada, o texto e a assinatura. Gabardo (2011), por sua vez, propõe a inclusão de mais duas partes: o *slogan* e a finalização.

- **título ou chamada** – essa parte é a responsável por capturar a atenção do leitor para o que está sendo anunciado. Para isso, faz-se uso de fontes maiores e destacadas, com textos breves e originais que exprimam a ideia principal do anúncio.
- **texto/corpo do texto** – essa parte nem sempre está presente em todos os anúncios, porém, quando presente, é responsável pela parte informativa da peça, por isso pode ser mais longa. Geralmente, é apresentada no formato de bloco de texto, situado no meio ou na lateral direita da página, no qual são apresentadas estratégias de convencimento a respeito do que está sendo anunciado.
- **Assinatura** – é a parte em que se apresenta o emissor daquela campanha. Costuma estar localizada na parte inferior da peça, normalmente à sua direita.
- ***Slogan*** – o *slogan* é definido pelo Dicionário de Comunicação de Carlos Rabaça e Gustavo Barbosa (1987, p. 435) como uma “frase concisa, marcante, geralmente incisiva, atraente, de fácil percepção e

memorização, que apregoa as qualidades e a superioridade de um produto, serviço ou ideia". Assim, o *slogan* é a parte que reforça o título do anúncio – inclusive, muitas vezes é considerado como sendo a mesma coisa (cf. VESTERGAARD; SCHRODER, 1985) –, e atua como "símbolo" do que está sendo anunciado. Por isso, no caso de campanhas com mais de uma peça, o slogan costuma parecer de forma repetida em todas elas, enquanto o título é único para cada um dos textos.

- **Finalização** – é a parte em que se oferece ao leitor formas de encontrar maiores informações sobre o assunto (site da campanha/instituição, redes sociais, *QR Code* etc.).

Diante de tudo que foi exposto até aqui, é possível afirmar que a linguagem publicitária é bem planejada, tendo como principal foco a persuasão do leitor. Com isso, cada palavra e expressão empregada em um anúncio publicitário é cuidadosamente escolhida, segundo sua força argumentativa e sua contribuição para o convencimento do leitor.

Sob esse viés, Carvalho (1998, p. 58), em um de seus estudos sobre a linguagem publicitária, sustenta que "controle social de tipo novo, é a publicidade a arte de persuadir e incitar, sobretudo, pela linguagem. O discurso publicitário é o grande aliado desse instrumento da sociedade de consumo". Desse modo, de acordo com essa autora, o discurso publicitário é manipulatório, buscando o convencimento do outro, mas também permitindo identificar certas características socioculturais da esfera de circulação do anúncio, uma vez que língua e sociedade estão inerentemente conectadas.

Por fim, é mister ressaltar que por discurso publicitário compreende-se tanto o texto verbal como todos os elementos que contribuem para a sensibilização e a mobilização do leitor e interferem no comportamento individual e coletivo (ALVES, 2008; CARVALHO, 1998; HARRIS, 2008).

Nesse mesmo sentido, Sandmann (2001, p. 12) explica que a textualidade publicitária é composta por sons, imagens – estáticas ou em movimento – e texto linguístico, com a pretensão de "persuadir, convencer ou levar à ação por meio da palavra". Assim, compreende-se que os anúncios publicitários são textos

multissemióticos, pois aliam diferentes modalidades de língua em sua composição, além de exigirem refinadas estratégias de recepção.

3.2.3 Texto dissertativo-argumentativo

A priori, para tratar do texto dissertativo-argumentativo, é preciso frisar que ele não é, por si só, um gênero textual, mas sim um tipo de texto. Como visto, gêneros textuais são enunciados materializados em uma situação comunicativa e que possuem certas características estruturais e linguísticas relativamente semelhantes entre si. Por sua vez, de acordo com Marcuschi (2002, p. 23), os tipos textuais são "construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas".

Contudo, embora sejam conceitos diferentes, eles estão diretamente interligados. Sobre isso, Sousa (2012, p. 352) explica que:

> há uma forte conexão entre "tipo textual" e "gênero textual", entre "tipo textual" e situação de comunicação e entre "tipo textual" e esfera de atividade humana (no sentido bakhtiniano), deixando evidente que a noção de "tipo textual" é concebida a partir do diálogo entre uma dimensão estrutural e uma dimensão discursiva.

Assim, enquanto há uma infinidade de gêneros – e novos surgem de acordo com as práticas sociais demandam –, as tipologias textuais têm número delimitado, uma vez que "a caracterização dos textos é baseada em um conjunto limitado de critérios, constituindo um número relativamente pequeno de tipos" (SOUSA, 2012, p. 348). Mais especificamente, são cinco as tipologias textuais: descritiva, narrativa, injuntiva, expositiva e argumentativa, sendo que a composição de um texto pode empregar, mesclar e sobrepor mais de uma dessas. O texto dissertativo-argumentativo é um exemplo claro dessa junção de diferentes tipos textuais.

Tal texto é muito presente nos ambientes escolares, sendo, inclusive, usado como forma de avaliação em diferentes processos seletivos – daí decorre o fato de ser amplamente trabalhado durante as aulas de produção textual – normalmente intitulado de "dissertação" ou de "redação escolar". Acerca disso, Coroa (2016, p. 59) elucida que:

> Nas práticas escolares é mais comum vermos o tipo dissertativo abranger tanto características do tipo expositivo quanto do argumentativo. No entanto, o rótulo dissertativo implica o apagamento dessa distinção. Ou seja, ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o

> movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas.

Já de início, é possível perceber um problema com o uso do termo dissertação para se referir ao tipo de texto aqui em questão. Dissertar é, em caráter geral, expor, explicar. Assim, quando se pede a um estudante que escreva uma dissertação, dá-se a entender que se espera um texto expositivo e não um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, um texto em que se expõe um ponto de vista e, por meio de uma argumentação consistente, busca-se o convencimento do leitor. Em outras palavras, “quando as interpretações expostas pelo texto dissertativo vão mais além nas intenções e buscam explicitamente convencer o leitor/ouvinte sobre a validade dessas explicações, classifica-se o texto como argumentativo” (COROA, 2008, p. 121).

Além de diversos processos seletivos (concursos e vestibulares, por exemplo), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avalição de grande porte e nível nacional, também exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo como forma de avaliação. A cartilha do participante formulada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) define-o como:

> O texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la.
> O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente (BRASIL, 2020, p. 19).

Desse modo, ao fazer desse tipo de texto uma ferramenta de avaliação, objetiva-se verificar a capacidade do produtor do texto em explicar e definir a situação problema – e para isso, ele empregará a tipologia expositiva/dissertativa – e de apresentar e sustentar uma tese por meio da articulação de argumentos – utilizando as sequências argumentativas (CANTARIN; BERTUCCI; ALMEIDA, 2016).

Portanto, para a produção de um texto dissertativo-argumentativo é necessário, inicialmente, que o aluno conheça cada uma dessas tipologias que são essenciais à

composição da redação. Feito isso, é preciso, também, um trabalho cuidadoso com a estrutura composicional e o estilo de linguagem (VAL, 2016).

Quanto à estrutura de um texto dissertativo-argumentativo – dada a sua extensão tradicional que costuma variar de 20 a 30 linhas, normalmente – orienta-se a organização das ideias em quatro ou cinco parágrafos, contemplando as partes da introdução, do desenvolvimento e da conclusão.

O primeiro passo para um bom texto dissertativo-argumentativo é a compreensão do tema a ser discutido, exigindo como habilidade uma leitura atenta e cuidadosa da proposta de redação e dos textos motivadores que a acompanham. Em seguida, são necessárias a seleção, organização e articulação das ideias que serão expostas e defendidas no texto.

Quanto à estruturação, o primeiro parágrafo constitui a introdução do texto, na qual devem ser apresentados o tema e a tese a ser defendida. Para a contextualização do tema, costumam-se usar sequências expositivas, compondo a parte dissertativa solicitada. Já a tese é o ponto de vista, o posicionamento do autor do texto, a qual será defendida por meio do desenvolvimento de argumentos coerentes, uma vez que “uma tese sustenta-se como verdadeira quando apoiada em argumentos que permitem uma continuidade de sentidos que não admitem contestação válida” (COROA, 2016, p. 61).

O desenvolvimento, por sua vez, é a parte central do texto dissertativo-argumentativo, pois é nele que serão apresentados os argumentos que defenderão a tese apresentada, de modo a convencer o leitor a concordar com o posicionamento do autor – ou, pelo menos, a achá-lo válido. Cantarin, Bertucci e Almeida (2016, p. 78) afirmam que a persuasão é indispensável para o texto dissertativo-argumentativo e, para alcançá-la, é preciso “oferecer ideias, razões, provas tão relevantes que consigam convencer o leitor sobre um ponto de vista”.

Em geral, os textos desse tipo apresentam mais de um argumento e, portanto, a argumentação costuma ser desenvolvida em dois ou três parágrafos, empregando-se estratégias argumentativas diferentes, como citações, exemplos, dados de pesquisas, raciocínio lógico, entre outras. Contudo, embora novas ideias devam ser acrescentadas em cada parágrafo, não se pode perder de vista o tema em discussão. Sobre isso, Coroa (2016, p. 62) declara que:

> Quando o tipo argumentativo é o eixo de construção textual de um gênero, a continuidade de sentidos requer “pistas textuais” que concatenem os argumentos de maneira clara e inequívoca, sob pena de comprometer a coerência do texto como um todo. Por isso, para que seja possível um desenvolvimento coerente da argumentação, é necessário que a escolha do ponto de partida seja respeitada ao longo da tessitura textual. As relações lógicas de argumentação têm compromisso não apenas com a retomada da ideia que foi introduzida como tese: também a inserção de novos referentes deve ser motivada.

Findada a parte da argumentação, o texto deve ser encerrado com uma conclusão, na qual se propõe um fechamento do texto, com a retomada da tese e a paráfrase dos principais argumentos. Ainda, é possível fazer desse último parágrafo uma proposta de intervenção, na qual se sugerem soluções para o problema em discussão no texto.

Para que todas essas partes formem um todo coerente e coeso, há, como parte importante do texto dissertativo-argumentativo, que se considerar os elementos linguísticos que organizam as ideias. Assim, como marcas estilísticas dessas redações tem-se o uso de verbos na terceira pessoa do singular, modo indicativo, tempo presente, e o extenso uso de conectores argumentativos, responsáveis por estabelecer as relações de sentido entre as ideias que compõem o todo (COROA, 2016; CANTARIN; BERTUCCI; ALMEIDA, 2016).

Diante do exposto, o que se percebe é que trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo como integrante do currículo escolar, além de preparar o aluno para práticas letradas como os processos seletivos e avaliativos praticados em larga escala, ainda lhe oferece recursos para que desenvolva e aprimore sua habilidade de argumentação, visto que essa é uma prática cotidiana em todas as interações sociais – uma vez que se argumenta o tempo todo e sobre tudo.

3.2.4 Podcast

O *podcast* é uma mídia que tem ganhado muito espaço atualmente, graças às TDICs. Como um gênero discursivo, seu conceito ainda está em estudo, porém é inegável que se trata de um texto – oral, nesse caso – emergente. Saeed (2010, p. 31, em tradução livre) define *podcast* como “um método de distribuição de gravações de áudio e vídeo pela Internet, permitindo que os usuários se inscrevam por meio de

um *feed* de novos arquivos[8]", sendo que o termo é oriundo da junção entre *iPod* (aparelho móvel produzido e comercializado pela empresa *Apple*) e *broadcast* (transmissão radiofônica, em uma tradução literal). De forma complementar, Cruz (2009) explica que o *podcast* se refere ao programa e que cada arquivo de áudio é, na verdade, um episódio.

Quanto à essência do *podcast*, Freire (2013) destaca que essa seria a troca de ideias entre os participantes, por meio de bate-papos, debates e discussões. Assim, cada *podcast*, ou episódio, tem como tema central um assunto já pré-definido a ser explorado durante a sua produção. Desse modo, a fala passa a ser o elemento central de um *podcast*, podendo contar, como destaca a autora (*ibidem*), com outros elementos musicais complementares. Acerca disso, Silva (2019, p. 21) aponta que "as músicas são utilizadas de modo a fornecer um contexto sobre um determinado assunto ou apenas como transição entre blocos e/ou mudança de temas".

Como suporte de veiculação dessas mídias, tem-se a internet. Existem, hoje, muitos sites, *blogs*, plataformas e aplicativos que disponibilizam programas e episódios de *podcast* para que sejam ouvidos *online* ou para que se possa fazer *downloads* desses arquivos a fim de que sejam consumidos em outros momentos.

Por ser um conceito ainda em investigação, a delimitação do termo *podcast* tem levantado algumas discussões. Autores como Barros e Menta (2007) e Moura e Carvalho (2006) sugerem que essa mídia é, na verdade, uma versão gravada de programas de rádio e disponibilizada em formato digital. Contudo, dadas as características de cada um desses formatos, pode-se afirmar não se tratar de um mesmo gênero discursivo.

Sob esse viés, Freire (2013, p. 71) elucida que, embora as duas mídias sejam "tecnologias reprodutoras da oralidade/ou música/sons" e possuam características linguísticas e composicionais semelhantes, são conceitos distintos, uma vez que o *podcast* não exige uma transmissão síncrona, permitindo uma flexibilidade quanto ao local e ao horário em que será ouvido. Além disso, devido ao ser formato de transmissão via *web*, os *podcasts* possuem um amplo alcance geográfico,

---

[8] Traduzido de "Podcasting is a method of distributing audio or video recordings via the Internet, allowing users to subscribe to a feed of new files" (SAEED, 2010, p. 31).

diferentemente dos programas de rádio, que costumam ser locais/regionais e ter horário fixo de transmissão.

Outra diferença diz respeito à periodicidade dessas produções, pois os *podcasts* geralmente têm um intervalo entre os episódios (semanais, quinzenais ou mensais), enquanto os programas de rádio fazem parte de uma programação diária e ininterrupta (FREIRE, 2013). Além disso, os recursos e ferramentas também se diferenciam: nas produções radiofônicas há um maior número de pessoas e diferentes equipamentos envolvidos, já para a produção e disponibilização de um *podcast*, “em tese, basta um computador ou dispositivo de gravação de áudio digital, microfone e acesso à Internet” (FREIRE, 2013, p. 72).

Outro ponto destoante, segundo Freire (2013) diz respeito ao conteúdo, pois os programas de rádio visam a atingir um público mais amplo, por isso buscam assuntos que são do interesse de uma parcela maior da população. Por outro lado, os *podcasts* possuem, no geral, públicos-alvo específicos ou, ainda, a escolha do tema se dá de maneira mais aleatória, a depender do próprio autor/criador da mídia – o *podcaster*.

O fato de poder escolher abertamente o tema a tratar e a forma de fazê-lo tem sido um dos impulsionadores para a produção de *podcasts* no Brasil. Já a facilidade de acessá-los, bem como a possibilidade de baixar o arquivo para ouvir no momento mais pertinente tem contribuído para a sua popularização.

Outro aspecto que agrada bastante o público é a aproximação entre produtor e ouvinte, seja por meio de *chats*, mensagens ou participações ao vivo. Devido a isso, Freire (2013, p. 165) afirma se tratar de uma mídia “marcada pela propensão à aproximação entre os Sujeitos”.

Para a produção de *podcasts*, há algumas etapas a serem seguidas. Silva (2019), após pesquisar em diversas fontes, define sete estágios: definição da temática; escolha dos participantes; definição dos equipamentos necessários; elaboração da pauta; gravação dos episódios; edição do *podcast*; e publicação do episódio.

É necessário também destacar a importância de uma abordagem cuidadosa dos conteúdos discutidos no *podcasts*, uma vez que, dentre os ouvintes, pode haver pessoas que entendam sobre o assunto. Assim, coloca-se como uma exigência

subentendida a pesquisa e a atualização constante dos temas, a fim de garantir a confiança e a credibilidade do que está sendo veiculado (GUAXINIM, 2015).

Outra questão a se levar em consideração no momento de produzir um *podcast* é a quantidade de informação a ser apresentada e o momento em que isso será feito. Deve-se sempre ter em mente que o principal objetivo dessas mídias é prender a atenção do ouvinte, assim, não se deve despejar uma "avalanche de dados por segundo sobre o ouvinte" (FREIRE, 2013, p. 96).

Já quanto à classificação dos *podcasts*, Freire (2013) propõe que existe uma tríade, levando-se em consideração o método usado na produção da mídia: *podcast* ampliação tecnológica, *podcast* registro e *podcast* produção original.

Segundo a autora (*ibidem*), *podcasts* de ampliação tecnológica são aqueles que resultam do uso de conteúdos já disponibilizados em outras mídias, como rádio e TV. Por isso, são relativamente mais simples de serem produzidos – embora não tenham tanta repercussão.

Por sua vez, os *podcasts* do tipo registro são resultantes de conteúdos gravados previamente (como aulas e palestras, por exemplo) e disponibilizados para que o público, normalmente estudantes, tenham um contato inicial com o conteúdo. Sobre esse tipo de produção, Freire (2013, p. 94) chama a atenção para o fato de que "um *podcast* Registro pode resultar em um material pouco interessante aos usuários se simplesmente tratar-se da gravação e disponibilização da fala de algum palestrante". Desse modo, torna-se imprescindível que haja um trabalho cuidadoso com a edição e com os efeitos sonoros empregados no áudio.

Por fim, o *podcast* produção original é o mais encontrado na internet, justamente por ser o que mais chama a atenção do público, dada a sua grande variedade de assuntos e abordagens, além da originalidade. Segundo Freire (2013), esse é o formato que melhor considera todas as características intrínsecas aos *podcasts*, desde o momento de sua produção até o modo de divulgação (em plataformas de acesso aberto).

A questão do acesso é outro ponto bastante destacado pela autora como propulsora dos *podcasts* do tipo produção original, pois a maneira como é veiculado permite seu consumo no momento em que for conveniente ao ouvinte, costumando

ocorrer em situações de atenção dividida, ou seja, em “momentos de espera, deslocamento em transportes públicos ou privados, ócio em filas ou mesmo durante a realização de atividades domésticas” (FREIRE, 2013, p. 95).

Diante do exposto, torna-se claro que, embora ainda não se tenha um estudo mais aprofundado dos *podcasts* como um gênero textual, não há como negar que são uma mídia em ascensão, principalmente entre o público jovem. Assim sendo, não podem ser ignorados por contextos escolares, uma vez que os estudantes estão em contato frequente com tais produções, podendo seu uso em contextos escolares contribuir para uma aprendizagem mais significativa e contemporânea.

3.2.5 Júri simulado

O júri simulado é, como o próprio nome dá a entender, a simulação, em um ambiente ou situação comunicativa, de uma prática das sociedades civilizadas, o julgamento por um júri. Como gênero discursivo, essa atividade se encaixa nas práticas orais, as quais têm ganhado um espaço cada vez maior nos ambientes escolares, dada a sua relevância social. Nesse sentido, Souza (2020, p. 58) chama a atenção para a importância do trabalho com a modalidade oral em sala de aula, sendo que essa está se “alicerçando como um modo de compreender e repensar as atividades e eventos sociais e sua influência para o aluno”.

Ainda em tempo, cabe diferenciar gênero oral de uma mera oralização da escrita. Quando se pensa em gênero, deve-se pensar em uma prática produtiva, ou seja, um gênero textual é um texto que tem uma funcionalidade comunicacional pré-determinada. Assim,

> a oralização da escrita não é produção de gênero oral, ou seja, está longe de ser uma conversa, uma expressão falada de uma ideia, um ponto de vista, uma opinião, um argumento, um conselho, um texto com um propósito definido e socioculturalmente delimitado (DELL’ISOLA, 2013, p. 9-10).

Desse modo, para a produção de gêneros orais relevantes, torna-se essencial o domínio da argumentação, uma vez que, conforme explica Souza (2020, p. 59), “a argumentação oral vai exigir do aluno um planejamento da linguagem e de estratégias que envolvam meios linguísticos e não linguísticos na persuasão ao público”.

Por outro lado, o ensino da argumentação se dá por intermédio do trabalho com gêneros textuais – como o júri simulado, por exemplo –, como revela Souza (2020, p. 58-59):

> uma boa maneira de se ensinar a argumentação é por intermédio do ensino de gêneros textuais, sendo formas de convenção e prática social de referência que permitem o desenvolvimento da oralidade, ou seja, permite que os alunos percebam o processo de hibridizações pertencentes a cada tipo de gênero, uma vez que o indivíduo, como sujeito criativo, propicia a língua inúmeras adaptações possíveis quanto aos gêneros textuais dos quais temos conhecimento. No tocante ao júri simulado, gênero em foco, prevalece a argumentação.

Portanto, o júri simulado se apresenta como uma estratégia para o desenvolvimento da competência oral e da argumentação nos estudantes, uma vez que permite, por meio da simulação de um julgamento, trabalhar a retórica, a persuasão, os operadores argumentativos e a escolha cuidadosa dos argumentos e de como expô-los. Assim, essa prática se constitui como "uma estratégia com potencial para o estabelecimento de diferentes posicionamentos acerca da argumentação, uma vez que privilegia a discussão, visando edificar alunos/cidadãos críticos e socialmente participativos" (SOUZA, 2020, p. 59).

Outra contribuição importante do júri simulado diz respeito à tomada de posicionamentos críticos. Partindo do princípio de que os alunos podem exercer diferentes funções na encenação (defesa, acusação, réu, juiz, jurado etc.), os estudantes terão que agir de acordo com essas posições (SOUZA, 2020), com as quais nem sempre concordam plenamente, fazendo com que precisem se inteirar de argumentos diferentes aos seus próprios (VIEIRA, MELO, BERNARDO, 2014) – o que aprimora ainda mais a habilidade de argumentar e contra-argumentar.

Ainda se tratando da questão argumentativa, o júri simulado traz em seu bojo o exercício da capacidade de persuasão, pois a intenção é que o orador (seja ele de defesa ou acusação) convença os jurados daquilo que está sendo exposto. Para que isso aconteça, além de uma extensa pesquisa acerca dos fatos em discussão, é necessário que o falante apresente esses argumentos de maneira coesa, coerente e consistente, de modo que alcance o convencimento almejado. Acerca disso, Souza (2020, p. 60) afirma que:

> Por conseguinte, preparar-se para um júri significa, antes de tudo, entabular argumentos, selecionar estratégias contra-argumentativas defronte aos próprios argumentos, com o intuito de testá-los e confrontá-los, munindo-se

> de habilidades que visem diminuir eventuais pontos fracos da argumentação. Não obstante a tais características, é imprescindível dominar o tema sobre o qual irão discursar e, também, conhecer o perfil e as expectativas do auditório a quem vão se dirigir.

Como visto, não é só a exposição das ideias que leva a um veredito favorável. Há fatores extratextuais que contribuem para a persuasão do júri. Dolz e Schneuly (2004) apontam como meios não linguísticos da comunicação oral a qualidade da voz, a elocução, a respiração, as atitudes corporais, as expressões faciais, dentre outros. Todos esses elementos devem ser considerado em uma produção oral, pois todos contribuem para a construção do que Souza (2020) chama de verossimilhança, ou seja, trazem a sensação de verdade na prática realizada.

Assim, é possível afirmar que o gênero textual júri simulado oferece um meio fecundo para se trabalhar conjuntamente elementos linguísticos e textuais (produção ativa de teses e de argumentos para defendê-la, uso de operadores argumentativos) e elementos extralinguísticos (expressões corporais e faciais, tom de voz, postura), além de ser uma atividade socialmente contextualizada e situada que permite a ampliação de conhecimentos acerca do tema em discussão.

Sobre as etapas e estratégias que envolvem a execução de um júri simulado, Souza (2020, p. 61) apontam-nas como sendo seis:

> 1– defesa de argumento, 2– exemplificação do argumento, 3– persuasão da plateia, 4– posição do sujeito frente ao tema (parte-se também daquilo que é opinião sobre o caso), 5– parâmetros socioemocionais do sujeito, 6– expressões corporais do sujeito ao considerar os movimentos voluntários e involuntários como estímulos-respostas dadas pelo corpo nas situações em que o indivíduo é exposto.

Assim, ao desenvolver atividades que trazem esse tipo de exigência para os alunos, oferece-se oportunidades para que eles assumam papel ativo na produção de conhecimentos, aumenta-se a capacidade de argumentação complexa e contribui para a formação de estudantes mais conscientes sobre os dilemas envolvidos na questão discutida.

3.3 TIPOS DE LETRAMENTO E NOVOS (MULTI) LETRAMENTOS

Como visto, o conceito de letramento está imbrincado aos usos e práticas sociais que envolvem, independente de como, a linguagem. Até o momento, o

letramento que foi delineado refere-se à esfera linguística – ou seja, preocupa-se em habilitar os indivíduos a fazer uso da língua nas mais diferentes atividades.

Entretanto, Rojo (2009) propõe que diariamente participamos de eventos de letramento, ou seja, situações em que é preciso mobilizar algum conhecimento para realizar alguma ação, dentro de uma determinada esfera (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.). Logo, se há diferentes esferas, há diferentes tipos de letramento. Essa discussão será expandida na seção seguinte.

3.3.1 O Letramento Crítico

Um dos letramentos que vêm ganhando espaço nas discussões sobre currículo é o Letramento Crítico (LC). Tal conceito advém da tradução literal de *critical literacy* (MENEZES DE SOUZA; ANDREOTTI, 2008) e é "utilizado para designar um processo de letramento baseado em reflexão crítica e construção de sentidos" (QUIRINO DE SOUZA, 2011, p. 33).

A preocupação com o LC advém, principalmente, de questões políticas, embasadas em correntes de pensamento que buscam a um empoderamento social (BARBOSA, 2014). Takaki (2012), por sua vez, afirma que o LC é influenciado pelo neoliberalismo, partindo da necessidade de leituras críticas demandadas por uma sociedade complexa. Nesse sentido, Baynham (1995, p. 24) explica que:

> O letramento crítico necessariamente implica em operacionalizar sobre nível da linguagem como prática social; ela envolve identificar o que é problemático, não aceitando a versão tida como garantida. Ela envolve perguntar "por quê?". Isto também quer dizer que, como prática social, o letramento crítico não existe em um vacum, mas é expresso ou realizado no processo social.

Desse modo, concorda-se com o autor sobre o fato de o LC ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente se for considerado que a linguagem permeia todas as práticas sociais. Assim, "o LC pode desenvolver uma consciência crítica dos propósitos sociais e dos interesses a que os mesmos servem" (BARBOSA, 2014, p. 25).

Ainda sobre a importância de se preparar o estudante para uma leitura mais crítica dos discursos que o rodeiam, Mattos e Valério (2011, p. 139) pontuam que:

> [...] No LC a língua assume um caráter libertador, pois é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente [...] no letramento crítico, ele aprende língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier. [...] a língua, [...] é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social.

Sob esse viés, a prática do LC instrumentaliza o aluno para refletir sobre as questões ideológicas, culturais e históricas que perpassam as atividades de produção, reprodução, reconstrução e recepção dos diferentes enunciados produzidos pela sociedade atual.

De certa maneira, pode-se afirmar que “o letramento crítico assume um compromisso social: analisar como uma sociedade se transforma, os motivos pelos quais ela se transforma, visando, assim, a uma formação e participação ativa do cidadão em seu meio” (TAKAKI, 2012, p. 59).

Entretanto, para que o LC seja possível como uma realidade educacional, é necessária uma reformulação do atual modelo de ensino, uma vez que esse letramento traz como exigência um ensino voltado para o estudante, de modo que este participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem e aprimore suas habilidades comunicativas (MENEZES DE SOUZA; ANDREOTTI, 2008).

Neste mesmo sentido, Barbosa (2014) destaca alguns pontos como sendo essenciais para o trabalho com o LC: o protagonismo do aprendiz, a valorização da dimensão heterogênea das culturas em que os discursos são produzidos; e o trabalho com os gêneros textuais híbridos.

Logo, o que se percebe é que o Letramento Crítico tem como principal intuito a criticidade do estudante, de modo que ele se sinta preparado para reconhecer e se posicionar sobre as sutilezas da linguagem usadas nos mais variados discursos. Ademais, espera-se que o aluno se perceba como ser social e, com esse reconhecimento, pese as informações a que tem acesso, considerando sempre o caráter social e contextual dos diversos textos (orais ou escritos) com os quais tem contato.

3.3.2 O Letramento Digital

A necessidade de um Letramento Digital (LD) decorre do advento das TDICs, uma vez que o mundo virtual trouxe consigo novas exigências, como o conhecimento

e o domínio de diferentes linguagens e códigos, por exemplo. Tal questão fez com que novas habilidades de leitura e escritas fossem requeridas para a participação das práticas desenvolvidas no meio *online*.

Acerca disso, Moita Lopes (2010, p. 398) questiona sobre de que maneira se deve encarar o LD como uma prática social e coloca que:

> Justamente por que tais letramentos envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multisemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.), em comunidades de práticas no mundo digital [...].

Partindo dessas colocações, destaca-se a dinamicidade dos discursos produzidos nos meios digitais. Porém, mais do que isso, conforme desvela Buzato (2009), o LD engloba outras questões, como a apropriação tecnológica, a difusão de conhecimento, códigos e sentidos, a hibridização de culturas, entre outras. Nessa mesma linha de pensamento, o autor assinala que:

> Os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica com vistas a transformações sociais, porque eles habilitam [...] uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativas e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza (BUZATO, 2009, p. 2).

Posto isso, a colaboração é uma característica inerente dos meios digitais, configurando-se em um novo *ethos* (MOITA LOPES, 2010), uma vez que os agentes atuam de maneira participativa para a construção de sentidos, o que faz com que o LD se constitua como uma nova forma de atuação no mundo por meio da linguagem (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Não obstante, o LD é um lugar de ativismo político e de transgressão de significados, pois oferta condições para diversas ações que extrapolam o virtual e se concretizam na sociedade (MOITA LOPES, 2010). Assim sendo, é papel da escola preparar o aluno para participar ativamente dessas práticas, entendendo que o LD:

> não é apenas um consumidor de informações via web ou um manipulador dos suportes tecnológicos (computador, celular, por exemplo), mas um produtor dentro desses meios através da confecção de textos críticos, multimodais, contextualizados, como também da difusão desses textos nos

> ambientes virtuais a fim de estabelecer diálogos e a prática da cidadania (BARBOSA, 2014, p. 30).

Isto posto, o LD mostra-se como uma ferramenta para a formação da criticidade. Seguindo essa linha de pensamento, Rosa (2016, p. 51) pontua que:

> Desenvolver um posicionamento crítico perante nossas relações com as tecnologias deve estar relacionado à compreensão de como as tecnologias moldam e interferem em nossa vida e em nossa própria humanidade; bem como nós, enquanto seres humanos, moldamos e interferimos nas tecnologias.

Portanto, o Letramento Digital, enquanto prática social, também contribui para a formação crítica do estudante, além de se mostrar um excelente meio para a inclusão digital, incentivando e preparando os alunos para construírem conhecimentos na rede, por meio da produção, difusão e recepção de hipertextos e de diferentes atividades linguísticas.

3.3.3 O Letramento Visual

Recentemente, principalmente com a popularização das redes sociais, as imagens vêm ganhando cada vez mais espaço nas interações sociais, construindo, por si só, discursos repletos de significados. Entretanto, muitas vezes, ainda prevalece a falsa ideia de que as imagens têm como única função acompanhar textos verbais, ignorando a complexidade de sentidos trazidos por estas. O Letramento Visual (LV) se atém, sobretudo, a essas questões.

Nessa linha de pensamento, Barbosa (2014, p. 34) conceitua esse tipo de letramento como:

> formas de leitura e escrita que ultrapassam o que está meramente escrito, ou seja, transcende a perspectiva do texto verbal para o campo pictórico, imagético em uma construção linguística semiótica e discursiva voltada para a articulação de mensagens e para o entendimento do leitor.

Depreende-se, portanto, que o LV ultrapassa a perspectiva do texto escrito e se atém ao imagético, na intenção de compreender como as semioses se relacionam para a construção do discurso, bem como do processo de recepção desses textos. Além disso, quando se trata de uma imagem integrada a um enunciado verbal, o LV busca compreender de que forma os planos verbal e imagético se articulam naquele ato comunicativo.

Para tanto, estudos centrados no LV consideram aspectos estruturais das imagens, tais como cores, formatos, planos etc., uma vez que o material visual é, hoje, essencial na composição dos mais variados textos, sejam eles impressos ou digitais (DIONISIO, 2006). Kress e Van Leeuwen (1996) explicam que as imagens são textos e, como tais, exigem processos de leitura específicos. Ademais, conforme elucidam os autores, os textos imagéticos expressam valores locais, fazendo com que a leitura também seja uma prática socialmente situada.

Como visto, o processo de leitura e interpretação de imagens é extremamente complexo. Sobre isso, Barbosa (2014, p. 38) pontua que:

> ler e interpretar imagens vai além da mera identificação dos elementos visuais presentes na mensagem, requer a prática de leitura voltada para complexas interpretações e apreensões das linguagens metafóricas, contextuais, filosóficas e psicológicas num diálogo crítico, imaginativo, reflexivo sobre os diversos tipos de imagens.

Dada a proliferação dos textos visuais atualmente, é essencial uma prática escolar que prepare o aluno para o trabalho com tais produções. Além desse preparo, o Letramento Visual, de acordo com Ferreira (2012, p. 205) – apoiando-se nos postulados de Bamford (2009) –, tem como intenção:

> • Desenvolver o pensamento da habilidade crítica em relação às imagens;
> • Melhorar as habilidades orais e escritas e o léxico, para que as pessoas possam falar e escrever sobre as imagens;
> • Integrar o letramento visual de uma forma transversal para todas as áreas do currículo;
> • Encorajar os alunos a olharem as suposições que estão subjacentes nas imagens que circundam entre as pessoas jovens;
> • Encorajar os alunos a investigarem criticamente as imagens e analisarem e avaliarem os valores inerentes contidos nas imagens.

Logo, o processo de leitura de textos visuais (incluindo gestos e expressões) é uma importante ferramenta para a formação da cidadania e da criticidade, principalmente no que tange à reflexão de questões ideológicas e jogos de poder, uma vez que, dada a difusão das imagens, estas impactam o modo de agir e de pensar da sociedade.

3.3.4 O Letramento Científico

O primeiro registro do uso do termo Letramento Científico (LCI) data de 1950, quando Hurd publicou o texto *Science Literacy: its meaning for American Schools*

(SCHULZE, 2006). De lá para cá, o termo tem ganhado espaço cada vez maior nas discussões da área da educação. Primeiramente, cabe apontar que, na literatura pertinente, há uma diferenciação entre os conceitos de Alfabetização Científica e Letramento Científico.

De maneira bastante sucinta, porém eficaz, Amaral (2014, p. 24) diferencia os termos da seguinte maneira:

> a alfabetização científica envolve a aprendizagem dos conteúdos, a leitura de códigos permitindo a instrumentalização para o letramento científico, que por sua vez refere-se à aplicação em um contexto sócio histórico específico do conhecimento científico.

Como o foco do presente estudo encontra-se no estudo sobre os (multi)letramentos, ater-se-á, portanto, na delimitação de Letramento Científico. Seguindo na esteira do que propõe Amaral (2014), Shamos (1995) e Chassot (2003) explicam que, mais do que ler o vocabulário científico, um indivíduo letrado cientificamente apresenta habilidade para dialogar e discutir sobre ciência, mostrando-se capaz, inclusive, de pensar e compreender sobre o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade.

Sob este viés, o LCI traz consigo a intenção de capacitar o indivíduo a ler e compreender o mundo que o cerca, fazendo uso de conhecimentos e processos científicos, além de ser crítico em relação ao desenvolvimento e aplicabilidade da ciência no seu cotidiano. Ampliando um pouco mais a discussão, Amaral (2014, p. 28) desvela que:

> além da leitura de signos, apropriação de conceitos, conhecimento do método e desenvolvimento de habilidades associadas a ciências, é fundamental focarmos nossos esforços no sentido de promover o desenvolvimento social e considerarmos o quanto a ciência pode contribuir com os avanços tecnológicos e para melhoria da qualidade de vida.

Assim, é preciso encarar o LCI como um processo de construção de criticidade integrado à realidade do estudante, uma vez que é necessário que este compreenda a aplicabilidade dos conhecimentos científicos apreendidos. Assim, quando se pensa em inserir o LCI nos contextos escolares, há que se levar em consideração algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes: compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; a compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; e o entendimento

das relações existentes entre ciências, tecnologia, sociedade e meio ambiente (SASSERON, 2008).

Por sua vez, Lira (2012) complementa que é preciso oferecer aos estudantes situações em que eles problematizem e investiguem questões relacionadas ao próprio cotidiano, de maneira que possam aplicar os conhecimentos construídos nas diferentes áreas do saber em situações práticas que tragam benefícios a eles mesmos, à sociedade e ao meio ambiente.

3.3.5 O Letramento Matemático

O Letramento Matemático (LM) é a capacidade de aplicar os conhecimentos matemáticos em situações reais, sejam por meio do raciocínio lógico, da argumentação matemática, da solução de problemas ou até mesmo do uso específico da linguagem matemática. Dada a sua relevância, é abordado por documentos oficiais da educação brasileira.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), tal letramento é responsável por garantir aos estudantes conhecimentos que os auxiliem a atuar no mundo, definindo-o como

> [...] as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2017, p. 222).

Ainda na busca por uma delimitação conceitual, apresentam-se as colocações de Machado (2003, p. 135), que define o LM como:

> [...] um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógicoabstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura para a sua escrita.

Além de contribuir para a formulação, aplicação e interpretação matemática em diversos contextos, seja descrevendo, explicando ou prevendo fenômenos, o LM “ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de

maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos” (INEP, 2012, p. 18).

Assim, a intenção do LM é que os cidadãos possam analisar criticamente dados numéricos, símbolos e gráficos usados nas diferentes esferas em que circula e não apenas na escola. Segundo a Unesco (2016, p. 14):

> Esse letramento deve permitir que eles realizem escolhas racionais, fundamentadas na compreensão, na modelagem, na predição e no controle de seus efeitos, diante de situações inéditas e muitas vezes cheias de incertezas. Portanto, é essencial, principalmente, que todos os indivíduos sejam, no curso de sua educação básica em matemática, colocados progressivamente em contato com a complexidade do mundo numérico (digital) atual, que aprendam a se referir a esse mundo e a agir, familiarizando-se com a diversidade dos modos de representação que são utilizados nele. Também é importante que os indivíduos sejam progressivamente familiarizados com os modos de pensamento probabilístico e estatístico, que são necessários para colocar a matemática a serviço da compreensão de inúmeros fenômenos que, nas ciências e na vida social, trazem incerteza e risco.

Ao tornar o LM uma realidade efetiva, principalmente nas escolas, espera-se a capacitação de estudantes para fazer julgamentos embasados em evidências, pesar opções, resolver problemas, reconhecer e interpretar dados e demais informações numéricas etc. ou seja, busca-se a formação de indivíduos mais preparados para exercer seu papel de cidadão consciente, crítico e construtivo na sociedade.

3.3.6 O Letramento Literário

Embora muito próximo do Letramento Linguístico (LL), o Letramento Literário (LLT) possui um enfoque mais específico. Enquanto o primeiro se preocupa principalmente com o uso da linguagem em diferentes atividades, o segundo refere-se especificamente ao processo de apropriação da literatura como uma forma de linguagem.

É sabido que a literatura exige formas diferentes de leitura em comparação a outros textos, uma vez que o discurso literário é permeado por diferentes recursos estilísticos – como as figuras de linguagem, por exemplo. Sendo assim, “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p.16).

Logo, o LLT se preocupa especialmente com a formação de leitores proficientes. Segundo Paulino (2004, p. 56),

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Embora exista uma grande diversidade de texto e cada um deles demande um modo de ler (PAULINO, 2004), a formação de um leitor crítico contribui não só para o melhor entendimento do texto literário, mas também de todos os enunciados, independente da esfera em que circulam, já que “todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2005, p. 61).

Quanto ao processo de leitura, Dionísio (2005, p. 72) explica que se trata de uma atividade condicionada culturalmente e que pode exercer funções diferentes a depender do contexto em que se insere:

> as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal do sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação.

Assim, torna-se nítido, na concepção de Dionísio (2005), o caráter crítico da prática de ler, sendo o leitor concebido pelo autor como alguém capaz de, por meio do que lê, se reconhecer como sujeito socialmente construído. Nas palavras do autor, leitor é:

> aquele que compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do quotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos. (DIONÍSIO, 2005, p. 78)

Ao se preocupar com a formação crítica do leitor, o LLT também traz seu caráter político, uma vez que visa ao preparo do indivíduo para ler não apenas o texto em si, mas também as chamadas entrelinhas. Ou seja, que compreenda não só o que as

palavras que compõem aquele discurso expressam, mas também as implicações do que dizem, do que deixam de dizer e da forma como o dizem.

3.3.7 Outros letramentos

À guisa de complementar o percurso metodológico acerca dos letramentos, é preciso refletir acerca das considerações sobre as práticas letradas apontadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21). Para isso, reproduz-se o Quadro 02 apresentado pelos autores:

Quadro 02 - Letramentos digitais segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

Complexidade crescente ↓		**Primeiro foco: Linguagem**	**Segundo foco: informação**	**Terceiro foco: Conexões**	**Quarto foco: (Re)desenho**
	*	Letramento impresso Letramento em SMS			
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	***	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo	
	****	Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento intercultural	
	*****	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 21.

Como pode ser observado, as classificações propostas pelos autores corroboram com a tese de que existem diferentes níveis de letramento, sendo que alguns deles exigem práticas mais complexas que outros. Além disso, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) subdividem os letramentos de acordo com o foco dado em cada um deles.

Considerando-se a linguagem, sobre o Letramento Impresso, os autores explicam ser um dos menos complexos, uma vez que são os mais tradicionais, em torno dos quais as práticas escolares ou sociais sempre se organizaram – uma vez que a sociedade é, sobretudo, escritocêntrica. Desse modo, entende-se por letramento impresso a “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso e simultaneamente com as competências da leitura e da escrita” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 23).

Já o letramento em SMS diz respeito ao uso da linguagem específica da internet, também conhecida como “internetês”, como gírias e abreviações, por exemplo (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016). Outro letramento bastante ligado à internet é o Letramento em Hipertextos que, segundo os autores (ibidem), compreende a habilidade em inserir, ler e processar *links* nos textos.

Já o Letramento Multimídia é definido como a “habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 27). Por sua vez, segundo os autores, o Letramento em jogo dizem respeito à navegação em ambientes de jogos e ao alcance de metas dentro deles.

Outro tipo de letramento explicado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) é o Letramento Móvel, entendido como a habilidade não só de navegar e de interpretar as informações presentes nas redes móveis, mas também de contribuir com informações e de ser capaz de estabelecer comunicação usando os meios digitais. Esse tipo de letramento, de certo modo, está conectado ao Letramento em Codificação, que é a “habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar *softwares* e canais de mídia” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 34).

Quanto ao critério de informação, há a existência do Letramento Classificatório, o qual, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 36), se relaciona à “habilidade de interpretar e criar *folksonomias* eficientes (índices de recursos *online* gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens e *tags*).

Seguindo o mesmo critério, há o Letramento em Pesquisa, o qual se refere à habilidade em fazer um bom uso dos mecanismos de pesquisa, aproveitando-se de

suas funcionalidades e reconhecendo suas limitações (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016). Na mesma esteira, existe o Letramento (crítico) em Informação, o qual trabalha com a habilidade de validação e avaliação da credibilidade das fontes pesquisadas. Diretamente interconectado a esses dois tipos de práticas letradas, há o Letramento em Filtragem, que se relaciona ao uso ou criação de filtros para se evitar a sobrecarga de informações a que se tem acesso por meio da internet.

Quanto ao foco em conexões, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) conceituam o Letramento Pessoal, referente à habilidade de uso dos mecanismos digitais para criar identidades virtuais. Atrelado a isso, tem-se o letramento em rede, que é a "habilidade de organizar redes *online* profissionais e sociais para filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência" (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 47).

Ainda nesse viés, existe o Letramento Participativo, que é a habilidade de usufruir das redes de inteligência coletiva, bem como de contribuir para com elas (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016). Por sua vez, de acordo com os autores, o Letramento Intercultural diz respeito à habilidade de interpretar informações provenientes de outras culturas, bem como de produzir mensagens e conseguir estabelecer comunicação com outros contextos culturais.

Por fim, considerando-se o critério de (Re)desenho, os autores apontam o Letramento Remix, sendo esse explicado como a "habilidade de criar novos sentidos aos samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais" (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 55).

Portanto, pensar em novos letramentos traz à tona a ideia de ruptura. Hoje, não é mais possível pensar em um ensino que não considere o contexto, assim não se pode defender um ensino que busque por um trabalho descontextualizado dos letramentos. O desenvolvimento cada vez mais acelerado das TDICs tornou os limites entre o real e o virtual, entre o físico e o digital muito tênues, exigindo novas habilidades de leitura e escrita.

3.3.8 Novos (Multi)letramentos

Pensar em novos letramentos traz à tona a ideia de ruptura. Hoje, não é mais possível pensar em um ensino que não considere o contexto, assim não se pode defender um ensino que busque por um trabalho descontextualizado dos letramentos. O desenvolvimento cada vez mais acelerado das TDICs tornou os limites entre o real e o virtual, entre o físico e o digital muito tênues. Assim, passa a ser necessário "relevar que as novas práticas letradas (sejam digitais ou não) demandam um trabalho/discurso participativo, colaborativo e distribuído" (ROSA, 2016, p. 53).

Sobre o que consideram novos letramentos, Lankshear e Knobel (2007, 2008, 2011) e Knobel e Lankshear (2002) explicam que as novas práticas de letramento trazem como exigência um novo *ethos*. Essa nova forma de agir e pensar é centrada, de acordo com os autores, em valores, prioridades e sensibilidades que mobilizam letramentos diferentes daqueles com os quais estamos mais familiarizados.

Assim, o que se entende é que os novos letramentos rompem os limites entre um letramento e outro, exigindo dos leitores o trabalho com vários tipos de práticas letradas de maneira concomitante, haja visto que as novas formas de interação também se manifestam de maneira híbrida, em decorrência, sobretudo, das novas mídias digitais.

Nesse sentido, especialmente no que toca aos fenômenos linguísticos, Lemke (1998), Chartier (1999) e Rojo (2012) destacam que a grande circulação de textos multimidiáticos acarretou mudanças importantes não só na forma de circulação de tais discursos, mas também nas formas de produção e recepção desses. Com essas novas situações, há uma mudança na concepção que se tem de leitura e de autoria (ROSA, 2016).

Desse modo, Lemke (2009) dedica-se a investigar de que maneira essas novas configurações, principalmente as digitais, impactam nas práticas letradas, na medida em que alteram os sentidos dos discursos que circulam na rede – tais como os hipertextos, por exemplo. Seguindo o viés de pensamento desse autor, Rosa (2016, p. 57) explica que:

> Parece que as contribuições dessas novas formas de ver e conceber o mundo e de agir nele podem ser reflexos de um novo ethos existente, que proporciona aos alunos novas habilidades de autoria (ou legitima as que eles

> já têm) e novos modos de ampliar suas compreensões e leituras, buscando significados também nos textos/modos não verbais.

Outro princípio advindo da internet que altera de forma significativa os discursos em circulação é o *DIY media* (do inglês *do-it-yourself media*, que significa, em tradução livre, mídia do faça-você-mesmo). Para Lankshear e Knobel (2010), tal preceito investiga de que forma os jovens estão fazendo com e nas novas mídias. Rosa (2016, p. 58) explica que "o princípio do *DIY media* é que os jovens estão se engajando em práticas sociais nas e pelas tecnologias digitais, agindo e sendo (tornando-se) criadores e produtores de conteúdo que antes apenas consumiam".

Assim, com tantas oportunidades de construção e significação de discursos e de práticas letradas ofertadas pelos meios digitais, não se pode mais pensar nos textos como algo acabado, como algo fechado. Portanto, os novos letramentos precisam considerar que, hoje,

> Os tipos de textos estão sujeitos a experimentações, hibridização, participação coletiva e quebra de regras ("faça-você-mesmo"). As convenções sociais associadas aos papéis de autor/autoria especialista são quebradas radicalmente diante do movimento de publicação para participação, de autoria centralizada para colaboração (ROSA, 2016, p. 59).

Todas essas questões, como visto, trazem impactos nos letramentos, pois exigem novas formas de estar e de agir no mundo. Consequentemente, há novas ideias a serem consideradas quando se discute sobre as práticas letradas a serem trabalhadas pela escola, uma vez que é preciso se pensar em políticas de letramento que sustentem e desenvolvam recursos, processos e métodos que são exigidos para o exercício da cidadania na contemporaneidade (HAMILTON, 2002). Ao levantar tais questões, Rojo (2009, p. 119) afirma que:

> É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

Assim, a autora (*op. cit*) propõe que as novas práticas letradas deem conta de trabalhar com enfoque – mas não exclusivamente – em três principais Letramentos: os Letramentos Multissemióticos, os Letramentos Multiculturais ou Multiletramentos e

os Letramentos Críticos. Como já foi dedicada uma seção inteira sobre este último, ater-se-ão a apresentar as ideias que Rojo (2009) traz sobre as outras duas práticas letradas.

Segundo a autora, trabalhar com os Letramentos Multissemióticos envolve preparar os educandos para ler e escrever textos nas mais variadas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagem estática e em movimento], corporal e do movimento [danças, performances, esportes], matemática, digital etc.), já que os textos contemporâneos mesclam essas múltiplas linguagens. Para que isso seja possível, é necessário um trabalho interdisciplinar, uma vez que um único professor pode não dominar todas as formas de expressão (ROJO, 2009, p. 119).

Ademais, a autora destaca que é preciso, também, um trabalho com as variadas mídias e suportes em que os textos são veiculados além do tradicional impresso, como a TV, o rádio, os vídeos, o cinema, a fotografia e principalmente os meios digitais, os quais se mostram o futuro do compartilhamento de informações e da comunicação.

Já os Letramentos Multiculturais são definidos por Rojo (2009) como a necessidade de abordar produtos culturais letrados das diferentes culturas locais e populares nas quais os alunos e professores estão inseridos e não apenas os produtos da cultura padrão e erudita, tidos como cultos. Outro destaque importante deve ser dado aos produtos da cultura de massa, os quais devem ser analisados e compreendidos de maneira crítica. De acordo com a estudiosa, ao trabalhar com a tríade cultura local-global-valorizada, a escola forma “um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser ‘multicultural em sua cultura’ e a lidar com as diferenças socioculturais” (ROJO, 2009, p. 120).

Portanto, compreende-se que, ao alfabetizar letrando, a escola cumpre sua função social de potencializar o diálogo multicultural e de formar cidadãos aptos a participarem ativamente das várias práticas sociais que se utilizam dos processos de leitura, escrita e interpretação textual – sejam elas tradicionais ou emergentes –, de maneira ética, crítica e democrática.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA

Como metodologia de pesquisa para a realização do presente estudo, opta-se pela abordagem quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, bem como uma análise quali-interpretativa dos textos produzidos pelos estudantes, de acordo com categorias pré-definidas para cada gênero textual.

4.1 O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é um método que visa a uma pesquisa aprofundada sobre determinado assunto (TRIVIÑOS, 2013), com abrangência e complexidade teórica variável de acordo com a natureza do estudo. Para Dresch *et al.* (2015), o estudo de caso propicia a investigação do problema científico em seu contexto de ocorrência. Nas palavras dos próprios autores:

> O estudo de caso é uma pesquisa empírica que busca melhor compreender um fenômeno contemporâneo, normalmente complexo, no seu contexto real. Os estudos de caso são considerados valiosos, uma vez que permitem descrições detalhadas de fenômenos normalmente baseados em fontes de dados diversa (DRESCH *et al.*, 2015, p. 23).

De acordo com Lüdke e André (2013), a principal intenção do estudo de caso é destacar características da vida social. Como metodologia de pesquisa na área da educação, esse método passa a ser usado a partir de 1970 (KOWALSKI, 2018) e, segundo Lüdke e André (2013), na década seguinte, aliado a uma abordagem qualitativa, assume a função de contribuir para um estudo mais profundo do problema, considerando os aspectos, contextos e os sujeitos envolvidos:

> As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 97).

Assim, o estudo de caso qualitativo tem como base um processo social, uma vez que leva em consideração os sujeitos envolvidos, suas experiências, interações e expectativas. Assim sendo, Kowalski (2018, p. 84) explica que tal método se fundamenta em três pressupostos básicos: o processo de construção do conhecimento; as dimensões da pesquisa; e a subjetividade da realidade, reiterando que, partindo dessas colocações, “o pesquisador precisa se apoiar na investigação

teórica, mas não se limitar a ela, ter uma atitude flexível além de utilizar uma variedade de coleta de dados, para contemplar diversas dimensões do fenômeno pesquisado".

Sob esse viés, Lüdke e André (2013) chamam a atenção para a importância da ética para a realização do estudo de caso qualitativo, uma vez que os dados e evidências devem ser cuidadosamente analisados, com idoneidade e rigor científico. Para coletar tais dados, há uma gama de instrumentos que podem ser utilizados: questionários, observações, entrevistas, grupos focais, entre outros.

Por sua vez, Dresch *et al.* (2015) elucidam que um estudo de caso objetiva a descrição de um fenômeno, sua testagem e a criação de uma teoria. Assim, trata-se de um método empírico, baseado em observações e análises feitas a partir do que é observado pelo pesquisador. Para alcançar esses objetivos, é preciso que o estudioso defina a estrutura conceitual, planeje o caso, conduza o piloto, colete e analise os dados e, a partir disso, redija o relatório com as conclusões alcançadas (DRESCH *et al.*, 2015).

Para a condução desta pesquisa, fes-se uso das seguintes etapas propostas por Dresch *et al.* (2015): definição e construção da estrutura do estudo, planejamento do caso, coleta e análise dos dados – etapas essas que serão elucidadas a seguir:

- **Definição e construção da estrutura do estudo:** como já realizado nas seções anteriores, o estudo se inicia com a fundamentação teórica do assunto, feita por meio de revisão bibliográfica.
- **Planejamento do caso:** o primeiro passo para o planejamento do caso foi a definição das turmas em que seriam desenvolvidas as atividades, sendo que foi escolhido aplicá-las nas turmas de ensino médio de um colégio da rede privada de ensino, localizado em Araucária, Paraná. Em seguida, fez-se um levantamento de quais gêneros textuais estavam previstos para serem trabalhados durante o bimestre em cada uma das turmas – a saber: 1ª série: resumo e anúncio publicitário; 2ª série: texto dissertativo-argumentativo e *podcast*; 3ª série: júri simulado. Feito isso, a etapa seguinte foi de adequação das etapas e atividades do projeto CONNECT de acordo com a realidade do universo pesquisado. Em seguida, foram definidos os instrumentos de produção e de coleta de dados a serem utilizados, sendo

esses compostos de questionários (inicial e final), relatos de observação (diário de bordo) e análise das redações produzidas pelos estudantes.

- **Coleta dos dados:** a aplicação das atividades que compunham a sequência didática baseada nas habilidades de RRI se deu durante as aulas de Oficina de Redação, a qual contava com duas aulas semanais em cada uma das turmas selecionadas. O cronograma de aplicação das sequências didáticas se iniciou em 02 de agosto e teve fim em 08 de outubro, durando, portanto, todo um bimestre. Ao todo, foram usadas de 18 a 20 aulas em cada turma, sendo que as experiências vivenciadas estarão descritas na seção Diário de bordo. Todo o estudo (incluindo as dificuldades e as adaptações que se fizeram necessárias) foi acompanhado pela pesquisadora, que é também a professora da disciplina supracitada. Os questionários foram aplicados no início e no término da experiência. As produções de texto aconteceram durante o estudo e foram escaneadas pela professora para posterior análise.
- **Análise dos dados:** findada a etapa da coleta de dados, dá-se início às análises, as quais se deram de maneira quantitativa para as respostas obtidas nos questionários, quali-interpretativa para os textos produzidos pelos alunos e qualitativamente para as observações feitas pela própria pesquisadora.

Por fim, cabes ressaltar que, para este estudo, opta-se por uma abordagem quali-quantitativa, mas nada impede que o estudo de caso se dê apenas de forma quantitativa ou qualitativa, a depender da necessidade e dos objetivos do pesquisador.

4.2 A PESQUISA QUALI-QUANTITATIVA

No campo da pesquisa científica, há duas abordagens que norteiam os estudos: a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa. Segundo Lüdke e André (2018), a escolha entre uma e outra deve ser realizada de acordo com os pressupostos que orientam determinado trabalho. Conforme essas autoras, a pesquisa quantitativa foi amplamente utilizada nos estudos da área da educação, estando vinculada às análises estatísticas. Contudo, “em Educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e,

mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito" (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 4).

Desse modo, a abordagem qualitativa, mais empregada nos estudos das áreas das ciências humanas e sociais, apresenta-se como uma alternativa para o estudo dos fenômenos educacionais, uma vez que nos permite a compreensão da Educação em sua complexidade e na multidimensionalidade dos fenômenos envolvidos. Sobre isso, Flick (2013, p. 24) explica que, ao adotar a abordagem qualitativa, "a situação de pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem de novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar".

A pesquisa quantitativa é definida por Paschoarelli *et al.* (2015, p. 67) como: "Esse tipo de pesquisa busca uma precisão dos resultados, a fim de evitar equívocos na análise e interpretação dos dados, gerando maior segurança em relação às inferências obtidas". Tal abordagem se utiliza de questionários e é mais empregada em pesquisas descritivas que visam a pesquisar características e fenômenos, sendo que os sujeitos pesquisados representam o universo a ser pesquisado e os dados levantados representam o ambiente de pesquisa (KOWALSKI, 2018).

Como características desses estudos, Paschoarelli *et al.* (2015, p. 68) apontam a inferência dedutiva; a objetividade; o uso da estatística para análise dos dados; a generalização dos resultados; a utilização de dados que representam uma determinada população; e o uso de questionários fechados.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa é entendida por Stake (2015, p. 46) da seguinte maneira:

> A pesquisa qualitativa é, algumas vezes, definida como pesquisa interpretativa. Todas as pesquisas exigem interpretações e, na realidade, o comportamento humano exige interpretações a cada minuto. Mas a pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefiniçao dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem.

Como observado, a abordagem qualitativa é, sobretudo, baseada na subjetividade interpretativa do pesquisador. Assim, a forma de coletar/produzir os dados e a maneira como esses serão analisados é a principal diferença entre os estudos quantitativo e qualitativo. Tendo como principal objetivo o entendimento da

compreensão do fenômeno em sua complexidade, esse tipo de pesquisa obtém os dados a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados e do próprio pesquisador.

Por ter esse caráter subjetivo, por muito tempo, a pesquisa qualitativa foi questionada. Entretanto, há tanto rigor científico nela quanto nos estudos quantitativos. Flick (2009) elucida que, para uma boa condução de um estudo qualitativo, é preciso que o pesquisador considere os métodos a serem escolhidos, a perspectiva adotada para análise dos dados e suas próprias reflexões sobre a pesquisa.

Partindo da ideia de que a opção por uma abordagem qualitativa se dá por parte de pesquisadores que desejam interferir nos fenômenos estudados (STAKE, 2015), é essencial que aquele que conduz o estudo se envolva com o problema pesquisado, vivenciando os fenômenos e suas contradições.

Como visto, ambos os métodos têm seus usos e vantagens. Assim, a união deles para a realização de um mesmo estudo pode contribuir na compreensão do problema investigado (PASCHOARELLI *et al.,* 2015). Essa combinação, conforme explica Kowalski (2018), pode se dar de forma alternada ou simultânea, a depender do objetivo da pesquisa, conferindo maior credibilidade aos dados e às análises.

Seguindo essa mesma linha, Paschoarelli *et al.* (2015) afirmam que a união das duas abordagens traz como vantagens uma maior identificação e controle das variáveis; melhor compreensão dos fenômenos, principalmente em sua totalidade; interpretação dos dados quantitativos; e tecer considerações a partir de observações feitas no ambiente natural da pesquisa.

No presente estudo, usa-se a abordagem quantitativa para mensurar os dados coletados por meio dos questionários aplicados, os quais versam sobre a percepção dos próprios alunos sobre suas habilidades em determinadas práticas letradas. Já o viés qualitativo ocorreu para analisar as observações feitas pela pesquisadora das atividades desenvolvidas, bem como para as análises dos textos produzidos pelos estudantes.

4.2.1 A análise de conteúdo

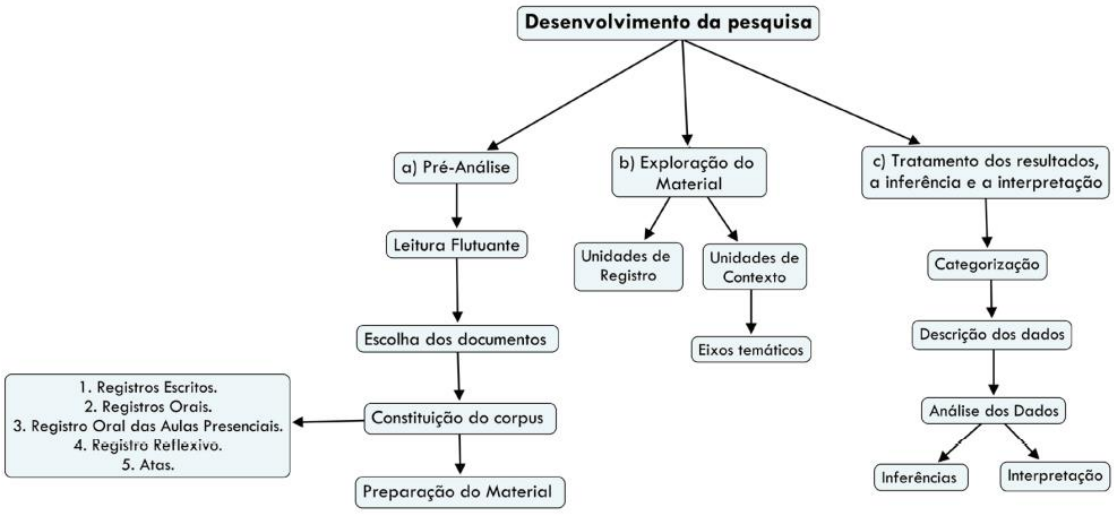
Para analisar quali-interpretativamente os textos produzidos pelos estudantes, foi escolhida a proposta da Análise de Conteúdo, a qual é definida por Bardin (1977, p. 42) como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Já Franco (2008, p. 12) explica que a mensagem pode se dar de diversas maneiras: “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Na presente pesquisa, as mensagens se apresentam, sobretudo, de maneira escrita (textos produzidos pelos alunos – resumos, anúncio publicitário e artigo de opinião) e oral (*podcast*, júri simulado – produzidos pelos estudantes).

Para desenvolver uma análise criteriosa e com rigor científico, buscou-se perpassar por todas as etapas propostas por Bardin (1977) e demonstradas no esquema a seguir (Figura 07), elaborado por Mendes e Miskulin (2017):

Figura 07 - Etapas da Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (1977)



Fonte: Mendes e Miskulin (2017, p. 1051).

A primeira etapa, pré-análise, consiste na organização dos dados para a construção do *corpus* da pesquisa, sendo esse “o conjunto dos documentos tidos em

conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (BARDIN, 1977, p. 96). Desse modo, o *corpus* a ser analisado com essa metodologia corresponde a 46 resumos, 18 anúncios publicitários, 32 artigos de opinião, 09 *podcasts* (158:51 minutos ao todo) e 01 sessão de júri simulado (32:40 minutos).

Tal *corpus* será submetido a uma análise que atende à regra da exaustão, sobre a qual Bardin (1977, p. 97) explica que "uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse *corpus*". Ou seja, todos os textos produzidos pelos estudantes e coletados pela professora pesquisadora serão analisados em sua totalidade, sendo que os textos mais significativos serão reproduzidos para ilustrar a discussão realizada. Isso se dá para atender à regra da pertinência (BARDIN, 1977, p. 98), na qual se propõe que todos os textos selecionados devem ser fontes de informação adequadas para se atender ao objetivo do trabalho.

Findada a etapa da pré-análise, dá-se início à exploração do material, durante a qual foi aprofundada a análise do *corpus*, buscando delimitar as unidades de registro e unidades de contexto. Bardin (1977, p. 101) explica que, se a primeira etapa foi bem-feita, essa segunda fase "não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas".

Entende-se por unidades de registro o recorte a ser codificado, categorizado e contado. Ou seja, "é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base" (BARDIN, 1977, p. 134). Essas unidades podem ser a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento e o documento. No caso do presente estudo, as unidades de registro se dão por meio de documentos – os textos produzidos (por escrito ou oralmente) pelos alunos.

Já a unidade de contexto serve para auxiliar na codificação das unidades de registro, mostrando-se "ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro" (BARDIN, 1977, p. 137). Para a realização dessa etapa, busca-se delimitar alguns eixos norteadores para a análise de cada um dos textos. Posteriormente, foram definidos os pontos específicos para serem analisados nas produções. Todas essas informações são apresentadas no quadro a seguir (Quadro 03):

Quadro 03 - Eixos e critérios de análise dos textos produzidos pelos alunos

SÉRIE	GÊNERO TEXTUAL	EIXOS NORTEADORES	PONTOS PARA ANÁLISE
1ª séries	Resumo	Função sociocomunicativa	Produz um novo texto a partir do texto base
			Oferece uma síntese do texto base
			Demonstra leitura e compreensão global do texto base
		Estrutura do gênero	Apresenta referência ao texto base
			Apresenta o tema do texto base
			Identifica a tese do texto base
			Sintetiza os principais argumentos do texto base
			Apresenta a conclusão do texto base
		Processos envolvidos	Seleciona as informações mais relevantes do texto base
			Relaciona coesamente as ideias selecionadas para compor o resumo
			Realiza uma boa paráfrase das informações selecionadas do texto base
		Recursos linguísticos e de composição	Emprega verbos *dicendi*
			Constrói orações objetivas
			O texto produzido é coerente em relação ao texto base
	Anúncio publicitário	Função sociocomunicativa	Convencer o público a adotar certas atitudes ou comportamentos
		Estrutura do gênero	Apresenta título
			Apresenta *slogan*
			Apresenta corpo do texto com informações relevantes e confiáveis
			Apresenta assinatura
			Usa imagens para a construção do sentido do texto
		Processos envolvidos	Define quais trechos receberão maior destaque em relação a outros
			Garante a verossimilhança do texto
			Permite ao leitor se identificar com o que lê
			Busca gerar empatia no leitor
		Recursos linguísticos e de composição	Emprega diferentes estratégias de convencimento
			Constrói frases breves e concisas
			Constrói chamadas criativas e atrativas
			Constrói mensagens simples e de fácil memorização
			Faz uso de reiterações planejadas
			Emprega verbos no imperativo
2ª série	Texto dissertativo-argumentativo	Função sociocomunicativa	Expõe um ponto de vista sobre o tema
			Defende o ponto de vista por meio de argumentação consistente
			Busca o convencimento do leitor
		Estrutura do gênero	É organizado em parágrafos
			Apresenta um ponto de vista
			Apresenta argumentação
			Apresenta uma conclusão
		Processos envolvidos	Compreende o tema proposto
			Demonstra leitura da proposta e dos textos base
			Seleciona, organiza e articula as ideias a serem defendidas no texto

		Recursos linguísticos e de composição	Emprega estratégias argumentativas variadas
			Emprega diferentes operadores argumentativos
			Emprega verbos de maneira impessoal e no presente para construir a argumentação
			É coeso e coerente
	Podcast	Função sociocomunicativa	Promove a discussão e o debate sobre um tema pré-determinado
		Estrutura do gênero	Inicia com uma saudação
			Apresenta o tema do *podcast*
			Discute o tema de maneira aprofundada
			Apresenta uma despedida para encerrar
		Processos envolvidos	Delimita o tema a ser abordado
			Há a participação de convidados
			Há um cuidado com a qualidade da gravação
			O *podcast* passou por edição
		Recursos linguísticos e de composição	Expõe informações relevantes e pertinentes ao tema
			Preocupa-se com a veracidade e confiabilidade das informações expostas
			Emprega linguagem adequada ao público e/ou ao convidado
			Faz uso de músicas e vinhetas
3ª série	Júri simulado	Função sociocomunicativa	Recria um júri público
			Privilegia a argumentação para discussão de um tema/problema
		Etapas e processos	Há a tomada de posicionamento frente a um tema
			Seleciona argumentos convincentes
			Apresenta os argumentos de maneira lógica e coerente
		Recursos linguísticos e extralinguísticos	Emprega linguagem formal e adequada ao gênero
			Apresenta domínio sobre expressões faciais e corporais
			Apresenta domínio sobre parâmetros emocionais

Fonte: a autora, 2022.

Os critérios apresentados no quadro acima foram definidos de acordo com as especificidades de cada gênero, levando-se em consideração a função sociocomunicativa do gênero (qual a sua finalidade), a estrutura do gênero (suas partes essenciais), as etapas e processos (linguísticos e cognitivos) necessários para a produção daquele gênero e os recursos (linguísticos ou não) empregados na elaboração textual. Esses mesmos critérios foram apresentados aos estudantes durante a aplicação das sequências didáticas – nas aulas das semanas 01 e 02 especialmente –, uma vez que eles seriam usados também na avaliação dos textos produzidos por eles.

Por fim, foi realizada a etapa do tratamento dos resultados, a inferência e a intepretação, momento no qual se propõem análises cuidadosas dos dados obtidos nas etapas anteriores. Para tanto, foram construídas tabelas e gráficos a fim de possibilitar a percepção sobre de que maneira os estudantes se apropriaram de diferentes práticas letradas na construção de seus textos e discursos.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Há uma grande diversidade de instrumentos que podem ser utilizados para a coleta e a produção dos dados. Nesta pesquisa, opta-se por usar os questionários, a observação participante (diário de bordo) e os textos produzidos pelos estudantes.

4.3.1 A observação participante

Como um dos instrumentos de pesquisa usado, foi escolhida a observação participante, que é aquela em que o pesquisador participa da realidade pesquisada, fazendo registros das experiências vivenciadas, bem como de análises e considerações feitas durante a participação (SEVERINO, 2013). Gerhardt (2009) explica que esse instrumento permite que o pesquisador adote dois papéis, o de testemunha e o de coautor, na medida em que interage com os sujeitos e com a própria pesquisa.

Quanto aos tipos de observação, Lakatos e Marconi (2008) elucidam que ela pode ser natural, quando o pesquisador já faz parte da comunidade em que o estudo está sendo aplicado, ou artificial, quando o pesquisador se insere na realidade pesquisada apenas para a realização do estudo. Assim, o procedimento adotado foi a observação participante natural, uma vez que a pesquisadora já integrava o processo de ensino-aprendizagem, na posição de regente das aulas de Oficina de Redação das turmas pesquisadas. Além disso, atuou como observadora, uma vez que registrou todas as atividades desenvolvidas e as percepções que teve durante essas, sendo que essas compõem o diário de bordo, que será apresentado na seção seguinte – Capítulo 5.

4.3.2 Os questionários

Entende-se por questionário a realização de várias perguntas a serem respondidas pelo entrevistado (DRESH *et al.,* 2015). Essas perguntas podem ser abertas, fechadas, de múltipla escolha ou de escala linear. A escolha do tipo de pergunta a ser feita depende do objetivo do questionário e da própria pesquisa.

Para o desenvolvimento do presente estudo, foram aplicados dois questionários aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa. As perguntas que compunham os instrumentos eram de escala linear (para quantificar a compreensão que os alunos tinham de suas próprias habilidades em determinadas práticas letradas). Ambos os questionários, tanto o inicial (Apêndice E) como o final (Apêndice F), são compostos por 12 questões de escala linear, sendo as mesmas perguntas nos dois documentos, a fim de poder comparar as percepções dos estudantes no início e no fim do estudo.

Os questionários foram desenvolvidos por meio do *Google Forms* e disponibilizados via link para que os alunos respondessem durante a aula, com acompanhamento da professora pesquisadora. As respostas e arquivos foram guardadas em uma pasta no *Google Drive*.

4.4 OS SUJEITOS PESQUISADOS

Para a realização, escolhemos as turmas de ensino médio em que a pesquisadora atua como docente nas duas unidades de em um colégio da rede privada de ensino, situado em Araucária, Paraná. Ao todo, foram 07 turmas, sendo três de 1ª série, três de 2ª série e uma de 3ª série, totalizando 300 estudantes matriculados em todas essas turmas. Desses, 144 aceitaram participar do estudo, respondendo o questionário inicial e o final. A tabela abaixo (Tabela 01) demonstra de forma mais detalhada a disposição desses estudantes:

Tabela 01 - Sujeitos participantes

Unidade	Turma	Alunos matriculados	Alunos participantes	% de adesão
Bilíngue	1ª MA	34	24	70,58%
	2ª MA	32	14	43,75%
	2ª MB	31	12	38,70%

	Terceirão	109	55	50,45¨%
Centro	1ª MA	33	16	48,48%
	1ª MB	28	10	35,71%
	2ª MA	33	13	39,39%
Total	07 turmas	300	144	48%

Fonte: a autora, 2022.

Como pode ser observado, apenas 48% dos estudantes matriculados nas 07 turmas aceitaram participar do estudo, sendo que a maior adesão se deu nas turmas de 1ª série, com 52,63% do total de alunos, seguido da 3ª série com 50,45% e, por fim, a 2ª série, com uma aceitação de 40,62%.

4.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dado que o presente trabalho tem como objetivo central desenvolver sequências didáticas que permitam o trabalho com a metodologia do Projeto CONNECT nas aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessária uma explicação, mesmo que breve, do que é uma sequência didática. Assim, apresentam-se, a seguir, algumas considerações acerca desse conceito, com os aportes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais investigam as contribuições das sequências didáticas para o ensino de língua materna.

A priori, cabe apresentar o conceito de sequência didática. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96, grifo dos autores), trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de *um* gênero textual oral ou escrito”. Os autores ainda explicam que tais atividades têm como intuito a criação de contextos diversificados que permitam aos alunos se apropriarem de noções, técnicas e instrumentos necessários para a expressão oral e escrita, nos mais diferentes contextos comunicativos.

Uma das principais características de uma sequência didática a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa é o trabalho com os gêneros textuais, uma vez que esses são adaptáveis às situações comunicativas em que os falantes se encontram. Sendo assim, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para que tal intento seja alcançado, é preciso que o trabalho pedagógico seja organizado em torno de gêneros textuais que o estudante desconhece ou que ainda não domina completamente, de modo que sejam capazes de perceber a relevância daquele aprendizado. Dessa maneira, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que as sequências didáticas sejam organizadas em torno de uma estrutura que contemple a seguinte estrutura:

1) Apresentação da situação: durante esse momento, devem ser apresentadas aos estudantes a situação de comunicação (contexto) e a atividade de linguagem a ser realizada por eles;
2) Produção inicial: esta etapa tem como intenção verificar os conhecimentos iniciais que os alunos possuem, tanto em relação ao gênero em estudo quanto ao tema a ser discutido. A ideia é que os estudantes elaborem um primeiro texto, oral ou escrito, que permita ao professor averiguar essas noções e, a partir disso, (re)elaborar as atividades a serem propostas. O momento da produção inicial, portanto, é concebido como “o primeiro lugar de aprendizagem da sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102) e deve ser aproveitado como um instrumento de avaliação formativa;
3) Módulos: os módulos compõem a parte dos conteúdos a serem trabalhados de maneira aprofundada durante a sequência didática, sendo que esses devem ser organizados do mais complexo para o mais simples – de modo que ofereçam aos estudantes as ferramentas e subsídios necessários para que esses retornem ao complexo com a produção final. A quantidade de módulos que irão compor cada sequência didática depende da organização do professor e devem contemplar as mais variadas atividades, desde a análise de textos de determinado gênero até debates sobre um assunto em específico;
4) Produção final: trata-se, pois, da atividade final de uma sequência didática. Durante este momento, o aluno deve colocar em prática os conceitos e instrumentos apreendidos nos módulos trabalhados anteriormente por meio de uma produção textual, seja ela oral ou escrita. Tal atividade também deve ser aproveitada como um instrumento de avaliação somativa.

Por fim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a importância da adaptação das sequências didáticas às necessidades dos alunos, sendo que essas devem ser feitas durante todas as etapas da atividade, observando-se, para isso, as produções dos próprios estudantes; a escolha de atividades essenciais para a progressão da sequência; e a percepção, por parte do professor, dos insucessos obtidos, para que possam ser (re)elaboradas intervenções pontuais nesses problemas.

5 DIÁRIO DE BORDO

As atividades aqui descritas foram realizadas durante o terceiro bimestre do ano de letivo de 2021, compreendendo o período de 02 de agosto a 08 de outubro. Como já mencionado, tratam-se de sequências didáticas adaptadas e baseadas na metodologia proposta pelo Projeto CONNECT. As adaptações se deram no sentido de ajustar as atividades e as etapas do projeto ao cronograma da disciplina, a qual contava com apenas duas aulas semanais e já havia conteúdos pré-programados a serem trabalhados durante esse período.

Outra necessidade de adaptação se deu devido ao modelo de ensino adotado pelo colégio. Considerando-se o momento de pandemia vivenciado, o colégio ofertou a modalidade híbrida para os estudantes, sendo que apenas as aulas ministradas nas turmas MA da unidade Bilíngue (1MA, 2MA, além do Terceirão) eram transmitidas para os estudantes que optaram pelo ensino remoto. Com isso, as atividades, em especial para essas turmas, precisaram ser remodeladas, de modo que todos, estivessem acompanhando as aulas de modo *online* ou presencial, pudessem participar do que lhes era proposto.

Ao todo, as atividades foram desenvolvidas em dez semanas, totalizando 20 aulas em cada turma – exceto na turma da 1ª série MA, unidade Centro, que tiveram apenas 18 aulas, uma vez que acabou por coincidir um dia de feriado (07 de setembro). Quanto às datas de aplicação, essas se deram conforme apresentado na Tabela 02:

Tabela 02 - Cronograma de aplicação das atividades

UNIDADE	TURMA	DATAS
Centro	1ª série MA	03/08, 10/08, 17/08, 24/08, 31/08, 14/09, 21/09, 28/09, 05/10.
	1ª série MB	06/08, 13/08, 20/08, 27/08, 03/09, 10/09, 17/09, 24/09, 01/10, 08/10.
	2ª série MA	06/08, 13/08, 20/08, 27/08, 03/09, 10/09, 17/09, 24/09, 01/10, 08/10.
Bilíngue	1ª série MA	05/08, 12/08, 19/08, 26/08, 02/09, 09/09, 16/09, 23/09, 30/09, 07/10.
	2ª série MA	05/08, 12/08, 19/08, 26/08, 02/09, 09/09, 16/09, 23/09, 30/09, 07/10.
	2ª série MB	04/08, 05/08, 11/08, 12/08, 18/09, 19/08, 25/08, 26/08, 01/09, 02/09, 08/09, 09/09, 15/09, 16/09, 22/09, 23/09, 29/09, 30/09, 06/10, 07/10.
	Terceirão	05/08, 12/08, 19/08, 26/08, 02/09, 09/09, 16/09, 23/09, 30/09, 07/10.

Fonte: a autora, 2022.

Como pôde ser observado, as aulas da grande maioria das turmas se deram de maneira geminada, o que permitiu um melhor aproveitamento dos encontros. Apenas na 2ª série MB, unidade Bilíngue, é que as aulas aconteciam em dias diferentes. Quanto aos dias da semana, as aulas aconteciam nas terças-feiras (1ª série MA – Centro), nas quartas-feiras (2ª série MB – Bilíngue), nas quintas-feiras (1ª série MA – Bilíngue, 2ª série MA – Bilíngue; e Terceirão) e nas sextas-feiras (1ª série MB – Centro, 2ª série MA – Centro).

Contudo, antes de uma descrição mais detalhada das atividades desenvolvidas na sequência didática, apresenta-se o Quadro 04 com um breve resumo do que foi proposto em cada uma das etapas que compõem a metodologia do Projeto CONNECT:

Quadro 04 - Resumo das atividades realizadas em cada série para atender à metodologia do Projeto CONNECT

SÉRIES/ GÊNEROS	**ETAPA IMPORTAR-SE**	**ETAPA SABER**	**ETAPA FAZER**
1ª série Resumo	**Semanas 01 e 02:** • Trabalho com o gênero textual resumo; • Discussões iniciais sobre a importância da vacinação; • Montagem coletiva de mural virtual; • Pesquisa e checagem das informações levantadas na atividade anterior; • Discussão coletiva.	**Semanas 02 e 03:** • Leitura do texto-base; • Checagem das informações trazidas pelo texto; • Validação das credenciais do autor; • Debate sobre as informações pesquisadas.	**Semanas 04 e 05:** • Propor, com a participação da família, soluções para o estímulo da vacinação no Brasil; • Discussão das soluções trazidas; • Produção do resumo.
1ª série Anúncio publicitário	**Semanas 06 e 07:** • Trabalho com o gênero textual anúncio publicitário; • Discussões iniciais sobre maneiras de superar a Covid-19 no Brasil; • Delimitação dos temas por grupo.	**Semanas 08 e 09:** • Pesquisa sobre o tema escolhido; • Debate sobre as informações levantadas; • Estudo e seleção das imagens que compõem um anúncio publicitário.	**Semana 10:** • Produção das peças publicitárias.
2ª série	**Semanas 01 e 02:**	**Semanas 02 e 03:**	**Semanas 04 e 05:**

Texto dissertativo-argumentativo	• Trabalho com o tipo textual dissertativo-argumentativo; • Discussões iniciais sobre a humanidade pós pandemia; • Montagem coletiva de mural virtual; • Pesquisa e checagem das informações levantadas na atividade anterior; • Discussão coletiva.	• Leitura da proposta de redação; • Pesquisa de mais 02 argumentos externos aos textos motivadores; • Debate sobre as informações pesquisadas.	• Propor, com a participação da família, soluções para os impactos da pandemia na humanidade; • Discussão das soluções trazidas; • Produção do texto dissertativo-argumentativo.
2ª série ***Podcast***	**Semanas 06 e 07:** • Trabalho com o gênero textual *podcast*; • Discussões iniciais sobre os impactos da Covid-19 na sociedade; • Delimitação dos temas por grupo.	**Semanas 07 e 08:** • Pesquisa sobre o tema escolhido; • Debate sobre as informações levantadas;	**Semanas 09 e 10:** • Planejamento, execução e edição do *podcast.*
3ª série **Júri simulado**	**Semanas 01 e 02:** • Trabalho com o gênero textual júri simulado; • Discussões iniciais sobre as vantagens e as desvantagens do tratamento precoce contra Covid-19.	**Semanas 03 a 07:** • Pesquisa sobre o assunto (argumentos a favor ou contra o tratamento precoce); • Troca de materiais entre os grupos; • Validação das fontes pesquisadas pelos outros grupos; • Pesquisa para refutar os argumentos do grupo contrário ao do estudante; • Debates sobre as informações encontradas e sobre o valor da ciência.	**Semanas 08 a 10:** • Execução do júri simulado em duas sessões.

Fonte: a autora, 2022.

Assim, para evitar possíveis redundâncias, uma vez que a sequência das atividades se deu de maneira igual em praticamente todas as turmas – exceto, como já exposto, na 1ª série MA da unidade Centro –, descrever-se-ão, a seguir, as experiências situando-as por semanas e separando-as por série.

5.1 PRIMEIRAS SÉRIES

Antes de iniciar a descrição das atividades, é preciso destacar que a apresentação do projeto CONNECT e da pesquisa, com seus respectivos objetivos,

foram explicados no bimestre anterior, com tempo para que os alunos e responsáveis tirassem suas dúvidas sobre a pesquisa. Toda a parte de documentação, tanto por parte da autorização da instituição (Apêndice A) quanto dos estudantes (Apêndices B e C) e tutores (Apêndice D), também foi encaminhada naquele período. Todas essas medidas se deram para que as aulas do bimestre pudessem ser aproveitadas ao máximo para a aplicação das atividades.

Isto posto, passar-se-á ao relato das atividades. Na semana 01, a aula foi iniciada pela retomada dos objetivos da pesquisa em andamento, conferindo se todos os participantes estavam de acordo com a participação ou se tinham alguma dúvida sobre o estudo. Em seguida, foi realizada a aplicação do Questionário Inicial (Apêndice E), o qual foi elaborado com a ferramenta *Google Forms* e disponibilizado aos estudantes via *link* e *QR Code*.

Depois de todos terem respondido ao questionário, passou-se ao estudo do tema proposto no currículo da disciplina – o gênero Resumo. Após trabalhar com as características do gênero e sua estrutura, foram analisados alguns exemplos a fim de que fosse possível averiguar se os alunos dominaram as técnicas de produção desse gênero discursivo. Durante esse momento, foram trabalhados com os alunos todos os critérios que seriam avaliados nos resumos produzidos, os quais constam no Quadro 03, apresentado no Capítulo 4 desta pesquisa.

Na aula seguinte, semana 02, deu-se início às discussões acerca do tema a ser trabalhado na sequência didática: os riscos e os benefícios da vacinação contra a Covid-19 (problema de Ciência-Ação). Para tanto, foi criado um mural virtual na plataforma *Padlet* e pedido para que os alunos, em pequenos grupos e com o uso do *smartphone*, acessassem a página e postassem quais os riscos e benefícios eles acreditavam que as vacinas pudessem oferecer para a população.

Essa foi uma atividade bastante agitada, porém bastante produtiva, devido à divisão dos estudantes em equipe e por estarem usando o celular – o que, ainda, não é algo que foi integralmente incluído no ambiente escolar como ferramenta pedagógica. Ademais, para que a atividade pudesse ser realizada, foi tomado o cuidado para que pelo menos um aluno de cada equipe estivesse com seu celular conectado à internet, de modo que pudesse fazer a postagem no mural, uma vez que a rede *wi-fi* do colégio não é aberta para os estudantes. Outra alternativa encontrada

foi que a própria professora compartilhasse sua internet (via roteador) com os alunos, para que estes pudessem participar da atividade proposta.

Em seguida, foi realizada a leitura coletiva de todos os pontos levantados pelos estudantes e conversado a respeito deles, buscando por exemplos reais que pudessem ilustrar o que foi apontado. Foi durante esse momento que os estudantes puderam interagir com as postagens dos demais grupos feitas no *Padlet*. Embora a ferramenta possua a funcionalidade de interação, como nem todos os alunos estavam com aparelhos celulares conectados à internet, preferiu-se conduzir a interação entre pares de maneira síncrona, ao vivo, para que todos tivessem a chance de expressar seu ponto de vista e não ficassem restritos ao acesso à internet.

Os alunos se mostraram bastante participativos e foi interessante perceber como diferentes grupos apontaram os mesmos riscos e benefícios. Feito isso, a atividade seguinte era de pesquisa, na qual os alunos verificaram os possíveis riscos e benefícios apontados anteriormente, buscando por estudos e matérias veiculadas em sites confiáveis que confirmassem ou que invalidassem as hipóteses formuladas por eles. Novamente, foi usado o mural virtual para que os alunos postassem os *links* das informações encontradas. Assim que todos os grupos terminaram essa tarefa, deu-se início à checagem e à verificação dessas fontes, analisando os sites e buscando por elementos que comprovassem a veracidade e a confiabilidade das informações. Todas essas atividades transcorreram em uma aula e contaram com uma boa participação dos estudantes.

No mesmo dia, foi realizada a leitura de um artigo de opinião intitulado “Vacina contra Covid-19, risco e benefício”, de autoria de Montserrat Martins e publicado no site Ecodebate[9]. Logo após a leitura, foi pedido para que os estudantes encontrassem as credenciais do autor, a fim de averiguar se ele tinha autoridade para tratar sobre o tema. Visto que tal texto trazia diferentes informações sobre a vacinação, foi solicitado aos alunos que as pesquisassem e checassem, buscando entender se eram verídicas ou se estavam equivocadas.

---

[9] Disponível em: https://www.ecodebate.com.br/2021/02/05/vacina-contra-covid-19-risco-e-beneficio/. Acesso em 23 abr. 2022.

Devido à duração da aula, essa atividade foi começada em sala e deveria ser terminada em casa. A tarefa era, portanto, pesquisar sobre os argumentos usados pelo articulista em seu artigo, além de trazer novas ideias (confiáveis) para o debate a ser realizado na aula seguinte. Os *links* e informações encontradas deveriam ser postados no *Padlet*. Abaixo, Figura 08, pode ser visto um dos murais virtuais , o qual foi produzido coletivamente pela 1ª série MA, unidade Centro:

Figura 08 - Mural virtual produzido pela 1ª série MA (Centro)

Fonte: A autora, 2022.

Durante a semana 03, buscou-se, então, discutir sobre o tema, abordando as ideias encontradas pelos estudantes, sempre verificando a fonte de tais informações. Aqui foi interessante notar como os alunos conheciam diferentes detalhes para reconhecer se a página da *web* é confiável ou não, com a grande maioria deles compartilhando informações e contribuindo para a construção coletiva do saber.

Com isso, foi possível perceber que alguns dados presentes no artigo divergiam de informações encontradas em sites especializados da área médica, enquanto outras informações foram endossadas pela pesquisa dos alunos. Durante esse momento de debate, além de observar um bom engajamento dos estudantes, foi observado que eles conseguiram relacionar o que pesquisaram e discutiram com situações cotidianas, citando, muitas vezes, exemplos de *Fake News* e de situações envolvendo pessoas próximas relacionadas ao tema da vacinação. Como tarefa para a aula seguinte, os estudantes deveriam, em conjunto com a família, buscar sugestões de

como resolver o problema da falta de adesão à vacinação contra Covid-19 por parte dos brasileiros e trazê-las para discussão na próxima aula.

As aulas da semana 04 foram novamente de muitas discussões, as quais giravam em torno, sobretudo, de maneiras de conscientizar a população a respeito da importância da vacinação. Um dos estudantes, inclusive, apontou a necessidade de informar melhor a população sobre as vacinas disponíveis no Brasil, a fim de diferenciá-las e acabar com qualquer informação falsa disseminada a respeito delas – as quais, muitas vezes, acabam por fazer com que a população não procure pela vacinação. Outras sugestões trazidas foram sobre colocar a obrigatoriedade da carteira de vacinação para participação em atividades cotidianas, como trabalho e estudo, por exemplo.

Nas aulas da semana 05, foram revisadas as características do resumo, especialmente os critérios que seriam observados nas produções durante a etapa de análise desses textos (rubricas). Em seguida, deu-se início à etapa de compartilhar. Assim, seguindo o currículo da disciplina, foi solicitado que os alunos relessem o artigo de opinião discutido na segunda semana e produzissem um resumo desse texto, o qual seria, posteriormente, divulgado para a comunidade, usando, mais uma vez, o mural virtual criado.

Todas as etapas que envolveram a produção do texto foram acompanhadas pela professora pesquisadora, com constantes trocas, reescritas e reformulações, a fim de que se pudesse chegar à melhor versão do resumo que aquele aluno conseguiu escrever. A avaliação se deu de duas formas durante essas semanas: uma avaliação formativa, em que se verificava a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas; e uma avaliação somativa, sendo essa proveniente dos resumos produzidos pelos alunos.

Nas aulas da semana 06, foram iniciadas as discussões sobre o segundo gênero textual programado: o anúncio publicitário. Após assistir a um vídeo com as piores propagandas criadas pela publicidade brasileira[10], o qual tinha como objetivo chamar a atenção dos estudantes – no que se obteve êxito – foram levantados alguns

---

[10] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W8IP3APEL7o&t=399s. Acesso em 23 abr. 2022.

pontos tidos como essenciais para a formulação de um bom anúncio. Feito isso, tratou-se sobre as características e a estrutura de anúncios veiculados em papel.

As aulas da semana 07 começaram com a análise de uma campanha de divulgação do início da vacinação para jovens, a qual era construída a partir da intertextualidade com a franquia de filmes "Harry Potter"[11]. A intenção dessa atividade era suscitar a discussão sobre o que torna uma campanha publicitária interessante ao público e já introduzir o debate sobre maneiras de superar a pandemia de Covid-19 no país. Depois de uma discussão inicial bastante participativa, foi solicitado que os alunos se dividissem em grupos e definissem uma solução com a qual gostariam de trabalhar.

Após escrever na lousa todas as sugestões escolhidas por cada equipe (muitas se aproveitaram das ideias sugeridas na semana 04), os grupos deveriam pesquisar informações relevantes que pudessem ser usadas como estratégias de argumentação para convencer o leitor do anúncio a fazer o que lhe era solicitado na peça. Essas ideias deveriam ser reunidas pelo grupo para serem debatidas com a turma toda nas aulas seguintes.

Durante as aulas da semana 08, os alunos debateram sobre as informações encontradas. A ideia era que cada um dos grupos trouxesse informações que julgassem relevantes para integrar a peça publicitária que iriam produzir e as compartilhassem com os colegas. Depois de conversar coletivamente sobre o que cada grupo trouxe, os próprios colegas começaram a ajudar na escolha de qual dado tinha maior peso persuasivo. Com isso, os estudantes conseguiram definir as estratégias que usariam no corpo do anúncio.

As aulas da semana 09 foram destinadas ao estudo das imagens que iriam compor a peça. Assim que os estudantes se reuniram nos grupos da aula anterior, foi perguntado a eles sobre direitos autorais e sobre licenças de edição e reprodução. Como eles pareciam não saber muito a respeito disso, a discussão foi começada a partir disso. Na sequência, foram apresentadas a eles as ferramentas que o próprio *Google Imagens* possui para pesquisar imagens que possuem licença aberta.

---

[11] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/08/para-incentivar-vacinacao-de-millennials-prefeituras-adotam-campanhas-cringe.shtml. Acesso em 23 abr. 2022.

Com tais noções, realizaram-se alguns testes e percebeu-se que o número de imagens que poderiam ser usadas livremente reduziu drasticamente, sendo a maior parte delas compostas por fotografias. Assim, passou-se a um debate sobre releituras e inspiração. Desse modo, a tarefa dos estudantes era pensar e criar as imagens que iriam compor a peça publicitária que seria produzida na próxima aula.

Na semana 10, antes da produção final da peça, foi pedido para que cada grupo apresentasse brevemente as ideias que haviam tido para a produção de texto. Ao fazerem isso, foi aberta a discussão para a turma, para que eles fizessem sugestões que pudessem deixar o texto mais atrativo e mais convincente. Findada essa atividade, o restante das aulas foi destinada à produção do anúncio publicitário.

Para iniciar essa etapa, foi revisada a estrutura de um anúnicio publicitário, bem como os tipos de peças publicitárias que eles poderiam criar – cartaz, filipeta, folder ou panfleto. Em seguida, foram retomados os critérios que seriam observados nas produções durante a etapa de análise desses textos (rubricas), uma vez que os anúncios, além de comporem o corpus da presente pesquisa, foram utilizados como critério parcial de avaliação da própria disciplina. Feito isso, os alunos iniciaram suas produções. Durante essa etapa, foi interessante perceber a colaboração entre grupos, pois eles acabavam por compartilhar ideias, sugerir *slogans* e principalmente contribuir com desenhos (especialmente os que tinham maior habilidade artística).

Assim como ocorreu com as atividades que enfocavam o gênero resumo, a avaliação na sequência didática que trabalhava com os anúncios publicitários foi realizada em duas etapas: a avaliação formativa (participação e engajamento) e a avaliação somativa (produção textual).

Outro ponto interessante é que, embora com um gênero textual diferente, essa atividade acabou por se mostrar um *continuum* das atividades anteriores, uma vez que os alunos usaram muitas das informações trazidas nas discussões sobre os riscos e benefícios da vacinação que estavam disponíveis no mural virtual elaborado anteriormente. O Questionário Final (Apêndice E), também elaborado no *Google Forms*, foi enviado aos alunos via *link*, para que pudessem responder quando lhes fosse mais confortável, dentro do prazo que foi combinado em sala.

5.2 SEGUNDAS SÉRIES

O início das atividades aplicadas nas 2ª séries se deu da mesma forma das descritas na seção anterior: visto que a parte da documentação já havia sido realizada no bimestre anterior, começou-se por uma retomada dos objetivos da pesquisa e com a verificação se algum participante tinha alguma dúvida ou desistência. Como isso não ocorreu, foi pedido para que os estudantes respondessem ao Questionário Inicial (Apêndice D), elaborado com a ferramenta *Google Forms* e disponibilizado aos estudantes via *link* e *QR Code*.

Assim que eles responderam ao questionário, ainda nas aulas da semana 01, deu-se início às discussões sobre texto dissertativo-argumentativo. Por se tratar de um conteúdo já trabalhado no bimestre anterior, a aula transcorreu mais no sentido de revisar as características e a estrutura desse tipo de texto. Talvez por esse motivo, houve pouca participação por parte das turmas no geral. Assim como aconteceu nas aulas das primeiras séries, houve o cuidado para que fossem trabalhados com os alunos todos os critérios que seriam avaliados nos textos dissertativo-argumentativos produzidos, os quais constam no Quadro 03, apresentado no Capítulo 4 desta pesquisa.

Na semana seguinte, semana 02, começou-se a discussão sobre o tema: “Como será a humanidade pós-pandemia?”. Para estruturar a atividade, foi seguida a mesma organização das 1ª séries, com a criação de um mural virtual na plataforma *Padlet* para apoiar as atividades e auxiliar no compartilhamento do material. Assim, os alunos também deveriam, em pequenos grupos, postar no mural as hipóteses sobre quais impactos a pandemia do novo coronavírus traria para a humanidade em geral.

Depois de postadas, foi pedido para que os estudantes encontrassem informações em artigos e sites confiáveis que confirmassem os impactos listados por eles. O interessante dessa tarefa foi que todos os pontos elencados foram confirmados com informações verificáveis, uma vez que partiram de observações dos estudantes sobre a própria realidade, ou seja, eles listaram impactos que já estavam sendo vivenciados por eles mesmos.

Feito isso, todos os *links* postados no *Padlet* foram acessados e foi realizada uma conversa a respeito, buscando relatos dos próprios alunos que complementassem as informações pesquisadas. Além disso, foi feita a checagem e a verificação dessas fontes, analisando os sites e buscando por elementos que comprovassem a veracidade e a confiabilidade das informações. Novamente, esse momento foi adaptado de modo que os estudantes pudessem interagir com as postagens dos demais grupos feitas no *Padlet*. Como já mencionado, a ferramenta possui a opção de comentários e interações, contudo nem todos os alunos estavam com acesso à internet. Desse modo, para que todos pudessem participar igualmente da discussão, optou-se por conduzir a interação entre pares de maneira síncrona, ao vivo.

Assim como aconteceu nas turmas de 1ª série, os estudantes mostraram bom conhecimento sobre maneiras de confirmar se o site é confiável, sendo que houve uma grande participação deles durante o debate sobre esse tópico. Para finalizar, apresentou-se a proposta de redação a ser produzida pelos alunos no fim da sequência didática[12]. Tal documento contava com cinco textos motivadores e a tarefa para casa solicitava que fizessem uma leitura atenta desses excertos e trouxessem ao menos mais dois argumentos, diferentes dos constantes na própria proposta, que poderiam ser usados em suas redações.

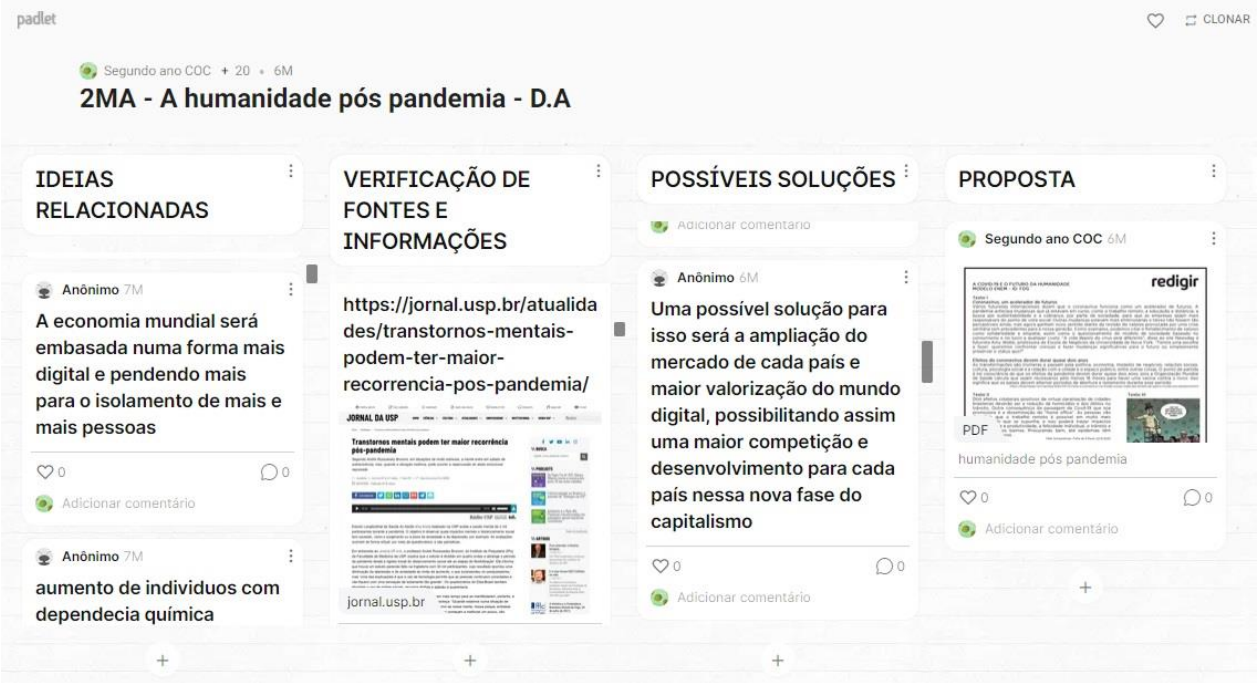
Na semana seguinte, semana 03, foi pedido para que os grupos se reunissem entre si e debatessem os argumentos que cada estudante havia trazido. Depois de alguns minutos, a discussão expandiu-se para o grande grupo, durante a qual os estudantes apresentavam o que haviam pesquisado, enquanto os demais faziam contribuições, seja com exemplos pessoais ou até mesmo complementando com as próprias pesquisas. Essa foi uma atividade bastante proveitosa, com participação maciça dos estudantes, até mesmo daqueles que comumente preferem não falar muito em público. Como tarefa de casa, pediu-se que eles, junto às famílias, buscassem por sugestões de como minimizar os impactos negativos que a pandemia causaria – ou já havia causado – na humanidade.

---

[12] Disponível em: https://www.plataformaredigir.com.br/tema-redacao/modelo-enem---covid-19-e-futuro_enem. Acesso em 24 abr. 2022.

Durante as aulas da semana 04, novamente organizou-se um debate, com a exposição das sugestões formuladas pelos estudantes com a parceria de suas famílias. A proposta foi de compartilhar a ação sugerida nos pequenos grupos, sendo que os colegas iriam ajudar a desenvolvê-la, pensando de que maneira aquela ação poderia ser efetivamente realizada e quais seus reais impactos no problema. Depois de alguns minutos, os grupos compartilharam a sua melhor sugestão de solução com os demais, que também poderiam contribuir para o melhor detalhamento da proposta. Essa atividade surpreendeu positivamente, pois as soluções que foram apresentadas para toda a sala eram muito bem formuladas e coerentes, ricas em detalhes e com real possibilidade de serem colocadas em prática. A imagem a seguir (Figura 09) retrata o mural virtual coletivo construído pela turma da 2ª série MA, da unidade Bilíngue:

Figura 09 - Mural virtual produzido pela 2ª série MA (Bilíngue)



Fonte: A autora, 2022.

As aulas da semana 05 foram destinadas à produção do texto dissertativo-argumentativo, o qual deveria ser construído a partir das discussões feitas em sala, de modo que pudesse ser um meio de compartilhar tais aprendizados com a comunidade extraescolar. As produções deveriam levar, também, em consideração os critérios (rubricas) que seriam analisados e avaliados em tais textos – os quais, por sua vez, iriam compôr um dos instrumentos de avaliação da disciplina. Assim, fez-se

o acompanhamento dessas produções, com a professora auxiliando no que era necessário, lendo os rascunhos e, se preciso, encaminhando para uma reescrita, de modo que os estudantes pudessem chegar à melhor versão de suas redações.

A avaliação se deu de duas formas durante essas semanas, assim como aconteceu nas primeiras séries: uma avaliação formativa, em que se verificava a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas; e uma avaliação somativa, sendo essa proveniente dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos.

Na semana 06, passou-se a tratar sobre o gênero textual *podcast*, que era o segundo gênero previsto no conteúdo programático da disciplina. Para tanto, deu-se início às atividades por uma conversa com os estudantes acerca do que eles conheciam sobre *podcasts*, se os consumiam, se tinham algum programa favorito etc. Vários dos estudantes confirmaram que tinham o hábito de acompanhar *podcasts*, sendo que os mais citados foram o NerdCast, o Flow Podcast, o PodPah Podcast e o PodDelas.

Em seguida, questionou-se o motivo pelo qual eles acreditavam que esse gênero tem ganhado cada vez mais espaço hoje e a maior parte dos estudantes afirmou ser por conta de se tratar de mídias que podem ser baixadas e ouvidas a qualquer momento em qualquer lugar. O que chamou a atenção foi que eles comentaram ter como hábito ouvir episódios de *podcasts* durante a execução de outras atividades cotidianas – como academia, tarefas domésticas e até mesmo em transportes públicos. Como eles demonstraram um bom conhecimento sobre esse tipo de texto, foi fácil traçar um “perfil” do *podcasts*, apontando suas características mais frequentes e a estrutura normalmente usada – mesmo assim, foi tomado cuidado para que os estudantes tomassem conhecimento das características que seriam adotadas como critérios de análise e posterior avaliação dos *podcasts* produzidos, os quais constam no Quadro 03, apresentado no Capítulo 4 desta pesquisa. Desse modo, a discussão passou a ser sobre textos orais e sobre como eles são, muitas vezes, relegados a um segundo plano durante as aulas de língua portuguesa, que tendem a privilegiar textos escritos e tidos como cultos.

Na semana seguinte, semana 07, novamente os estudantes foram divididos em grupos, porém dessa vez com equipes um pouco maiores. Depois de reunidos, eles

deveriam conversar entre si e delimitar um tema relacionado à Covid-19 que julgassem importante discutir. Os temas abrangidos se deram desde as formas de prevenção da doença, até os impactos dela nas produções cinematográficas. Depois de determinarem o tema, passou-se à pesquisa sobre o assunto escolhido, atentando-se para a veracidade e a confiabilidade das fontes pesquisadas.

Durante a primeira aula da semana 08, foi pedido para que os grupos compartilhassem com os colegas os temas escolhidos e as informações sobre ele que haviam levantado até o momento. A intenção dessa atividade era que os colegas sugerissem pessoas que pudessem ser convidadas a participar do *podcast.* Essa etapa foi muito interessante, porque vários estudantes se ofereceram para participar da gravação do *podcast* do outro grupo, principalmente com testemunhos próprios de quando se infectaram com a Covid-19 ou sobre como a pandemia pode afetar a saúde mental da população.

Além disso, foi comentado com os estudantes que já havia sido conversado com a psicóloga e com as enfermeiras do colégio para que, caso algum grupo desejasse, pudesse marcar um horário com elas para as entrevistarem para o *podcast*. Quando a atividade foi planejada, a intenção era convidar especialistas para participarem de uma reunião com os estudantes, contudo, devido ao cenário pandêmico, a participação de agentes externos ao colégio não foi permitida pela instituição e a realização de um encontro virtual também não pôde ser feita por uma questão de logística – apenas uma das turmas (2ª série MA da unidade Bilíngue) contava com o modelo híbrido, as demais estavam apenas no modelo presencial. Entretanto, alguns grupos convidaram familiares e amigos para participarem de seus *podcasts*, uma vez que esses foram gravados fora da escola.

A semana 09 foi destinada ao planejamento do *podcast*, com a produção do roteiro. Os estudantes também aproveitaram para agendar as entrevistas que comporiam a mídia. Novamente devido a uma questão de logística, não foi possível que a gravação dos *podcasts* acontecesse na escola, uma vez que não havia salas disponíveis para que os grupos tivessem a privacidade necessária para a gravação e pedir para que todos gravassem ao mesmo tempo na sala deles atrapalharia a qualidade do áudio. Desse modo, aproveitou-sev a aula para apresentar aos estudantes alguns programas gratuitos que poderiam auxiliá-los na edição dos *podcasts*. Alguns alunos que conheciam outros programas também tiveram espaço

para mostrá-los aos colegas. Durante esse momento, foi muito interessante perceber como aqueles que tinham maior facilidade com edição se ofereceram para auxiliar aqueles que nunca fizeram nada desse tipo.

Para as aulas da semana 10, havia sido planejado que elas seriam destinadas para que os estudantes apresentassem resumidamente o que trataram no *podcast* e para que os colegas discutissem soluções para os possíveis problemas trazidos. Contudo, alguns estudantes relataram, depois das aulas da semana 09, estarem com dificuldades para editar os áudios. Assim, foi preciso replanejar as aulas da semana 10, a fim de poder ajudar aos alunos na edição as mídias. Desse modo, as duas aulas da última semana da sequência didática proposta foram quase que um mutirão para edição dos áudios, com o suporte sendo ofertado tanto pela professora quanto pelos colegas que tinham domínio dessas ferramentas. Vale lembrar, também, que, além de serem objeto de estudo da presente pesquisa, os *podcasts* seriam usados como um dos instrumentos de avaliação da disciplina, ajudando na composição da nota bimestral dos estudantes. Assim, a avaliação na sequência didática que trabalhava com o gênero *podcast* também se deu em duas etapas: avaliação formativa (engajamento e participação) e avaliação somativa (produção textual).

Novamente, foi possível notar que os estudantes conseguiram estabelecer uma continuidade entre os dois gêneros, aproveitando-se das ideias discutidas durante as primeiras semanas para delimitar o tema e para dar corpo ao *podcast*. Quanto ao Questionário Final, (Apêndice E), também elaborado no *Google Forms*, esse foi encaminhado aos participantes via *link*, para que pudessem responder quando lhes fosse mais confortável, respeitando o cronograma de aplicação desta pesquisa.

5.3 TERCEIRA SÉRIE

Antes de iniciar o relato das atividades realizadas no Terceirão, cabe destacar que o Colégio tem como foco a preparação para o vestibular, tanto que essa série, especificamente, utiliza um material de intensivo preparatório para cursinhos. Assim, a disciplina de Oficina de Redação tem como principal objetivo o trabalho com gêneros que serão cobrados pelos processos seletivos regionais e nacionais. Com isso, quer se dizer que a proposta de um júri simulado foi recebida com muito entusiasmo pelos

alunos, uma vez que fazia bastante tempo desde que eles haviam desempenhado uma atividade mais dinâmica.

Desse modo, a semana 01 começou com a apresentação aos alunos da proposta de sequência didática a ser realizada e com a revisão dos objetivos da pesquisa. Assim como nas outras turmas, foi conferido se havia alguma dúvida ou desistência por parte dos participantes. Em seguida, disponibilizou-se o *link* e o *QR Code* do *Google Forms* que permitiam o acesso ao Questionário Inicial (Apêndice D).

Assim que eles terminaram de responder ao questionário, trabalhou-se com as características do gênero júri simulado e foi explicado como essa atividade oral poderia contribuir para o aprimoramento da argumentação dos estudantes – o que deveria ser aproveitado para a produção das redações de processos seletivos. Como forma de ilustrar a atividade, os alunos assistiram ao vídeo “como fazer um júri simulado”, disponível no *YouTube*[13]. A partir dele, discutiu-se sobre a função de cada um dos integrantes do júri, de modo que os estudantes pudessem escolher os papéis que gostariam de representar.

Nas aulas da semana 02, foi apresentado a eles o tema do júri simulado, explicando que não seria julgado uma personagem, mas sim uma ideia. O tema proposto para investigação foi: “tratamento precoce contra Covid-19: a favor ou contra?”. Depois de algumas conversas iniciais sobre o assunto, foi pedido para que os alunos dissessem em qual grupo gostariam de ficar. Com isso, foi possível perceber que a divisão não ficaria justa e, em consenso com eles, decidiu-se por sortear o posicionamento de cada um. Os jurados seriam representados pelos estudantes que restaram (não assumiram papel de advogados de defesa ou de acusação e nem estavam nas equipes de apoio) e aqueles que estavam acompanhando a aula de maneira remota, uma vez que o Colégio estava ofertando o modelo híbrido de ensino para a turma do Terceirão (por ser turma única). Depois dos grupos definidos, cada equipe foi instruída a escolher três estudantes para atuarem como advogados de defesa ou como promotores – ou seja, para que fossem os oradores do grupo. Além disso, deveriam escolher os alunos que iriam compor as três equipes de apoio para

---

[13] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sdpCJGU7sNg. Acesso em: 24 abr. 2022.

cada posicionamento, com cinco estudantes em cada grupo, totalizando 15 consultores para a defesa e 15 para a acusação.

Como a atividade envolvia uma grande quantidade de alunos, uma vez que a turma é composta por 109 alunos, foi decidido, junto à coordenação, que o melhor seria fazer a execução da atividade em dois momentos, como se fossem dois júris simulados diferentes, embora com o mesmo tema. Essa divisão tinha como intenção que, com menos alunos por vez, houvesse uma maior participação desses, além de ser mais fácil coordenar a atividade. Assim, foi tomado o cuidado para que os 55 alunos que aceitaram participar da pesquisa realizassem a atividade no mesmo dia, para que essa pudesse compor o *corpus* deste estudo.

As semanas 03 e 04 foram destinadas à pesquisa dos estudantes. Essa etapa foi acompanhada de perto, com a professora sempre questionando as fontes encontradas e instigando os estudantes a estarem sempre preparados para atestarem a confiabilidade das fontes pesquisadas durante a realização do júri. Essa etapa transcorreu bem, principalmente devido à grande maioria dos estudantes possuírem *smartphones* e internet, o que lhes permitia acesso a sites de busca – acadêmicos ou não. Como o Colégio ainda não oferta *wi-fi* para os alunos, alguns deles estavam sem acesso à internet, mas essa dificuldade foi resolvida com a professora e os próprios colegas roteando sua própria rede aos que precisavam, para que todos pudessem participar da tarefa.

Durante a semana 05, foi realizada a atividade nomeada pela professora de “Trinta minutos sem perder a amizade”, na qual os grupos trocariam seus materiais, a fim de que pudessem ter conhecimento sobre os principais argumentos que o outro grupo tinha reunido e, assim, fosse possível pensar em réplicas e tréplicas. Depois disso, os estudantes tiveram tempo para validar as fontes, buscando por informações que pudessem fazer com que o júri desconsiderasse o argumento do grupo oponente.

As semanas 06 e 07 foram novamente destinadas à pesquisa. Essa etapa exigiu bastante tempo, uma vez que, num primeiro momento, os alunos encontravam apenas textos jornalísticos a respeito do tema, os quais, muitas vezes, tinham um certo cunho ideológico e político em sua composição. Assim, foi necessário auxiliá-los nas pesquisas, demonstrando possibilidades de buscas em sites acadêmicos e em bases indexadas. Nesse momento, também aproveitou-se para se debater sobre a

importância da ciência e dos estudos científicos, bem como da idoneidade das pesquisas e a necessidade de compartilhar os resultados obtidos.

A primeira turma a executar o júri simulado, contando com os 55 estudantes participantes desta pesquisa, fez a atividade durante a semana 08, enquanto os demais, que a realizariam na semana seguinte, assumiam a função de plateia e assistiam à atividade. Na semana 09, os grandes grupos foram invertidos. Sobre essas duas semanas, pontua-se que as atividades aconteceram de forma bastante organizada. A pedido da Coordenação Pedagógica, a professora assumiu a figura de Juiz, para que, caso notasse um acaloramento por parte dos estudantes – visto que esse era um perfil da turma – teria maior possibilidade de intervenção.

Quanto à divisão dos estudantes do primeiro grupo, os quais consentiram em participar do presente estudo, elucida-se que cada grupo escolheu 03 alunos para serem os oradores – ou seja, os advogados de defesa e de acusação. Depois, foram formadas três equipes de apoio, cada uma delas sendo composta por 05 estudantes, totalizando 15 estudantes para cada posicionamento. Os demais (19 participantes) compunham o grupo de jurados, sendo tomado o cuidado para que fosse um número ímpar, de modo que não houvesse a possibilidade de um empate.

Vale pontuar que as equipes de apoio tinham acesso a celulares conectados à internet durante toda a atividade, de modo que pudessem checar a veracidade das informações trazidas pelos oradores do grupo contrário, sendo possível, assim, encontrar contra-argumentos ou refutar os argumentos apresentados.

De maneira comparativa, a primeira execução do júri transcorreu de maneira mais tranquila, enquanto na segunda foi possível perceber alguns ânimos mais exaltados, mas nada que interferisse na atividade. Os alunos demonstraram preparo para a dinâmica e comprometimento com a sua execução. Para esta, foi seguida a seguinte organização:

1) Abertura da sessão do júri;
2) Considerações iniciais da acusação (grupo contra);
3) Considerações iniciais da defesa (grupo a favor);
4) Momento para que os promotores, junto as suas equipes de apoio (demais alunos do grupo) estabelecessem a linha argumentativa a ser seguida.

5) Início da primeira rodada argumentativa: exposição de ideias da acusação;

6) Momento para que a defesa, junto as suas equipes de apoio (demais alunos do grupo) organizassem como iriam contra-argumentar a partir da fala da promotoria;

7) Réplica da defesa;

8) Momento para que os promotores, junto as suas equipes de apoio (demais alunos do grupo) decidissem se gostariam de uma tréplica e selecionassem os argumentos para ela.

9) Tréplica da acusação.

Assim se deu a primeira rodada. Devido ao tempo para realização da atividade, ficou combinado que seriam realizadas três rodadas de argumentação, seguindo o mesmo planejamento, sempre começando com as colocações da equipe de acusação (contrária ao uso de tratamento precoce). Depois de finalizadas as rodadas, os estudantes tinham tempo para organizarem suas colocações finais. Em seguida, os jurados (tanto os alunos que acompanhavam a aula de modo presencial e não assumiram nenhum outro papel no júri quanto aqueles que a assistiam de forma *online*) receberam um *link* com um formulário para que votassem no grupo vencedor, justificando brevemente o motivo pelo qual escolheram determinado posicionamento – a intenção com isso era evitar que o julgamento se desse com base em ideologias pré-definidas. A imagem a seguir (Figura 10) demonstra o resultado de uma das atividades:

Figura 10 - Resultado do Júri Simulado 01

Fonte: A autora, 2022.

Como pode ser notado, o primeiro júri simulado contou com um total de 29 respostas, sendo que essas são formadas pelos 19 alunos-jurados que estavam participando presencialmente da atividade e 10 estudantes que estavam acompanhando a atividade de modo remoto.

O veredicto só foi passado à turma na semana 10, depois de ter sido feita a leitura dos comentários dos jurados, bem como a síntese deles para serem apresentados aos estudantes. Foi interessante notar como não foram apenas os argumentos trazidos que foram considerados pelos alunos que compunham o júri, mas critérios como postura e tom de voz também tiveram papel relevante na escolha do grupo vencedor. Alguns dos comentários, inclusive, mencionavam que os termos usados pelo grupo contra o uso de medicamentos eram um tanto quanto “pesados” (“oponentes”), enquanto o outro grupo, a favor, usava termos mais amigáveis, como “caros colegas”.

Depois de tornar públicos os vereditos, a atividade foi finalizada com uma discussão sobre como a ciência impacta na sociedade e como ela pode indicar caminhos para a superação de grandes problemas mundiais, como pandemias, por exemplo.

A avaliação do júri simulado se deu de duas formas durante essas semanas: uma avaliação formativa, em que se verificava a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas; e uma avaliação somativa, sendo essa proveniente da execução do júri simulado em si.

Por sua vez, o Questionário Final, (Apêndice E), elaborado no *Google Forms*, foi encaminhado ao final da sequência didática, na Semana 10, aos participantes via *link*, para que pudessem responder quando lhes fosse mais confortável, respeitando o cronograma de aplicação desta pesquisa

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados analisados a seguir foram coletados durante o terceiro bimestre de 2021, nas duas unidades de um colégio da rede privada de ensino, localizado em Araucária, Paraná. Para facilitar na organização deste estudo, optou-se por apresentar as análises em dois momentos: a autoavaliação dos estudantes sobre suas próprias habilidades em determinadas práticas letradas no início e no fim da aplicação da sequência didática, a qual foi submetida a uma análise quantitativa; e as análises dos textos produzidos pelos educandos durante a pesquisa, os quais passaram por uma análise qualitativa.

Para tratar das contribuições dos alunos, usou-se o código P01, sendo P de “Participante”, seguido pelo número a ele atribuído durante a pesquisa. A numeração se deu de maneira um tanto quanto aleatória, pois respeitou a ordem de entrada das respostas dadas pelos próprios estudantes no Questionário Inicial (Apêndice D). Contudo, os participantes numerados de 01 a 50 são alunos das primeiras séries, de 51 a 89 são estudantes das segundas séries e de 90 a 144 são os terceiros anistas.

Todas as discussões feitas nesta seção levarão em conta, também, os relatos apresentados na seção anterior (Capítulo 5 – Diário de bordo).

6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ESTUDANTES

A aplicação do questionário inicial (Apêndice D) aconteceu na primeira semana de agosto de 2021, antes de ser dado início às sequências didáticas delineadas para cada uma das séries. O questionário, composto por 12 questões de escala linear (sendo atribuída nota 01 para insuficiente e 05 para excelente), tinha como intenção averiguar como cada estudante concebia sua habilidade em práticas de (multi)letramentos. O mesmo formulário foi aplicado ao fim das atividades, de modo que fosse possível comparar essas informações e aferir se houve, na visão dos próprios estudantes, contribuição para o desenvolvimento ou aprimoramento de seus diferentes tipos de letramentos.

Todos os 144 participantes responderam aos dois questionários. Como cada uma das séries trabalhou com gêneros específicos, e cada um deles enfocava em

determinadas práticas letradas, optou-se por apresentar os dados separados por séries.

6.1.1 Primeiras Séries

Seguindo uma lógica crescente, apresentam-se, primeiramente, os dados referenres às respostas dadas pelos estudantes das primeiras séries, tanto da unidade Bilíngue quanto da unidade Centro. A tabela abaixo (Tabela 03) tabula os dados coletados no Questionário Inicial (Apêndice D) respondido pelos estudantes das primeiras séries:

Tabela 03 - Dados iniciais - 1ª séries

Principais práticas de Letramento envolvidas	Pergunta	1	2	3	4	5
Crítico Científico Matemático Linguístico	1) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como:	2	9	17	18	4
Crítico Científico Matemático Linguístico	2) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos orais como:	3	7	15	23	2
Crítico Científico	3) Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como:	1	4	20	16	9
Crítico Digital	4) Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como:	0	5	17	21	7
Crítico	5) Eu percebo minha habilidade em pensar criticamente sobre as informações a que tenho acesso como:	0	5	12	21	12
Digital	6) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de pesquisa como:	0	1	8	23	18
Digital	7) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual (ferramentas, editores de texto etc.) como:	2	3	15	21	9
Crítico Visual	8) Eu percebo minha habilidade em interpretar textos visuais (charges, cartuns, tirinhas, memes etc.) como:	0	3	9	21	17
Crítico Visual	9) Em debates, eu percebo minha habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas como:	0	6	12	20	12
Crítico Visual	10) Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como:	1	14	14	12	9
Crítico Científico Matemático Linguístico	11) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção textual como:	3	7	18	13	9
Crítico Científico Matemático Linguístico	12) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral como:	2	11	13	18	6

Fonte: A autora, 2022.

Analisando esses dados, o que mais chamou a atenção foi o fato de que, sobre a maior parte das habilidades, os alunos se deram notas 03 ou 04, atribuindo a si mesmos os conceitos de “Bom” e “Muito Bom”, respectivamente. Contudo, na pergunta 10, notou-se que houve uma grande ocorrência de respostas atribuindo-se nota 02, “Regular”, o que leva a crer que há uma carência no trabalho com a oralidade dos estudantes, uma vez que uma boa parte desses não se sentem preparados para debater de maneira cidadã, pois não apresentam bom domínio de suas próprias expressões corporais – fatores importantes nas práticas orais.

A seguir, apresenta-se outra tabela (Tabela 04) com os dados coletados a partir das respostas dos mesmos estudantes dadas no Questionário Final (Apêndice E):

Tabela 04 - Dados finais - 1ª séries

Principais práticas de Letramento envolvidas	Pergunta	1	2	3	4	5
Crítico Científico Matemático Linguístico	1) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como:	0	0	5	25	20
Crítico Científico Matemático Linguístico	2) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos orais como:	0	3	10	29	8
Crítico Científico	3) Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como:	0	0	1	22	27
Crítico Digital	4) Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como:	0	0	6	17	27
Crítico	5) Eu percebo minha habilidade em pensar criticamente sobre as informações a que tenho acesso como:	0	0	0	19	31
Digital	6) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de pesquisa como:	0	0	0	16	34
Digital	7) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual (ferramentas, editores de texto etc.) como:	0	1	7	25	17
Crítico Visual	8) Eu percebo minha habilidade em interpretar textos visuais (charges, cartuns, tirinhas, memes etc.) como:	0	0	3	14	33
Crítico Visual	9) Em debates, eu percebo minha habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas como:	0	0	7	20	23
Crítico Visual	10) Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como:	0	2	13	22	13
Crítico Científico Matemático Linguístico	11) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção textual como:	0	0	9	19	22

Crítico Científico Matemático Linguístico	12) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral como:	0	3	11	28	8

Fonte: A autora, 2022.

Uma rápida leitura da tabela permite notar um aumento significativo nas atribuições de notas 04, “Muito Bom”, e 05, “Excelente”. Além disso, a categoria “Insuficiente” não recebeu nenhum voto, enquanto a “Regular” foi muito pouco escolhida. A fim de se ter uma visualização melhor da comparação entre as tabelas 03 e 04, apresenta-seo gráfico comparativo a seguir (Gráfico 01):

Gráfico 01 - Comparativo dos dados das 1ª séries

Fonte: A autora, 2022.

Ao serem colocados lado a lado os dados é possível visualizar claramente a expressividade na redução das categorias “Insuficiente”, “Regular” e “Bom”. Ademais, há um crescimento exponencial nas auto atribuições de notas 05 em todas as questões. Atendo-se a isso, a seguir, serão analisadas de maneira mais aprofundada algumas questões que chamaram mais a atenção, considerando-se as atividades desenvolvidas e o que foi observado pela pesquisadora durante a realização dessas.

A questão que apresentou os melhores índices de crescimento quanto às atribuições de nota máxima por parte dos próprios estudantes foi a pergunta 01, que tratava sobre a habilidade de argumentar de maneira científica, com o apoio de informações oriundas da ciência, em textos escritos, seguida pela questão 02, que abordava a mesma habilidade, porém com textos orais. Com crescimentos de 400% e 300% respectivamente, atribui-se essa melhora às atividades desenvolvidas sobretudo nas etapas de Importar-se (*Care*) e Saber (*Know*), do projeto CONNECT, uma vez que estimulavam a pesquisa aprofundada e a discussão sobre temas de Ciência-Ação. Assim, os alunos puderam expandir seus conhecimentos sobre o assunto, nesse caso a respeito do Covid-19, e, munidos desses, desenvolver argumentações consistentes, seja nos textos produzidos ou nos debates realizados nas aulas.

Outra questão que merece destaque devido ao bom resultado alcançado na atribuição de notas 05 foi a pergunta de número 04, com aumento de 258,71%: “Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como”. Sobre isso, acredita-se que as atividades de checagem de fontes de pesquisa usadas pelos estudantes, com a verificação de cada um dos *links* trazidos por eles, além da discussão sobre detalhes que fornecem credibilidade aos sites, pôde contribuir para o aprimoramento dessa habilidade.

Por sua vez, a questão 12 foi a que menos apresentou melhora nas atribuições de nota máxima por parte dos educandos. Ao serem questionados sobre sua habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral, apenas mais dois alunos afirmaram terem alcançado um domínio excelente sobre isso, representando um aumento de 33,33%. Em contrapartida, também notou-se uma redução brusca no número de estudantes que haviam se dado notas 01, 02 e 03 e um aumento considerável na atribuição de nota 04 (55,55%).

Esses resultados levam a refletir sobre a motivação dos estudantes ao darem essas respostas, uma vez que a questão 02 tratava sobre uma habilidade semelhante (argumentação científica em textos orais) e obteve um bom resultado. Com isso, imagina-se que os estudantes devem ter considerado principalmente o uso dos operadores e de expressões para a construção dos textos, pois, algumas vezes, durante os debates, foi possível notar que os estudantes tinham conhecimento sobre o assunto, mas sentiam dificuldade para construir enunciados claros que pudessem

refletir tal repertório. Uma solução cabível para esse impasse é intensificar o estudo, sobretudo, dos elementos de coesão e coerência, de modo que seja trabalhada a organização textual e, assim, os alunos se sintam mais capazes de produzirem textos, sejam orais ou escritos, mais claros e expressivos.

Outro ponto relevante é a questão 10, que já havia chamado a atenção na análise dos dados iniciais: “Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como”. Observando o gráfico comparativo, é possível notar uma queda brusca (-76,47%) na quantidade de estudantes que autoavaliaram suas habilidades em dominar suas próprias expressões corporais em debates como “Regulares” (nota 02) e um aumento significativo nas atribuições de “Bom” (114,28%) e “Excelente” (150%).

Tal melhora é atribuída ao fato de que, em diversos momentos, as sequências didáticas propunham atividades de debate, as quais eram sempre mediadas pela professora e ofereceram oportunidades para que os estudantes aprimorassem essas habilidades que, frequentemente, acabam sendo relegadas durante as aulas, devido ao fato de que, muitas vezes, a produção oral ainda não recebe lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa e até mesmo em outras disciplinas. Além da prática, outras atividades podem ser desenvolvidas a fim de se preparar o estudante para que este tenha melhor domínio sobre suas epressões corporais e faciais – um exemplo de exercício com essa finalidade é a dramatização, uma vez que essa pode contribuir para um aumento da consciência corporal dos alunos.

6.1.2 Segundas Séries

Os dados coletados nas turmas de 2ª série, embora também apresentem melhoras bastantes significativas nas atribuições de notas “Muito Bom” e “Excelente”, possibilitam outras discussões, uma vez que as questões que mais chamaram a atenção são diferentes das discutidas até o momento. A Tabela 05 apresenta os resultados obtidos com a aplicação do questionário inicial nessas turmas:

Tabela 05 - Dados iniciais - 2ª séries

Principais práticas de Letramento envolvidas	Pergunta	1	2	3	4	5
Crítico Científico Matemático Linguístico	1) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como:	2	4	13	16	4

Crítico Científico Matemático Linguístico	2) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos orais como:	2	7	11	13	6
Crítico Científico	3) Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como:	0	6	15	14	4
Crítico Digital	4) Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como:	1	3	10	18	7
Crítico	5) Eu percebo minha habilidade em pensar criticamente sobre as informações a que tenho acesso como:	0	2	11	12	14
Digital	6) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de pesquisa como:	0	1	5	10	23
Digital	7) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual (ferramentas, editores de texto etc.) como:	1	4	7	17	10
Crítico Visual	8) Eu percebo minha habilidade em interpretar textos visuais (charges, cartuns, tirinhas, memes etc.) como:	1	3	5	17	13
Crítico Visual	9) Em debates, eu percebo minha habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas como:	2	2	7	15	13
Crítico Visual	10) Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como:	3	6	10	12	8
Crítico Científico Matemático Linguístico	11) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção textual como:	0	4	8	18	9
Crítico Científico Matemático Linguístico	12) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral como:	3	3	7	18	8

Fonte: A autora, 2022.

Num primeiro momento, observa-se que a maior parte das notas auto atribuídas pelos estudantes se concentram em “Muito Bom” e “Excelente”, um pouco diferente do que aconteceu com as turmas de 1ª série, que tinham maior frequência de notas 03 e 04. A seguir, apresenta-se a Tabela 06, com os dados obtidos após o término das atividades:

Tabela 06 - Dados finais - 2ª série

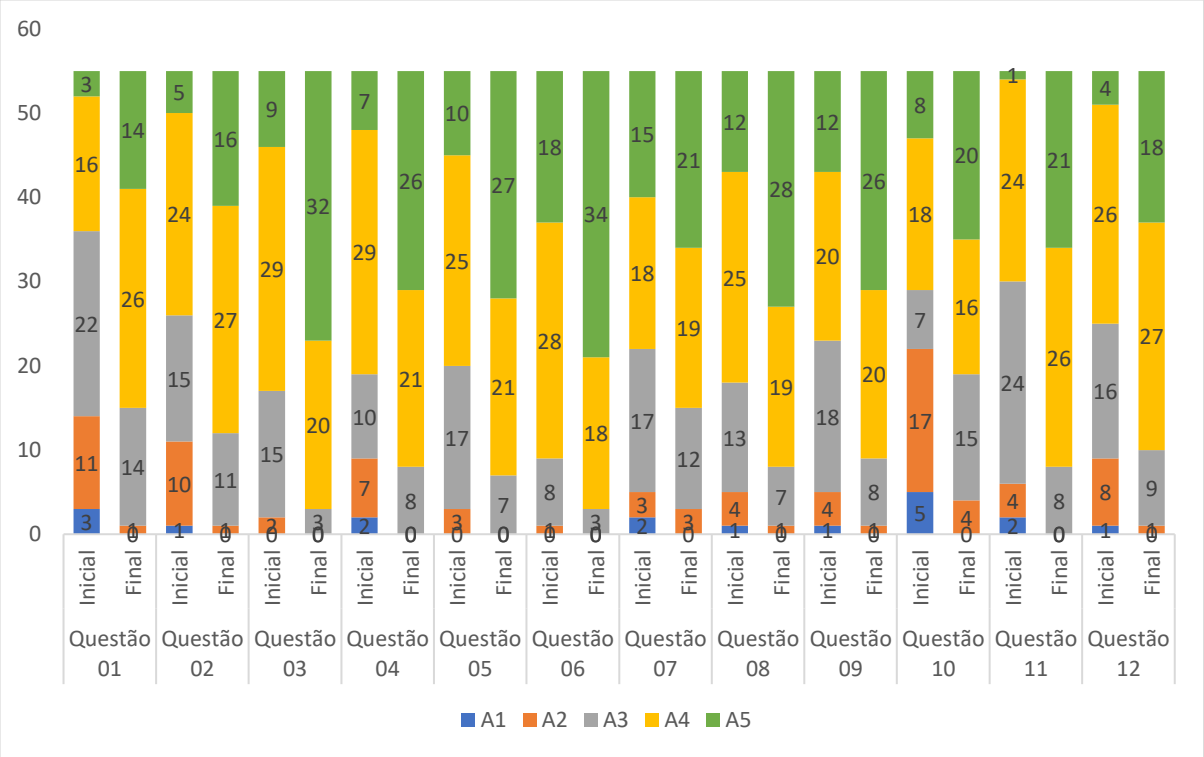
Principais práticas de Letramento envolvidas	**Pergunta**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Crítico Científico Matemático Linguístico	1) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como:	0	0	8	17	14
Crítico Científico Matemático Linguístico	2) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos orais como:	0	3	10	16	10

Crítico Científico	3) Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como:	0	0	7	15	17
Crítico Digital	4) Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como:	0	0	2	18	19
Crítico	5) Eu percebo minha habilidade em pensar criticamente sobre as informações a que tenho acesso como:	0	0	0	17	22
Digital	6) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de pesquisa como:	0	0	2	8	29
Digital	7) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual (ferramentas, editores de texto etc.) como:	0	1	5	18	15
Crítico Visual	8) Eu percebo minha habilidade em interpretar textos visuais (charges, cartuns, tirinhas, memes etc.) como:	0	0	2	16	21
Crítico Visual	9) Em debates, eu percebo minha habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas como:	0	2	4	15	18
Crítico Visual	10) Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como:	0	2	9	15	13
Crítico Científico Matemático Linguístico	11) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção textual como:	0	1	3	16	19
Crítico Científico Matemático Linguístico	12) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral como:	1	2	4	20	12

Fonte: A autora, 2022.

Uma leitura flutuante da tabela permite apontar uma diminuição das ocorrências de notas 01, 02 e 03 em todas as perguntas, além de um aumento nas notas 04 e 05. Novamente, a fim de facilitar a comparação dos dados, apresenta-se o gráfico a seguir (Gráfico 02):

Gráfico 2 - Comparativo dos dados das 2ª séries



Fonte: A autora, 2022.

Assim como foi feito nas discussões dos dados das 1ª séries, as discussões irão se ater às alterações que mais se destacaram. Primeiramente, a questão 03, que tratava, sobretudo, de práticas que envolviam os Letramentos Crítico e Científico. Sobre isso, foi pedido para que os alunos se atribuíssem uma nota para o seguinte questionamento: “Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como”. Num primeiro momento, apenas 04 alunos se atribuíram nota máxima, demonstrando que, de acordo com sua própria concepção, a maioria não costuma refletir sobre como a ciência pode afetar a sua vida. Ao final das atividades, dadas as pesquisas e discussões que foram realizadas sobre questões científicas, em especial envolvendo a questão do impacto da pandemia do Covid-19 para a população, essa quantidade subiu para 17 estudantes, representando um aumento de 325%. Tal resultado permite, então, afirmar uma melhora nas práticas de Letramento Crítico e Científico devido às habilidades estimuladas pelas atividades realizadas nas sequências didáticas.

Outra questão com um bom índice de aumento nas atribuições de nota máxima é a pergunta de número 01: “Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como”.

Assim como ocorreu com os dados dos estudantes das turmas de 1ª série, atribui-se o crescimento de 250% às atividades de pesquisa e debate desenvolvidas com base na metodologia do Projeto CONNECT, com os aportes de RRI. Quanto a esse grande aumento ter se dado apenas no que tange à produção de textos escritos, enquanto na produção de textos orais o crescimento foi de apenas 66,66%, acredita-se que isso se deu devido ao fato de que os estudantes das 2ª séries reconheceram essa capacidade argumentativa nos textos que produziram e não nos debates que realizaram, talvez por acharem que eram produções informais. Entretanto, acompanhando as atividades de debate, foi possível notar uma melhora da argumentatividade também nos textos orais, especialmente nas últimas atividades de debate realizadas.

Os resultados obtidos na questão 04, a respeito das habilidades de checagem de fontes, mais uma vez se destacaram. Com um crescimento de 171,42% nas atribuições de nota 05, novamente acredita-se que isso seja um resultado das atividades feitas durantes as etapas de pesquisa e validação das fontes – à semelhança do que ocorreu nas primeiras séries.

Por sua vez, as questões 06 e 09 tiveram os menores crescimentos dentre as notas máximas: 26,08% e 38,46% respectivamente. Sobre o menor índice, relacionado ao uso das ferramentas digitais de pesquisa, acredita-se que ele se deve ao fato de que os números obtidos com a aplicação do Questionário Inicial já haviam sido muito expressivos, sendo, inclusive, que a maioria dos estudantes se atribuiu o conceito de “Excelente”. Assim, a pesquisadora atribui isso à familiaridade que os jovens possuem com relação ao uso da internet, dominando as ferramentas e os sites de busca, mesmo que às vezes não tenham muito conhecimento sobre as minúcias para avaliar se um site é confiável ou não – como demonstram os resultados alcançados na questão 04.

Já a habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas em debates, questão 09, deixa visível o mesmo ponto: a quantidade de alunos que já havia se atribuído nota máxima era bastante expressiva, o que faz com que o índice de crescimento dessas respostas seja menor se comparado ao das demais questões. Contudo, acredita-se que, mesmo com essa porcentagem um pouco menor, ainda assim é possível afirmar que as atividades desenvolvidas contribuíram para o aprimoramento das diferentes práticas letradas dos estudantes, uma vez que os

conceitos de “Insuficiente”, “Regular” e “Bom” foram praticamente zerados nas duas questões.

6.1.3 Terceira Série

Por sua vez, os dados obtidos com os estudantes da 3ª série, ao mesmo tempo que reforçam as colocações feitas até o momento, suscitam novas discussões. Para poder aprofundá-las, apresenta-se a tabulação dos dados iniciais na tabela a seguir (Tabela 07):

Tabela 07 - Dados iniciais - 3ª série

Principais práticas de Letramento envolvidas	Pergunta	1	2	3	4	5
Crítico Científico Matemático Linguístico	1) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como:	3	11	22	16	3
Crítico Científico Matemático Linguístico	2) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos orais como:	1	10	15	24	5
Crítico Científico	3) Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como:	0	2	15	29	9
Crítico Digital	4) Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como:	2	7	10	29	7
Crítico	5) Eu percebo minha habilidade em pensar criticamente sobre as informações a que tenho acesso como:	0	3	17	25	10
Digital	6) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de pesquisa como:	0	1	8	28	18
Digital	7) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual (ferramentas, editores de texto etc.) como:	2	3	17	18	15
Crítico Visual	8) Eu percebo minha habilidade em interpretar textos visuais (charges, cartuns, tirinhas, memes etc.) como:	1	4	13	25	12
Crítico Visual	9) Em debates, eu percebo minha habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas como:	1	4	18	20	12
Crítico Visual	10) Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como:	5	17	7	18	8
Crítico Científico Matemático Linguístico	11) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção textual como:	2	4	24	24	1
Crítico Científico Matemático Linguístico	12) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral como:	1	8	16	26	4

Fonte: a autora, 2022.

Inicialmente, assim como aconteceu nos dados iniciais coletados nas turmas de 1ª série, a questão 10 chamou a atenção devido à quantidade expressiva de alunos que consideravam suas habilidades de autocontrole em debates como nota 02, “Regular”, reforçando a percepção de que há uma deficiência no preparo dos estudantes para participarem de práticas orais. Quanto às demais perguntas, novamente nota-se a recorrência da maior parte dos estudantes avaliando suas habilidades como “boas” e “muito boas”.

A seguir, na Tabela 08, apresentam-se os dados coletados nos questionários finais para que seja possível dar continuidade às discussões:

Tabela 08 - Dados finais - 3ª série

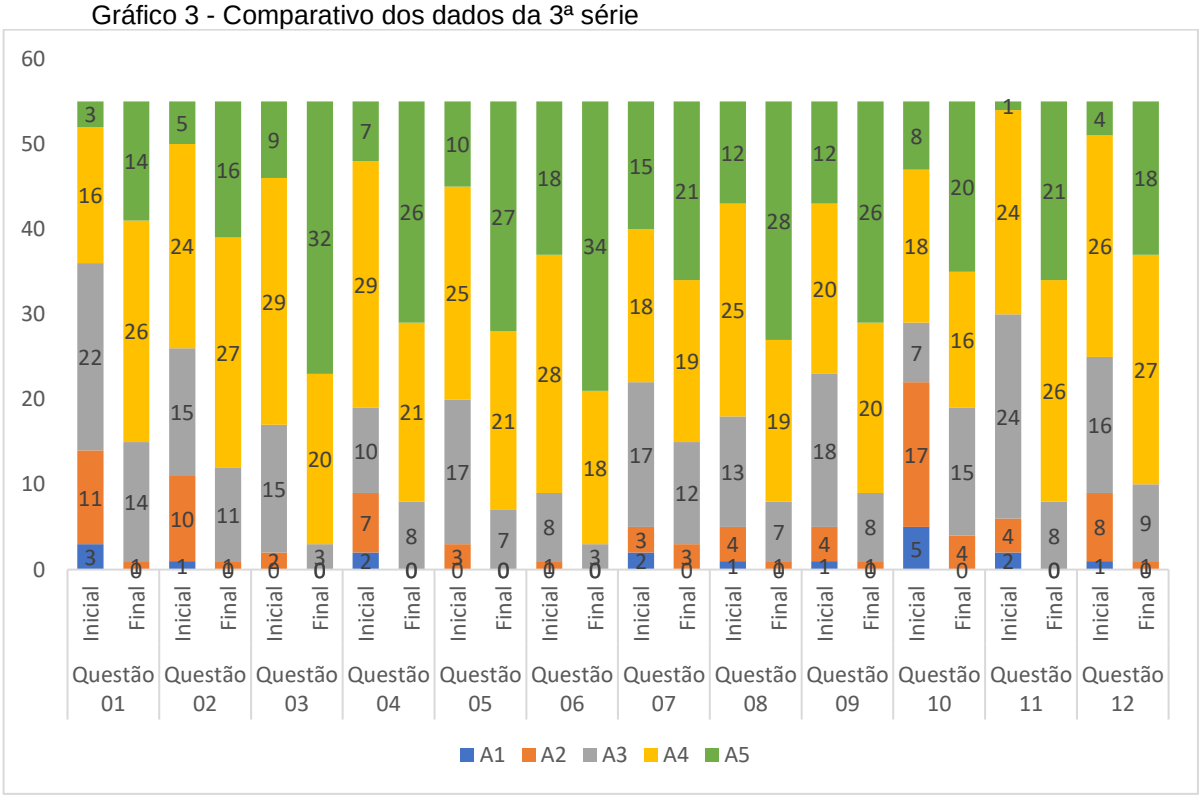
Principais práticas de Letramento envolvidas	**Pergunta**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Crítico Científico Matemático Linguístico	1) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como:	0	1	14	26	14
Crítico Científico Matemático Linguístico	2) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos orais como:	0	1	11	27	16
Crítico Científico	3) Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como:	0	0	3	20	32
Crítico Digital	4) Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como:	0	0	8	21	26
Crítico	5) Eu percebo minha habilidade em pensar criticamente sobre as informações a que tenho acesso como:	0	0	7	21	27
Digital	6) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de pesquisa como:	0	0	3	18	34
Digital	7) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual (ferramentas, editores de texto etc.) como:	0	3	12	19	21
Crítico Visual	8) Eu percebo minha habilidade em interpretar textos visuais (charges, cartuns, tirinhas, memes etc.) como:	0	1	7	19	28
Crítico Visual	9) Em debates, eu percebo minha habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas como:	0	1	8	20	26
Crítico Visual	10) Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como:	0	4	15	16	20
Crítico Científico Matemático Linguístico	11) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção textual como:	0	0	8	26	21

Crítico Científico Matemático Linguístico	12) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral como:	0	1	9	27	18

Fonte: A autora, 2022.

Assim como aconteceu com os dados das demais turmas, observa-se um aumento considerável nas atribuições de nota 04 e 05 em todas as questões, bem como a não ocorrência de notas 01 em nenhuma das perguntas e uma baixa frequência de avaliações em nota 02. O gráfico abaixo (Gráfico 03) auxilia na visualização dessas comparações:

Gráfico 3 - Comparativo dos dados da 3ª série



Fonte: A autora, 2022.

Diferentemente das turmas anteriores, na comparação entre os dados iniciais e finais do Terceirão, destaca-se o aumento de notas 05 nas questões 11 e 12, com índices de crescimento em 2000%[14] e 350% respectivamente, sendo que ambas tratam sobre o uso de recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores)

[14] O crescimento obtido, embora espantoso, é realmente 2000% (dois mil por cento).

para a produção textual, seja em textos escritos (pergunta 11) e em textos orais (pergunta 12).

Visto que a atividade trabalhada na turma da 3ª série foi o júri simulado, o qual promove diferentes atividades de produção oral, atribui-se a isso o espantoso crescimento dos resultados obtidos na questão 11. Essa melhora já havia sido observada nos dados da 1ª série, porém os dados do Terceirão surpreenderam a todos e leva a crer que isso é fruto do extensivo trabalho que foi feito com as práticas orais, com diferentes momentos de debates, além da própria execução do júri simulado em si.

Da mesma forma, dado o fato de que o Terceirão é preparado intensivamente para o vestibular, acredita-se que os estudantes conseguiram compreender que as técnicas de argumentação podem ser aplicadas tanto em textos orais quanto em textos escritos. Além disso, a análise dos textos pesquisados em busca de argumentos para usar no júri simulado também pode ter contribuído para que eles pecebessem como a argumentação é construída nesses textos. Desse modo, acredita-se que esses dois fatores foram importantes para que houvesse o aumento da frequência de notas 05 na questão 11.

Da mesma maneira como aconteceu com os dados das demais turmas, notou-se um crescimento bastante positivo na atribuição de notas 05 na questão 01 após a realização das atividades da sequência didática. Assim, com um aumento de 300%, 14 alunos avaliaram sua habilidade em argumentar de maneira científica como excelente, demonstrando, mais uma vez, que os aportes de RRI associados à metodologia do Projeto CONNECT podem contribuir significativamente para aprimorar as diversas práticas letradas dos estudantes.

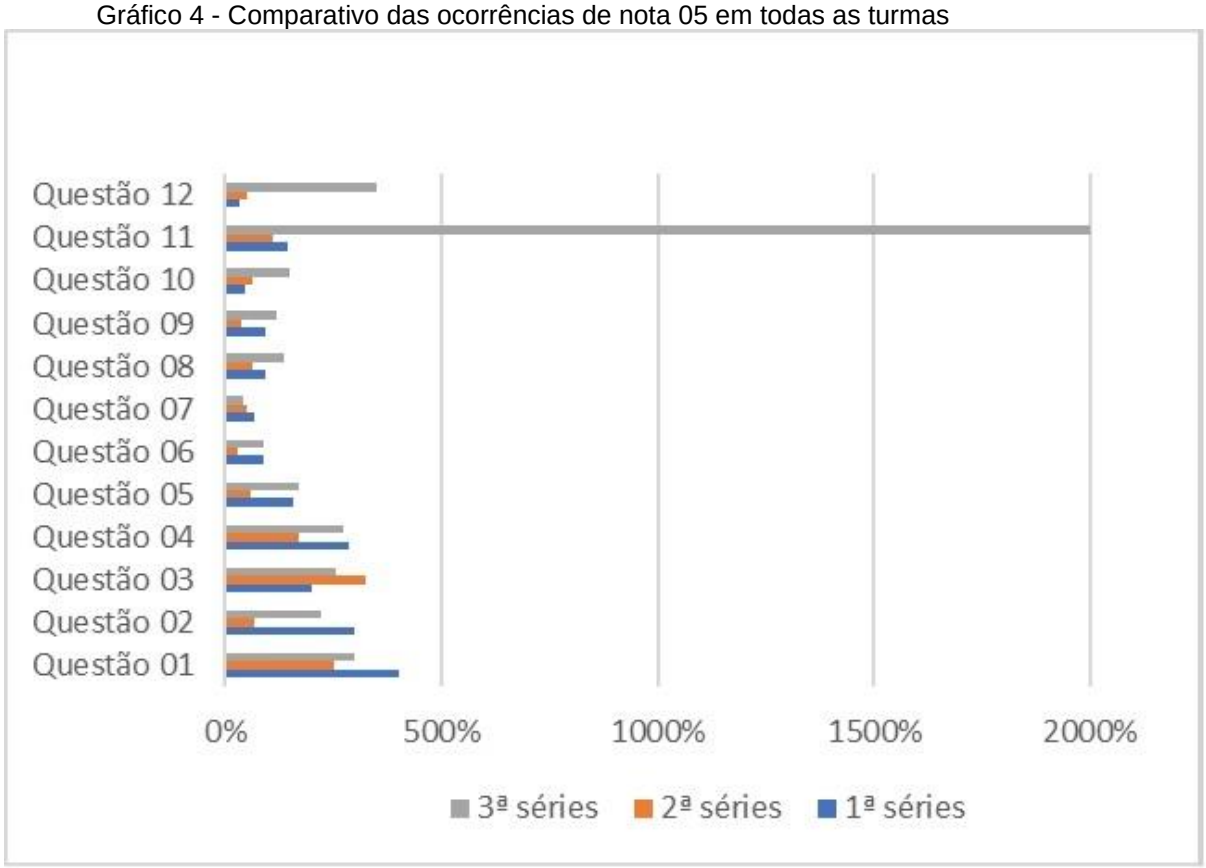
Quanto às questões que apresentaram menor crescimento entre as notas máximas, notou-se uma diferença entre os dados da 3ª série e as demais turmas: apenas uma pergunta teve um aumento menor que 100% – a saber, a questão 07 (“Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual [ferramentas, editores de texto etc.] como”). Acredita-se que o crescimento registrado de apenas 40% se deve ao fato de que as atividades visavam à produção de textos orais, assim os alunos, no geral, não usaram tais recursos – salvo alguns, que organizaram suas informações com o apoio de editores de texto, em especial do Word.

Já a questão 10, que havia chamado a atenção durante a análise dos dados iniciais devido à grande quantidade de estudantes que avaliaram suas habilidades de autocontrole em debates orais como “Regulares”, quando observado o gráfico comparativo, é possível notar uma mudança considerável desses dados: redução de 100% nas ocorrências de nota 01 e de 76,47% nas notas 02. Por outro lado, houve uma boa melhora no índice de atribuições “Bom” e “Excelente”, com crescimentos de 114,28% e de 150% respectivamente. Novamente, esses índices foram atribuídos às atividades desenvolvidas na sequência didática, especialmente com o Terceirão, por ser uma produção de júri simulado.

6.1.4 O Recorrências e discrepâncias

Findadas as análises individuais, passar-se-á, agora, a uma discussão sobre as recorrências e as discrepâncias que foram notadas entre os dados coletados nos questionários finais de todas as turmas em que as sequências didáticas foram aplicadas. A fim de melhor visualizar essas questões, apresenta-se o gráfico a seguir (Gráfico 04):

Gráfico 4 - Comparativo das ocorrências de nota 05 em todas as turmas



Fonte: A autora, 2022.

Pode-se notar, de início, que as questões 01, 03, 04 e 11 obtiveram um bom índice de crescimento em todas as turmas, com porcentagens bastante próximas entre si. De maneira geral, todas essas perguntas buscavam verificar o aprimoramento de práticas que envolviam, sobretudo, os letramentos Científico, Crítico e Linguístico. Os dados demonstram que as atividades baseadas na metodologia do Projeto CONNECT com os aportes de RRI contribuem para o desenvolvimento da criticidade do aluno, de modo que se tornam mais capazes de compreender temas relacionados à ciência e sua aplicabilidade nas questões cotidianas, bem como de usar tais saberes como argumentos para a construção de textos.

Por outro lado, as questões 06 e 07 foram as que apresentaram menor crescimento entre as notas máximas. Ambas as perguntas tratam de práticas de Letramento Digital, enfocando o uso de recursos digitais, seja de pesquisa ou de produção textual. Acredita-se que isso se deve ao fato de que os jovens estão imersos no meio digital desde sempre, o que faz com que tenham bom conhecimento sobre esse tema. Assim, uma boa parte dos estudantes já havia considerado seus conhecimentos acerca desses tópicos como “Muito Bom” e “Excelente”, por isso a melhora nesses conceitos não foi tão expressiva. Embora não tenha sido registrado um aumento tão considerável quanto a essas habilidades, ainda assim acredita-se se tratar de um ponto que permite a afirmarção da contribuição das atividades de RRI para a melhora dos Multiletramentos dos estudantes.

Quanto aos resultados que destoam, pode-se notar que os dados da 2ª série são os que variaram em comparação com os das demais séries. As questões 02 e 09, por exemplo, tratam sobre práticas orais; a questão 05, sobre pensar criticamente sobre as informações; e a questão 08 aborda sobre a interpretação de textos visuais. Novamente, acredita-se que esse resultado se deu, principalmente nas perguntas 05, 08 e 09, porque uma quantidade expressiva de estudantes, aproximadamente um terço, consideravam seus conhecimentos em tais habilidades como “Excelentes” já no início das atividades. Desse modo, o aumento nesse item foi menor se comparado a outras turmas – quando cerca de um quarto (1ª séries) e um quinto (3ª série) atribuíram a mesma avaliação na aplicação do Questionário Inicial.

Os resultados da 3ª série, por sua vez, destoam em duas questões se comparados aos dados das demais turmas: as perguntas 10 e 12 apresentam crescimento bastante superior (150% e 300% respectivamente) ao que ocorreu nas 1ª e 2ª séries, quando esses dados não ultrapassaram 70% em nenhuma das duas questões. Ademais, a questão 11, embora também tenha demonstrado uma boa melhora nas demais séries, apontou um crescimento muito além do imaginado, alcançando a marca surpreendente de um aumento de 2000%. Todas essas questões buscavam aferir habilidades relacionadas a práticas orais, por isso pensa-se que a atividade de júri simulado realizada na 3ª série, sendo praticamente toda pautada em atividades de oralidade, contribuiu para esses índices superiores às demais séries – nas quais as atividades de práticas orais também estiveram presentes durante diferentes etapas das sequências, mas em menor quantidade.

Em síntese, foi possível notar que os índices de crescimento em todas as questões foram bastante variáveis, indo de 26,08% a 2000%. Contudo, mesmo nas ocorrências de menor crescimento, ainda houve uma melhora nas diferentes habilidades que são exigidas nas diferentes práticas letradas – o que pode demonstrar a contribuição da metodologia do Projeto CONNECT para o aprimoramento dos Multiletramentos dos educandos.

6.2 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES

Como parte da metodologia do Projeto CONNECT, há a etapa de Fazer (*Do*), a qual contempla o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos durante as etapas anteriores. Nas sequências didáticas desenvolvidas neste estudo, esse estágio foi adaptado de modo que os gêneros contemplados na programação de cada série pudessem ser trabalhados. Assim, esperam-se que tais textos reflitam as discussões que foram realizadas nas etapas anteriores, de acordo com a atividades embasadas nas metodologias de RRI e do Projeto CONNECT, bem como respeitem as especificidades de cada um dos gêneros, as quais foram trabalhadas com cada uma das turmas, sempre no início de cada sequência didática – com enfoque especial nos critérios que foram usados nas análises que seguem.

Ao todo, foram analisadas 96 produções textuais escritas (46 resumos, 18 anúncios publicitários e 32 textos dissertativo-argumentativos), 158:51 minutos de

podcasts e 32:40 minutos de júri simulado, segundo os critérios estabelecidos para cada gênero e descritos no Quadro 03, presente no Capítulo 04 desta pesquisa. A fim de uma organização mais didática das discussões que tais análises permitiram, optou-se por apresentá-las separadas por gênero textual.

6.2.1 Análises dos Resumos

Os resumos aqui analisados foram produzidos pelos estudantes das 1ª séries em que a sequência didática foi aplicada. Ao todo, 50 alunos aceitaram participar do estudo e responderam aos questionários, porém apenas 46 deles realizaram a produção textual. Todos esses 46 textos foram submetidos a uma análise de conteúdo, de acordo com as elucidações de Bardin (1977), buscando verificar se as produções apresentavam os critérios pré-estabelecidos. Como escala de avaliação, foram definidos os conceitos de “Insatisfatório”, para quando os textos não atendiam aos critérios; “Regular”, para quando os atendiam de maneira parcial; e “Satisfatório”, para os textos que atendiam totalmente aos critérios. A tabela a seguir (Tabela 09) demonstra a quantidade de ocorrências observadas em cada critério analisado:

Tabela 09 - Resultados obtidos com as análises dos resumos

EIXOS	PONTOS PARA ANÁLISE	INSATISFATÓRIO	REGULAR	SATISFATÓRIO
Função Socio-comunicativa	Produz um novo texto a partir do texto base	01	13	32
	Oferece uma síntese do texto base	01	13	32
	Demonstra leitura e compreensão global do texto base	02	17	27
Estrutura do gênero	Apresenta referência ao texto base	02	07	37
	Apresenta o tema do texto base	07	05	34
	Identifica a tese do texto base	14	06	26
	Sintetiza os principais argumentos do texto base	04	18	24
	Apresenta a conclusão do texto base	17	07	22
Processos envolvidos	Seleciona as informações mais relevantes do texto base	14	12	20

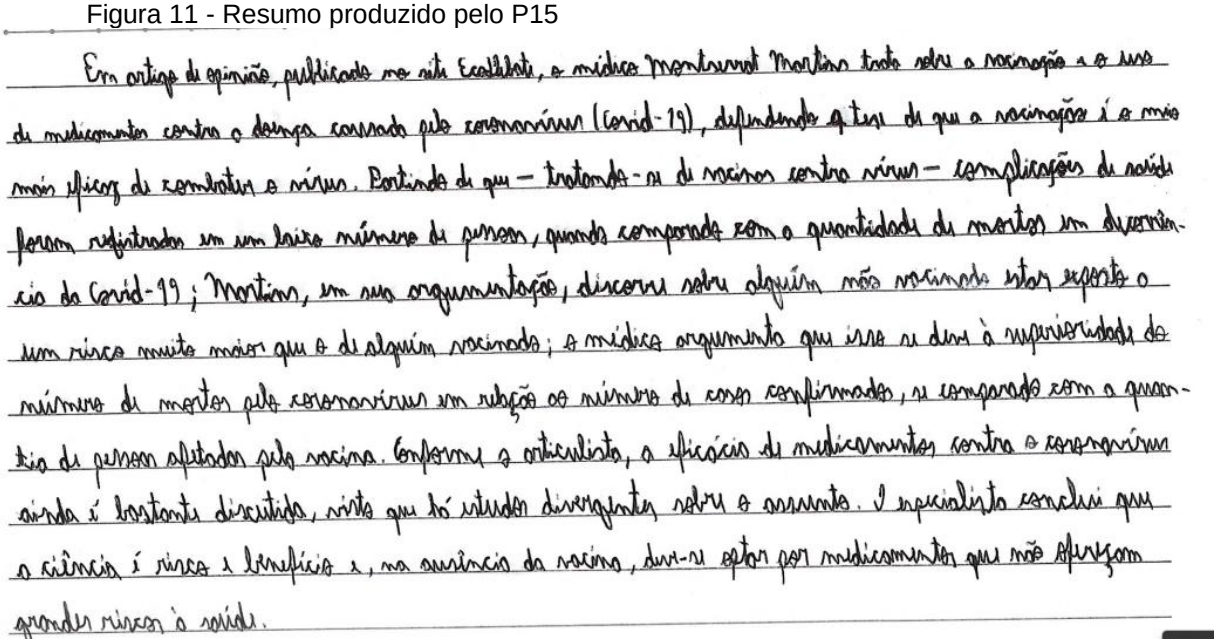
	Relaciona coesamente as ideias selecionadas para compor o resumo	10	17	19
	Realiza uma boa paráfrase das informações selecionadas do texto base	03	22	21
Recursos linguísticos e de composição	Emprega verbos *dicendi*	04	13	29
	Constrói orações objetivas	07	13	26
	O texto produzido é coerente em relação ao texto base	06	17	23

Fonte: A autora, 2022.

Pode-se notar que, com exceção do critério “Realiza uma boa paráfrase das informações selecionadas do texto base”, todos os demais apresentam maior ocorrência do conceito “Satisfatório”, o que permite afirmar que a metodologia do Projeto CONNECT, aliada ao RRI, contribuiu para o desenvolvimento das práticas letradas envolvidas no processo de produção textual.

Os dois primeiros critérios, “Produz um novo texto a partir do texto base” e “Oferece uma síntese do texto base”, apresentaram os mesmos resultados em todos os conceitos, com uma ocorrência bastante expressiva de textos que atenderam satisfatoriamente a esses pontos. Da mesma forma, o terceiro critério “Demonstra leitura e compreensão global do texto base” também teve um resultado bastante positivo, o que interfere diretamente nas ocorrências registradas nos dois pontos anteriores, uma vez que a produção de um resumo só é possível por meio de boas estratégias de leitura – sendo que essas atividades demandam o domínio de diferentes práticas letradas, especialmente as de Letramento Linguístico, Literário e Crítico. O resumo apresentado a seguir (Figura 11) é um exemplo de produção em que todos os critérios do eixo Função sociocomunicativa foram atendidos de maneira satisfatória:

Figura 11 - Resumo produzido pelo P15



Em artigo de opinião, publicado no site EcoDebate, o médico Montserrat Martins trata sobre a vacinação e o uso de medicamentos contra a doença causada pelo coronavírus (Covid-19), defendendo a tese de que a vacinação é o meio mais eficaz de combater o vírus. Partindo de que – tratando-se de vacinas contra vírus – complicações de saúde foram registradas em um baixo número de pessoas, quando comparado com a quantidade de mortos em decorrência do Covid-19; Martins, em sua argumentação, discorre sobre alguém não vacinado estar exposto a um risco muito maior que o de alguém vacinado; o médico argumenta que isso se deve à superioridade do número de mortos pelo coronavírus em relação ao número de casos confirmados, se comparado com a quantia de pessoas afetadas pela vacina. Conforme o articulista, a eficácia de medicamentos contra o coronavírus ainda é bastante discutida, visto que há estudos divergentes sobre o assunto. O especialista conclui que a ciência é risco e benefício e, na ausência da vacina, deve-se optar por medicamentos que não ofereçam grandes riscos à saúde.

Fonte: P15, 2022.

A fim de facilitar a leitura do resumo acima, uma vez que este está manuscrito, apresenta-se a sua transcrição abaixo:

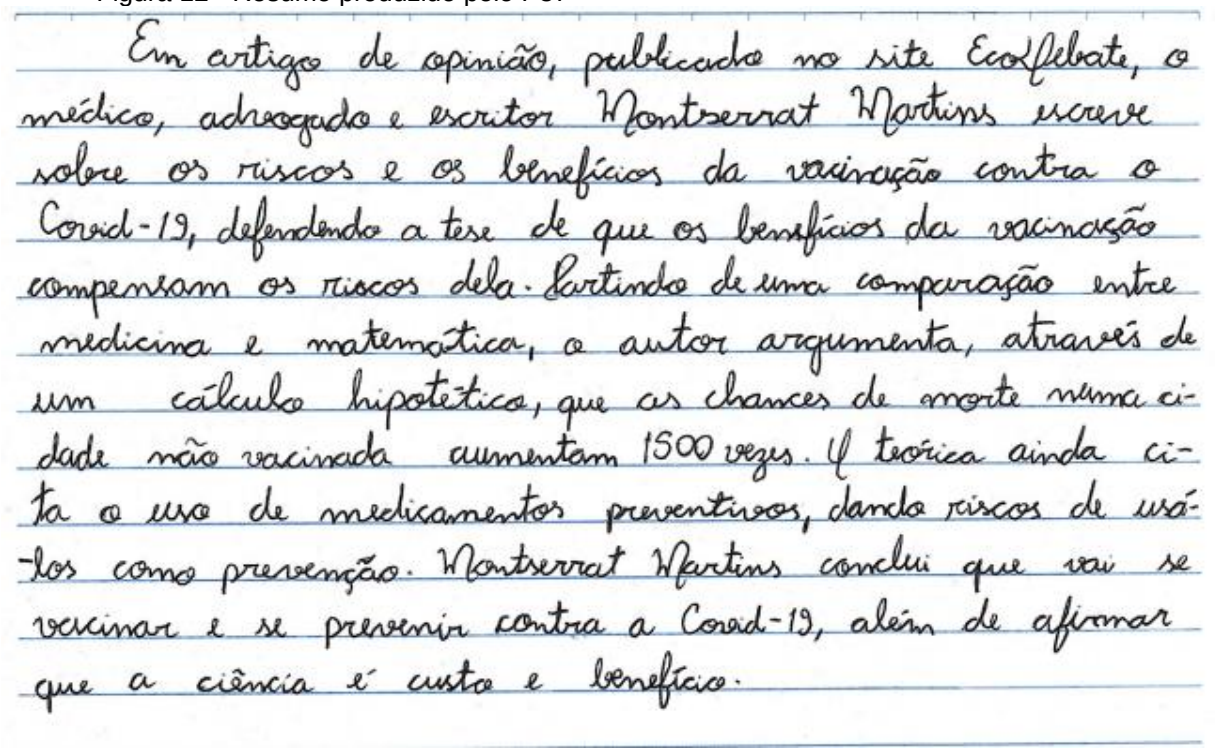
> *Em artigo de opinião, publicado no site EcoDebate,* ***o médico Montserrat Martins*** *trata sobre a vacinação e uso de medicamentos contra a doença causada pelo coronavírus (Covid-19),* *defendendo* *a tese de que a vacinação é o meio mais eficaz de combater o vírus. partindo de que – tratando-se de vacinas contra vírus – complicações de saúde foram registradas em um baixo número de pessoas, quando comparado com a quantidade de mortos em decorrência do Covid-19;* ***Martins****, em sua argumentação,* *discorre* *sobre alguém não vacinada estar exposto a um risco muito maior que o de alguém vacinado;* ***o médico*** *argumenta* *que isso se deve à superioridade do número de mortos pelo coronavírus em relação ao número de casos confirmados, se comparado com a quantia de pessoas afetadas pela vacina. Conforme* ***o articulista****, a eficácia de medicamentos contra o coronavírus ainda é bastante discutida, visto que há estudos divergentes sobre o assunto.* ***O especialista*** *conclui que a ciência é risco e benefício e, na ausência da vacina, deve-se optar por medicamentos que não ofereçam grandes riscos à saúde.*

Como pode ser observado, o resumo reproduzido e transcrito acima, produzido pelo P15, é um novo texto construído a partir do texto base. Em toda a produção, o estudante retoma as ideias do texto original, remetendo-as ao autor do texto e

mantendo a impessoalidade, que é uma das principais características do gênero textual resumo. Isso se faz por meio do uso dos verbos *dicendi*, os quais encontram-se sublinhados na transcrição acima, além de mencionar o autor diversas vezes, como mostram os destaques em negrito, feitos, também, na transcrição.

Os critérios pertinentes à estrutura do resumo também apresentaram bom resultado, uma vez que permitiram perceber que os estudantes compreenderam as características estruturais desse gênero. Como se tratava de um resumo de um artigo de opinião, as informações a serem sintetizadas deveriam seguir a ordem em que aparecem no texto original: tese, argumentação e conclusão. Outra exigência do gênero é começar o resumo fazendo a referência ao texto base, a fim de situar o leitor. Para expandir essa discussão, deve-se observar o resumo a seguir (Figura 12):

Figura 12 - Resumo produzido pelo P37



Em artigo de opinião, publicado no site Ecoffebate, o médico, advogado e escritor Montserrat Martins escreve sobre os riscos e os benefícios da vacinação contra o Covid-19, defendendo a tese de que os benefícios da vacinação compensam os riscos dela. Partindo de uma comparação entre medicina e matemática, o autor argumenta, através de um cálculo hipotético, que as chances de morte numa cidade não vacinada aumentam 1500 vezes. A teórica ainda cita o uso de medicamentos preventivos, dando riscos de usá-los como prevenção. Montserrat Martins conclui que vai se vacinar e se prevenir contra a Covid-19, além de afirmar que a ciência é custo e benefício.

Fonte: P37, 2022.

Assim como ocorreu no resumo apresentado anteriormente (Figura 11), nota-se o cuidado que o autor deste resumo, P37, teve com a organização das ideias resumidas. Pode-se apontar o uso dos verbos como “defendendo” (4ª linha), “argumenta” (6ª linha), “cita” (8ª e 9ª linhas) e “conclui” (10ª linha) como fatores essenciais para a ordenação das informações do resumo, pois apresentam a linha

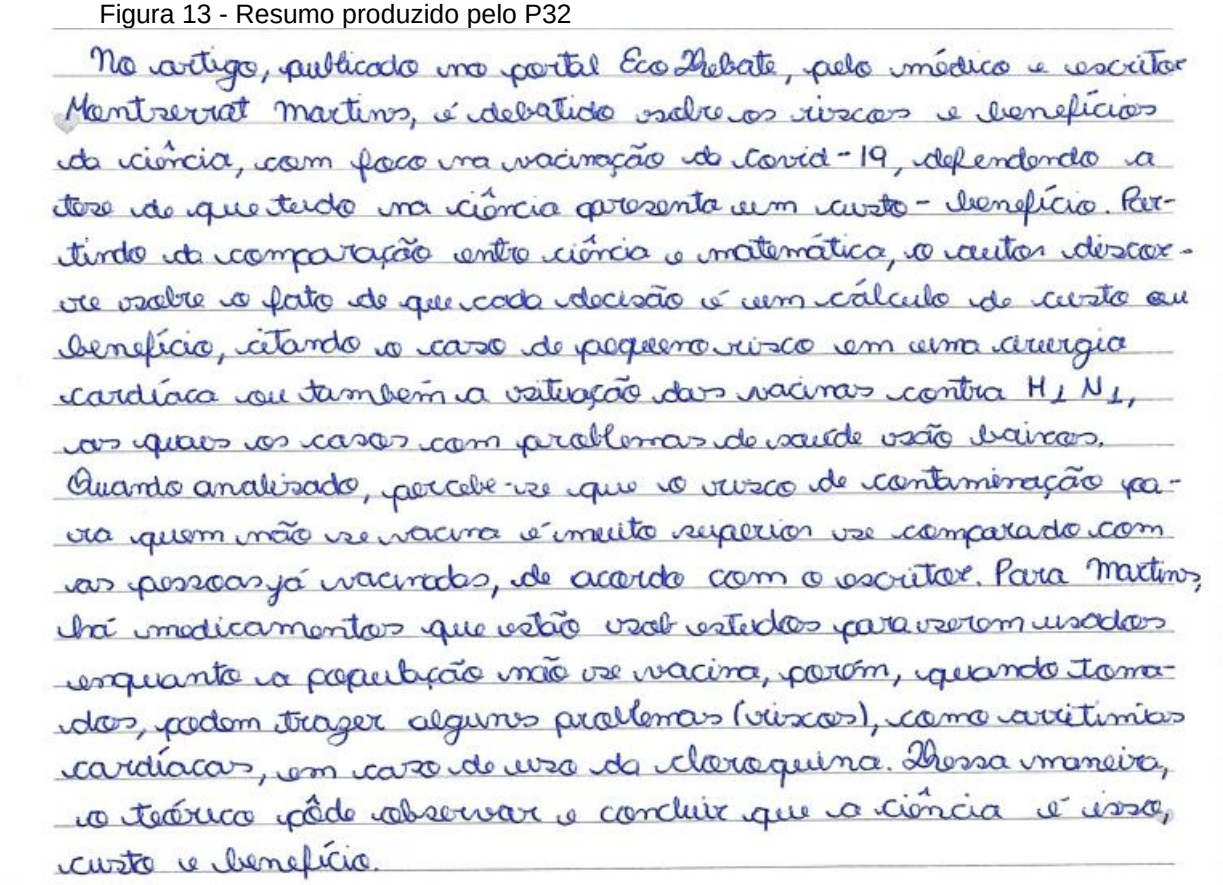
argumentativa do texto base. Para facilitar a visualização dessas ideias, apresenta-se a transcrição do resumo reproduzido acima, sendo apontada cada uma das ideias que devem constar em um resumo (referência ao texto base, tese, argumentos e conclusão):

> *Em artigo de opinião, publicado no site EcoDebate, o médico, advogado e escritor Montserrat Martins escreve sobre os riscos e os benefícios da vacinação contra o COVID-19* ***[Referência e tema]****, defendendo a tese de que os benefícios da vacinação compensam os riscos dela* ***[Tese]****. Partindo de uma comparação entre medicina e matemática, o autor argumenta, através de um cálculo hipotético, que as chances de morte numa cidade não vacinada aumentam 1500 vezes* ***[Argumento 01]****. O teórico ainda cita o uso de medicamentos preventivos, dando riscos de usá-los como prevenção* ***[Argumento 02]****. Montserrat Martins conclui que vai se vacinar e se prevenir contra a Covid-19, além de afirmar que a ciência custo e benefício* ***[Conclusão]****.*

Entretanto, embora os dois textos apresentados até o momento (Figuras 11 e 12) apresentem todos os itens necessários à estrutura de um resumo, nota-se que uma grande quantidade de alunos não conseguiu identificar a tese e a conclusão do texto base, o que revela a necessidade de se trabalhar mais a leitura analítica em sala de aula, uma vez que eles apresentaram ter uma compreensão do sentido global do texto base, mas não conseguiram identificar alguns pontos específicos nele.

Os resultados apontados no critério “Seleciona as informações mais relevantes do texto base”, por sua vez, está diretamente ligado ao eixo anterior, sendo assim, um resumo não seleciona todas as informações mais relevantes do texto base se não apresenta sua tese ou sua conclusão. Assim, foram classificados como “Insatisfatório” os resumos que não apresentavam dois ou mais itens tidos como essenciais e como “Regular” aqueles em que um deles estava faltando. Sendo assim, apenas 20 resumos continham todas as informações mais importantes do texto base. Os dois resumos já apresentados são exemplos de produções que contêm todas as informações mais importantes do texto base. Além desses, apresenta-se mais um para discussão (Figura 13):

Figura 13 - Resumo produzido pelo P32



No artigo, publicado no portal Eco Debate, pelo médico e escritor Montserrat Martins, é debatido sobre os riscos e benefícios da ciência, com foco na vacinação do Covid-19, defendendo a tese de que tudo na ciência apresenta um custo-benefício. Partindo da comparação entre ciência e matemática, o autor discorre sobre o fato de que cada decisão é um cálculo de custo ou benefício, citando o caso de pequeno risco em uma cirurgia cardíaca ou também a situação das vacinas contra H_1N_1, os quais os casos com problemas de saúde são baixos. Quando analisado, percebe-se que o risco de contaminação para quem não se vacina é muito superior se comparado com as pessoas já vacinadas, de acordo com o escritor. Para Martins, há medicamentos que estão sob estudos para serem usados enquanto a população não se vacina, porém, quando tomados, podem trazer alguns problemas (riscos), como arritimias cardíacas, em caso de uso da cloroquina. Dessa maneira, o teórico pôde observar e concluir que a ciência é isso, custo e benefício.

Fonte: P32, 2022.

A primeira diferença que se nota no resumo acima, de autoria do P32, é a extensão, sendo um pouco mais longo que os resumos anteriores. Contudo, em relação ao conteúdo, é possível observar que ele apresenta as mesmas ideias que os dois outros textos apresentados, ou seja, as ideias mais relevantes do texto original estão presentes, porém, trazidas de maneira um pouco mais detalhadas no resumo acima, como pode ser melhor observado nas ideias sublinhadas na transcrição a seguir:

> *No artigo, publicado no portal EcoDebate, pelo médico escritor Montserrat Martins, é debatido sobre os riscos e benefícios da ciência, com foco na vacinação do Covid-19, defendendo a tese de que tudo na ciência apresenta um custo-benefício. Partindo da comparação entre ciência e matemática, o autor discorre sobre o fato de que cada decisão é um cálculo de custo ou benefício, citando o caso de pequeno risco em uma cirurgia cardíaca ou também a situação das vacinas contra H1N1, as quais os casos com problemas de saúde são baixos. Quando analisado, percebe-se que o risco de contaminação para quem não se vacina é muito superior se*

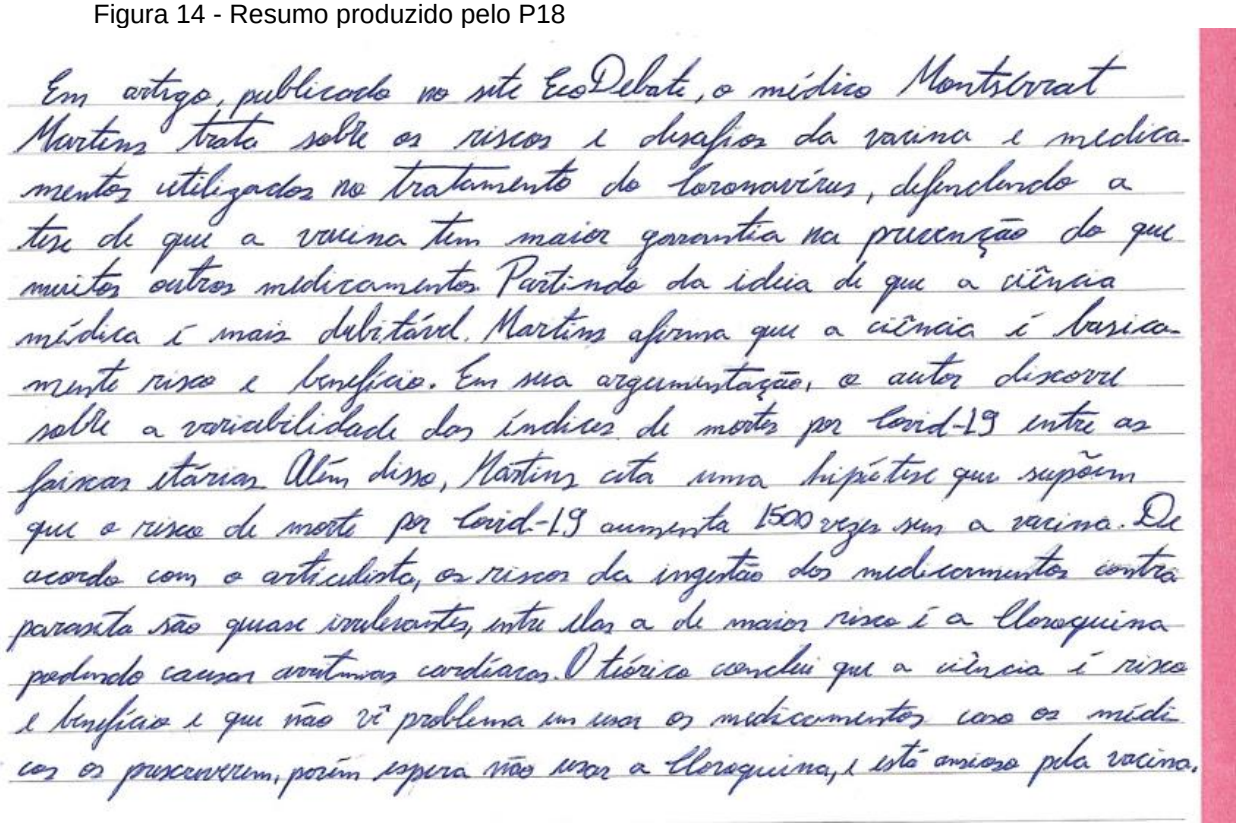
> *comparado com as pessoas já vacinadas, de acordo com o escritor. Para Martins, há medicamentos que estão sob estudos para serem usados enquanto a população não se vacina, porém, quando tomados, podem trazer alguns problemas (riscos), como arritmias cardíacas, em caso de uso da cloroquina. Desta maneira, o teórico pôde observar e concluir que a ciência é isso, risco e benefício.*

As ideias destacadas podem, até mesmo, ser consideradas secundárias, uma vez que em resumos não se costuma apresentar detalhamentos e exemplos que foram usados no texto base. Contudo, o texto cumpre a função comunicativa de produzir um novo texto a partir do texto base e oferecer uma síntese do texto base.

O outro critério que integra o eixo dos processos envolvidos na construção de um resumo, “Relaciona coesamente as ideias selecionadas para compor o resumo”, apresenta resultados bastante próximos em todos os conceitos. O que as análises dos resumos permitiu observar foi que os estudantes tentaram relacionar mais de uma ideia do texto base, ao invés de apresentá-las objetivamente, como é o esperado em textos desse gênero – e realizado nos três resumos apresentados anteriormente. Desse modo, quando empregavam os operados argumentativos, alguns estudantes acabavam por criar relações de sentido que não eram as propostas no texto base.

Por fim, o último critério desse eixo, “Realiza uma boa paráfrase das informações selecionadas do texto base”, foi bastante interessante, pois apenas 03 resumos apresentaram uma paráfrase insatisfatória. Visto que a paráfrase é uma habilidade essencial para os resumos, isso mostra um bom domínio vocabular por parte dos alunos, o que costuma ser resultado de boas leituras e discussões, que contribuem para a construção de um bom conhecimento linguístico e que irão, por conseguinte, auxiliá-los em leituras futuras. Para aprofundar essa discussão, traz-se o seguinte resumo (Figura 14):

Figura 14 - Resumo produzido pelo P18



Em artigo, publicado no site EcoDebate, o médico Montserrat Martins trata sobre os riscos e desafios da vacina e medicamentos utilizados no tratamento do coronavírus, defendendo a tese de que a vacina tem maior garantia na prevenção do que muitos outros medicamentos. Partindo da ideia de que a ciência médica é mais dubitável, Martins afirma que a ciência é basicamente risco e benefício. Em sua argumentação, o autor discorre sobre a variabilidade dos índices de mortes por Covid-19 entre as faixas etárias. Além disso, Martins cita uma hipótese que supõem que o risco de morte por Covid-19 aumenta 1500 vezes sem a vacina. De acordo com o articulista, os riscos da ingestão dos medicamentos contra parasita são quase irrelevantes, entre elas a de maior risco é a Cloroquina podendo causar arritmias cardíacas. O teórico conclui que a ciência é risco e benefício e que não vê problema em usar os medicamentos caso os médicos os prescreverem, porém espera não usar a Cloroquina, e está ansioso pela vacina.

Fonte: P18, 2022.

Para facilitar a discussão, segue a transcrição desse resumo:

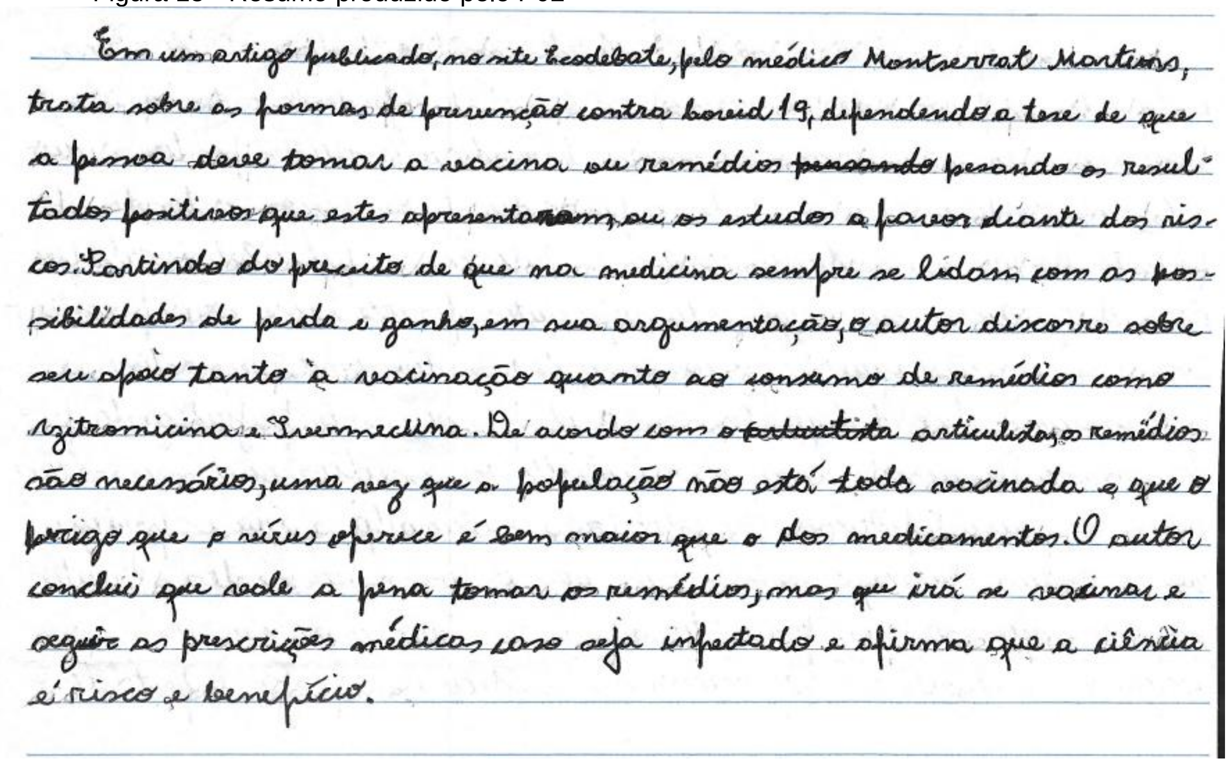
> *Em artigo, publicado no site EcoDebate, o médico Montserrat Martins trata sobre os riscos e desafios da vacina e medicamentos utilizados no tratamento do coronavírus, defendendo a tese de que a vacina tem maior garantia na prevenção do que muitos outros medicamentos. Partindo da ideia de que a ciência médica é mais dubitável, Martins afirma que ciência é basicamente risco e benefício. Em sua argumentação, o autor discorre sobre a variabilidade dos índices de mortos por Covid-19 entre as faixas etárias. Além disso, Martins cita uma hipótese que supõem que o risco de morte por Covid-19 aumenta 1500 vezes sem a vacina. De acordo com o articulista, os riscos da ingestão dos medicamentos contra parasitas são quase irrelevantes, entre elas a de maior risco é a Cloroquina podendo causar arritmias cardíacas. O teórico conclui que a ciência é risco e benefício e que não vê problemas em usar os medicamentos caso os médicos os prescreverem, porém espera não usar a Cloroquina, e está ansioso pela vacina.*

Além de uma boa paráfrase, observa-se que o autor desse resumo, P18, apresenta um bom repertório linguístico, que pode ser ilustrado pelo uso dos termos

"dubitável", "variabilidade" e "articulista" – todos destacados na transcrição –, o que, com certeza, contribuiu para que a paráfrase fosse bastante satisfatória.

Por fim, os critérios que compõem o eixo dos recursos linguísticos e de composição também apresentaram resultados bastante próximos, devido à interrelação entre eles. Assim, o que se nota é que os verbos *dicendi* auxiliam na organização do resumo, pois quando um é mal-empregado, a oração perde em objetividade e isso consequentemente interfere na coerência do resumo com o texto original. Por sua vez, o emprego correto e variado desses verbos contribui para a construção de um bom resumo, além de demonstrar, mais uma vez, o repertório linguístico do estudante, como ilustra o resumo a seguir (Figura 15):

Figura 15 - Resumo produzido pelo P02


Em um artigo publicado, no site Ecodebate, pelo médico Montserrat Martins, trata sobre as formas de prevenção contra covid 19, defendendo a tese de que a pessoa deve tomar a vacina ou remédios ~~pesando~~ pesando os resultados positivos que estes apresentam, ou os estudos a favor diante dos riscos. Partindo do preceito de que na medicina sempre se lidam com as possibilidades de perda e ganho, em sua argumentação, o autor discorre sobre seu apoio tanto à vacinação quanto ao consumo de remédios como Azitromicina e Ivermectina. De acordo com o ~~[illegible]~~ articulista, os remédios são necessários, uma vez que a população não está toda vacinada e que o perigo que o vírus oferece é bem maior que o dos medicamentos. O autor conclui que vale a pena tomar os remédios, mas que irá se vacinar e seguir as prescrições médicas caso seja infectado e afirma que a ciência é risco e benefício.

Fonte: P02, 2022.

Além de um bom repertório linguistico, o autor do resumo acima, P02, emprega variados verbos *dicendi* para referenciar as ideias do texto base ao autor deste: "trata" "defendendo" (linha 2), "partindo" (linha 5), "discorre" (linha 6), "conclui" (linha 11) e "afirma" (linha 12) – todos sublinhados na transcrição abaixo. Além desses verbos – que estão todos no presente do modo indicativo, como exige o gênero –, ainda

observa-se o uso de outras expressões que auxiliam na referenciação ao autor do texto original, tais como “de acordo com” (8ª linha):

> *Em um artigo publicado, no site EcoDebate, pelo médico Montserrat Martins, trata sobre as formas de prevenção contra a Covid 19, defendendo a tese de que a pessoa deve tomar a vacina ou remédios pesando os resultados positivos que estes apresentaram ou os estudos a favor diante dos riscos.Partindo do preceito de que na medicina sempre se lidam com as possibilidades de perda e ganho, em sua argumentação, o autor discorre sobre seu apoio tanto à vacinação quanto ao consumo de remédios como Azitromicina e Ivermectina.* ***De acordo com*** *o articulista, os remédios são necessários, uma vez que a população não está toda vacinada e que o perigo que o vírus oferece é bem maior que o dos medicamentos. O autor conclui que vale a pena tomar os remédios, mas que irá se vacinar e seguir as prescrições médicas caso seja infectado e afirma que a ciência é risco e benefício.*

Além do uso dos verbos dicendi e de expressões que retomam o autor, há o uso de períodos objetivos, sem que haja um emprego frequente de conectores argumentativos. Tais questões atendem às exigências do resumo, uma vez que contribuem para a construção de um texto impessoal e objetivo.

Em síntese, é possível afirmar que os resumos produzidos respeitaram as características do gênero, sendo capazes de cumprir a sua função sociocomuicativa de ofertar, em um novo texto, uma síntese do texto original. Contudo, dos 46 resumos analisados, apenas 08 deles alcançaram a avaliação de “Satisfatório” em todos os critérios, o que desvela a necessidade de trabalhos futuros com esse gênero.

6.2.2 Análises dos Anúncios Publicitários

Os anúncios publicitários que subsidiaram as análises a serem apresentadas a seguir foram produzidos colaborativamente em pequenos grupos pelos 50 estudantes das 1as séries que aceitaram participar deste estudo. Os grupos eram compostos desde duplas até quintetos, sendo que as produções totalizaram 18 peças (dentre cartazes, filipetas, *folders* e panfletos). Assim como os resumos, as produções foram submetidas a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), buscando verificar se os critérios definidos anteriormente foram cumpridos. Novamente, como escala de avaliação, foram usados os conceitos “Insatisfatório”, “Regular” e “Satisfatório”. A

Tabela 10 apresenta a quantidade de ocorrências observadas em cada critério analisado:

Tabela 10 - Resultados obtidos com as análises dos anúncios publicitários

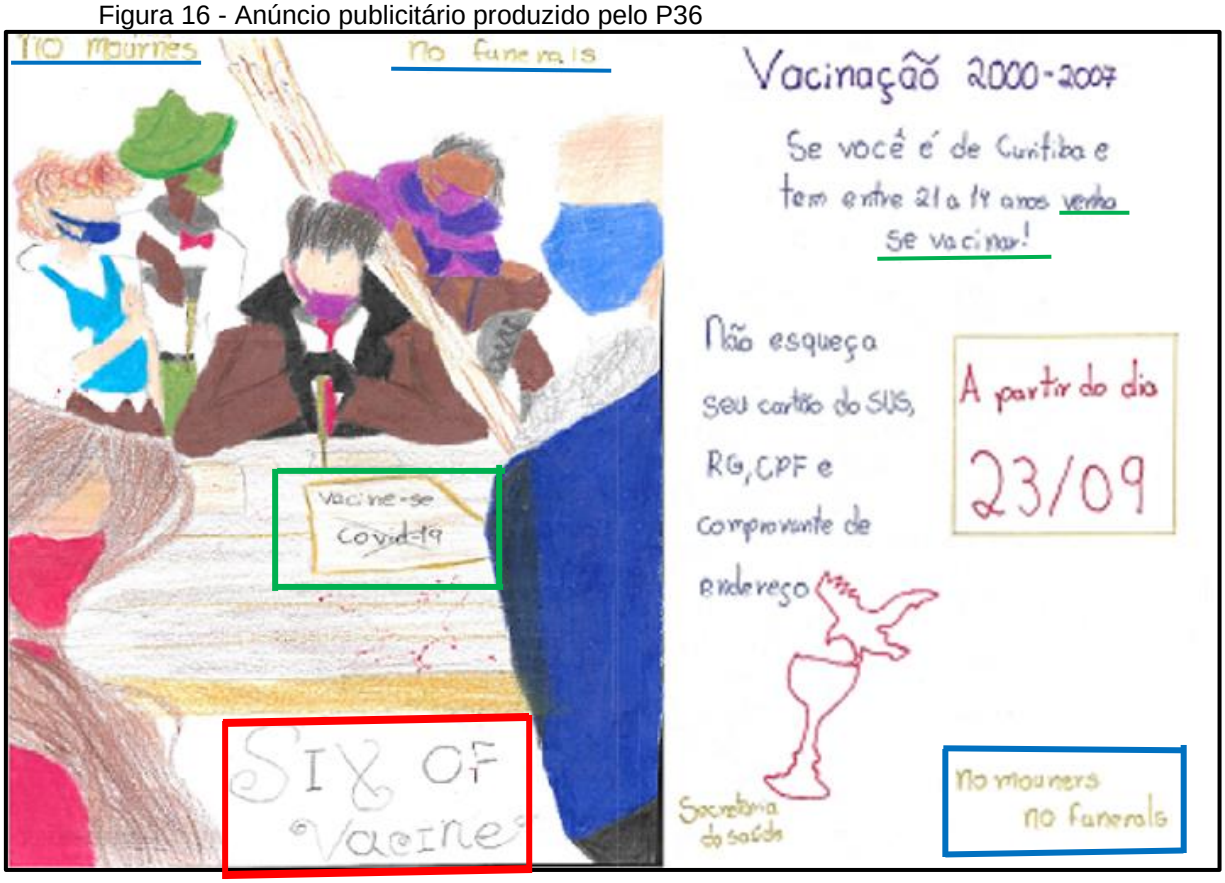
EIXOS	PONTOS PARA ANÁLISE	INSATISFATÓRIO	REGULAR	SATISFATÓRIO
Função Socio-comunicativa	Convencer o público a adotar certas atitudes ou comportamentos	0	0	18
Estrutura do gênero Estrutura do gênero	Apresenta título	05	0	13
	Apresenta slogan	06	01	11
	Apresenta corpo do texto com informações relevantes e confiáveis	03	05	10
	Apresenta assinatura	09	0	09
	Usa imagens para a construção do sentido do texto	0	02	16
Processos envolvidos	Define quais trechos receberão maior destaque em relação a outros	01	05	12
	Garante a verossimilhança do texto	01	05	12
	Permite ao leitor se identificar com o que lê	04	01	13
	Busca gerar empatia no leitor	03	05	10
Recursos linguísticos e de composição	Emprega diferentes estratégias de convencimento	0	08	10
	Constrói frases breves e concisas	01	02	15
	Constrói chamadas criativas e atrativas	06	05	07
	Constrói mensagens simples e de fácil memorização	0	0	18
	Faz uso de reiterações planejadas	04	06	08
	Emprega verbos no imperativo	04	0	14

Fonte: A autora, 2022.

De início, o critério que trata da função sociocomunicativa do anúncio publicitário somente apresentou avaliações no conceito “Satisfatório”, uma vez que todos os textos produzidos visavam ao convencimento dos leitores a adotarem comportamentos de cuidado com relação ao vírus da Covid-19. Para que isso fosse

possível, diversos recursos foram usados, entre eles a intertextualidade, como ilustrado pelo anúncio reproduzido a seguir (Figura 16):

Figura 16 - Anúncio publicitário produzido pelo P36



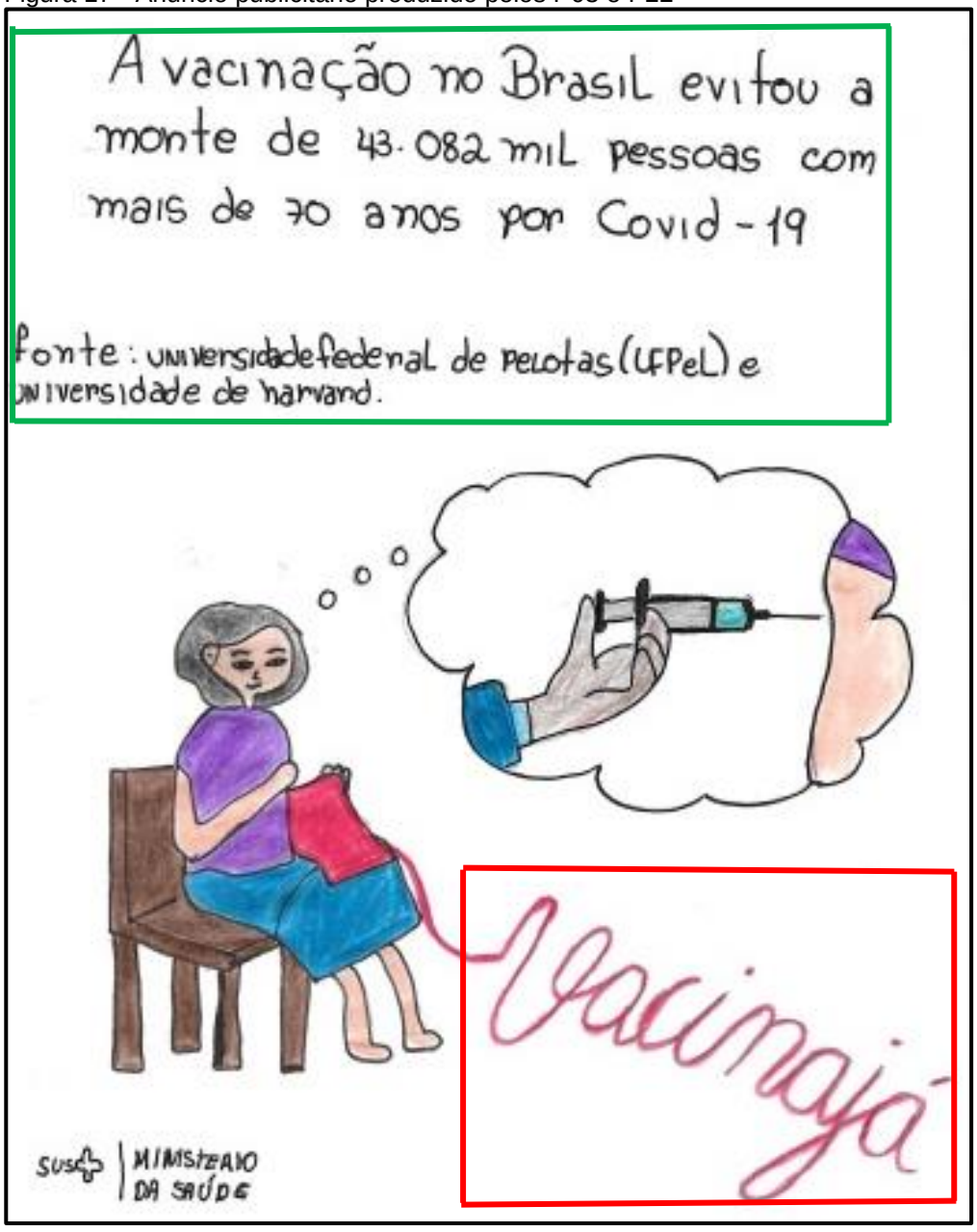
Fonte: P36, 2022.

O anúncio acima, em formato de folder de duas dobras, é de autoria do P36 e faz um apelo à vacinação de jovens e adolescentes por meio da intertextualidade com a obra "*Six of Crows*", livro de Leigh Bardugo, sendo feita a paráfrase para "Six of Vacine" (parte inferior, destacada por nós com o quadro vermelho). Além disso, há as frases "No Mouners" e "No Funerals" (sublinhadas por nós em azul escuro), que também fazem parte da capa original do livro e são retomadas no verso (quadro azul), mas que se encaixam no contexto da Covid-19, já que podem ser traduzidas como "Sem Luto" e "Sem Funerais", uma vez que, com a vacinação milhares de mortes podem ser evitadas. O convite para a a vacinação encontra-se no centro da capa, no enunciado "Vacine-se Covid-19", sendo que foi colocado um X sobre o nome do vírus (destacado por nós com o quadro verde). Esse pedido para a vacinação é reiterado

no verso da peça, com o pedido “Venha se vacinar!” (sublinhado em verde, no canto superior, lado direito).

Quanto à estrutura dos anúncios, os resultados obtidos se mostraram bastante interessantes. Os dois primeiros critérios desse eixo, “Apresenta título” e “Apresenta *slogan*”, praticamente não registraram ocorrências no conceito “Regular”, sendo que a maioria dos textos atingiram a avaliação “Satisfatório” nesses itens. Entretanto, notou-se que a maior parte dos resumos apresentava pelo menos um desses itens, ou o título ou o *slogan*, como é possível observar no anúncio a seguir (Figura 17):

Figura 17 - Anúncio publicitário produzido pelos P03 e P22



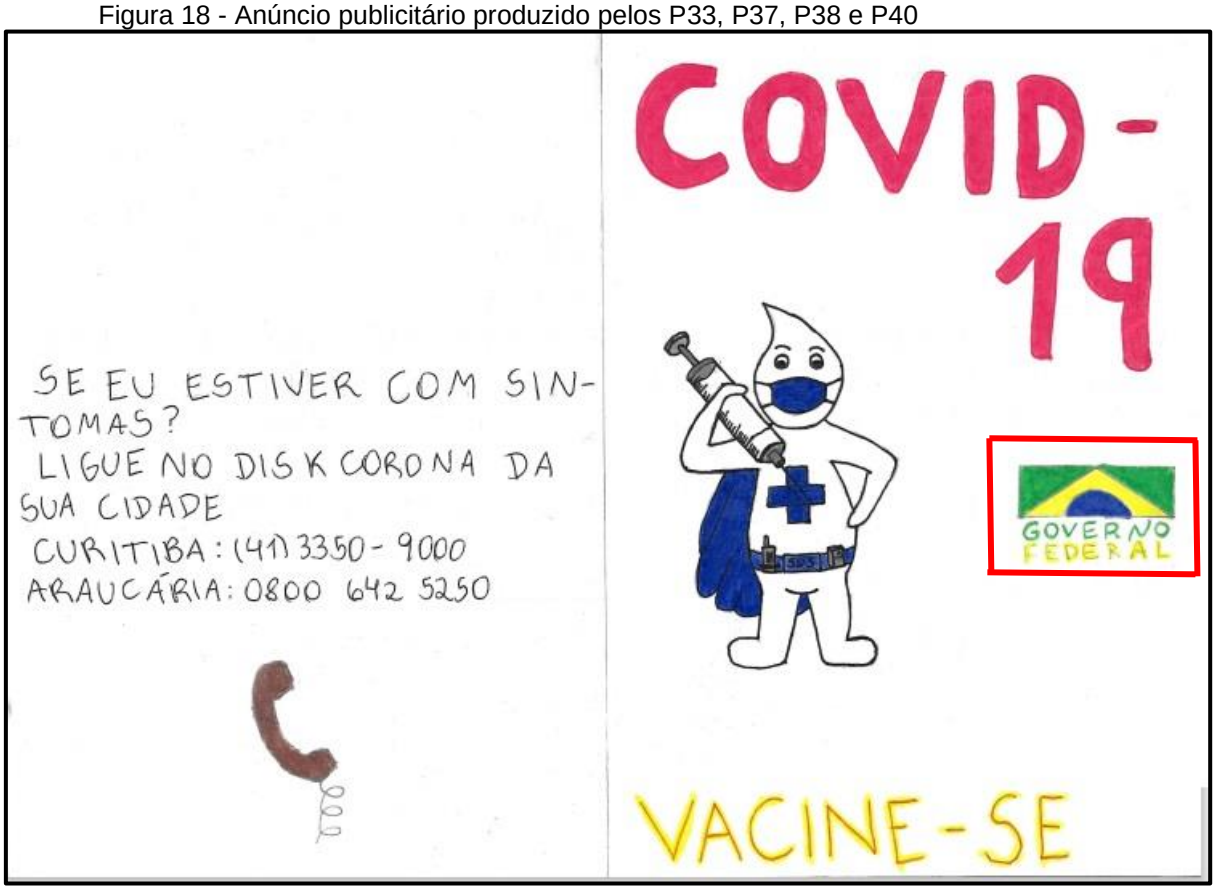
Fonte: P03; P22, 2022.

O texto reproduzido acima é uma filipeta e, como pode ser visto, não há a ocorrência conjunta de título e *slogan* nele. O pedido de “Vacina já” (destacado por nós com o quadro vermelho), dado o destaque que recebeu e a posição em que se encontra no anúncio, foi interpretado como sendo o *slogan* da campanha, sendo que o título (normalmente localizado na parte superior) não está presente nesta produção – assim como ocorreu em outros 04 textos. Esses dados mostram que, talvez, os alunos não saibam diferenciar os dois itens, entendendo-os como sendo o mesmo elemento, o que faz transparecer a necessidade de se retomar tais questões em aulas futuras.

O terceiro critério desse eixo, “Apresenta corpo do texto com informações relevantes e confiáveis”, contou com uma contribuição muito significativa das discussões realizadas nas etapas anteriores à produção do anúncio. Desse modo, nas produções de 10 grupos, foi possível notar o uso das informações pesquisadas e checadas anteriormente como estratégias argumentativas usadas como recurso de persuasão (como pode ser visto na peça reproduzida acima, Figura 17, no quadro feito por nós em verde). Outras 05 equipes usaram informações científicas, porém deixaram de citar a fonte, o que as enfraquece como argumento. Entretanto, os bons resultados alcançados no conceito de “Satisfatório” demonstram que os estudantes se aproveitaram, principalmente, de suas habilidades em Letramento Científico e Crítico para atender a esse critério de produção dos anúncios, o qual foi solicitado pela professora no momento das produções.

O critério que trata da assinatura dos anúncios teve seus resultados polarizados, com 09 ocorrências do conceito “Satisfatório” e 09 com avaliação “Insatisfatório”. Por assinatura, entende-se a atribuição daquele texto a uma instituição que promove os anúncios, podendo esses, como é o caso, ser de comunicação pública – como, por exemplo, órgãos de saúde do Governo, como pode ser visto na capa do panfleto abaixo (Figura 18):

Figura 18 - Anúncio publicitário produzido pelos P33, P37, P38 e P40

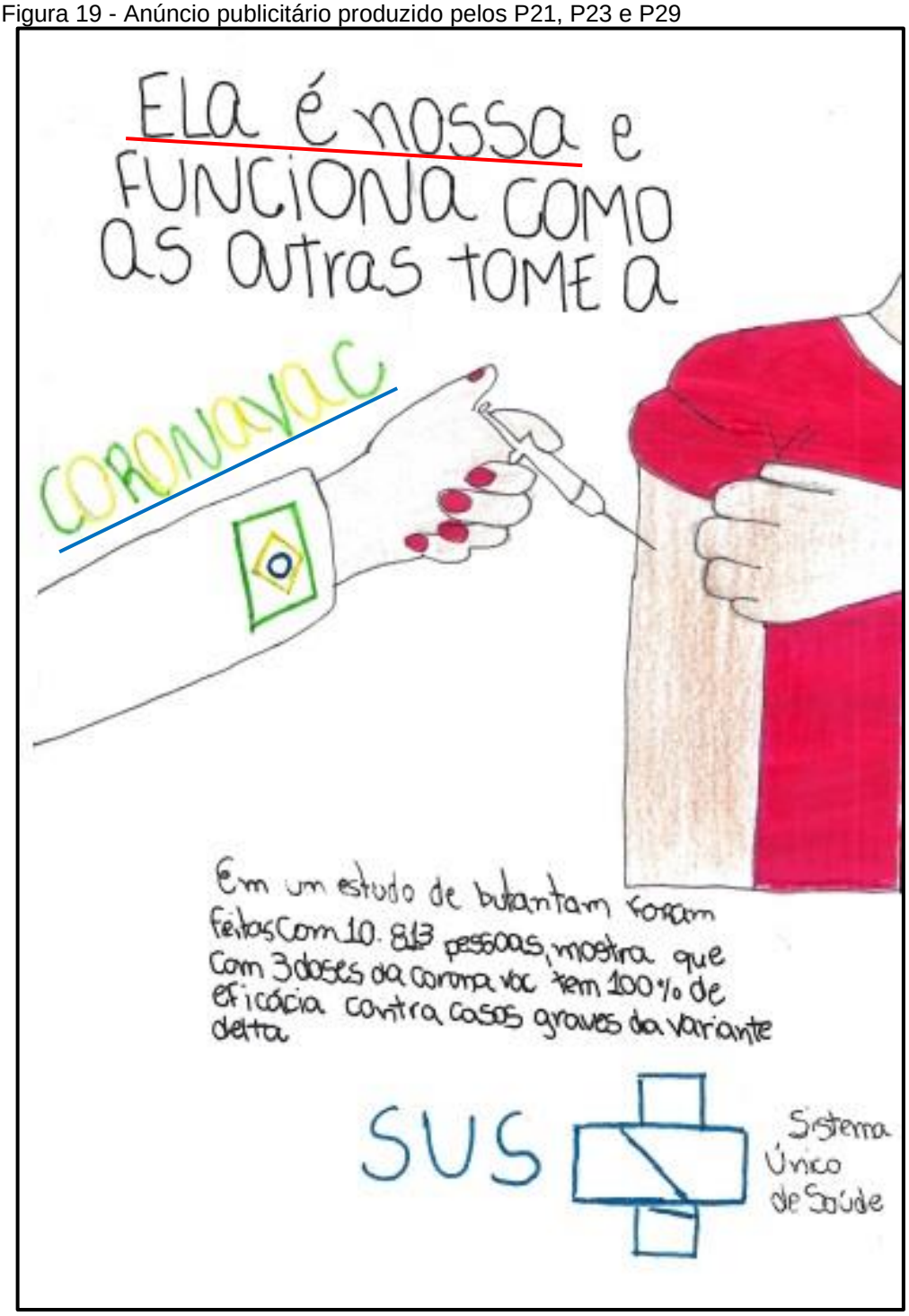


Fonte: P33; P37; P38; P40, 2022.

Nesse texto, os estudantes optaram por colocar o “Governo Federal”, localizado na parte direita da capa (destacado por nós em vermelho), como o promotor do anúncio, constituindo-se, assim, a assinatura do texto. Contudo, como essa não foi uma exigência retomada previamente com os estudantes, durante a orientação para a produção dos anúncios, imagina-se que isso possa justificar essa igualdade de ocorrências e não ocorrências nos resultados obtidos, dando a entender que uma parte dos estudantes se recordou dos critérios trabalhados durante as aulas da semana 01 enquanto outros acabaram por se esquecer desse detalhe .

Quanto às imagens, notou-se um trabalho muito cuidadoso por parte dos estudantes para com esse item. Além de todos os anúncios produzidos contarem com uma imagem, essa sempre estava muito bem relacionada com o texto verbal produzido, constituindo-se como uma estratégia não só para chamar a atenção do leitor, mas também como parte integrante desses textos. Para comprovar essa afirmação, basta observar o anúncio a seguir (Figura 19):

Figura 19 - Anúncio publicitário produzido pelos P21, P23 e P29



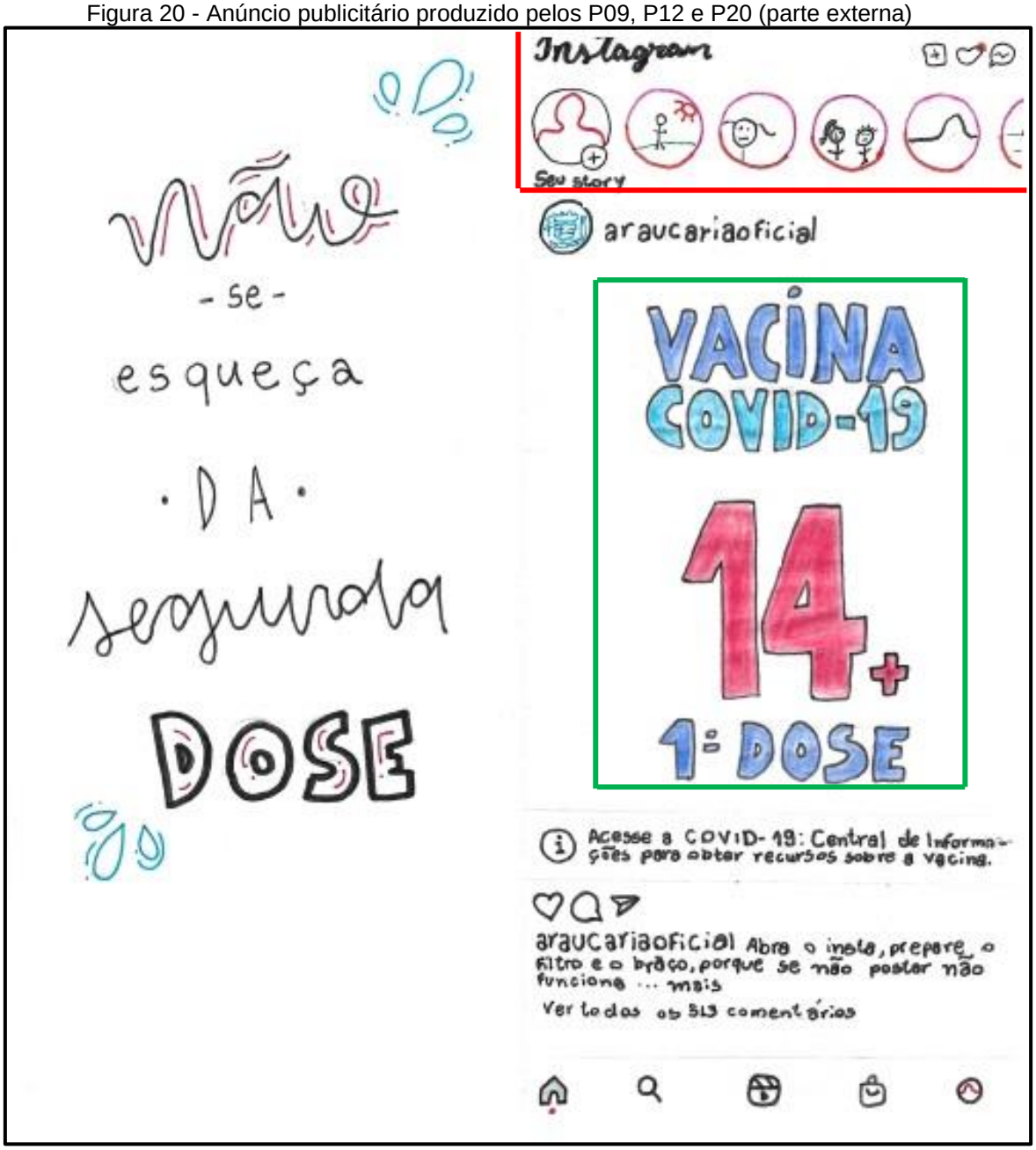
Fonte: P21; P23; P29, 2022.

Nesse anúncio, é possível perceber a estreita relação entre o texto verbal e a imagem. No enunciado localizado no topo superior, lê-se “Ela é nossa” (sublinhado por nós em vermelho), porém o referente dos pronomes “ela” e “nossa” estão na imagem, sendo que o pronome pessoal se refere à “Coronavac” e o pronome possessivo ao “Brasil”, representado pela bandeira que está presente na manga do

jaleco de quem segura a seringa. Outro recurso visual explorado diz respeito às cores usadas no nome da vacina (sublinhado em azul escuro), “Coronavac”, remetendo à nacionalidade do medicamento. Essas análises permitem identificar um bom domínio dos estudantes sobre as práticas de Letramento Visual.

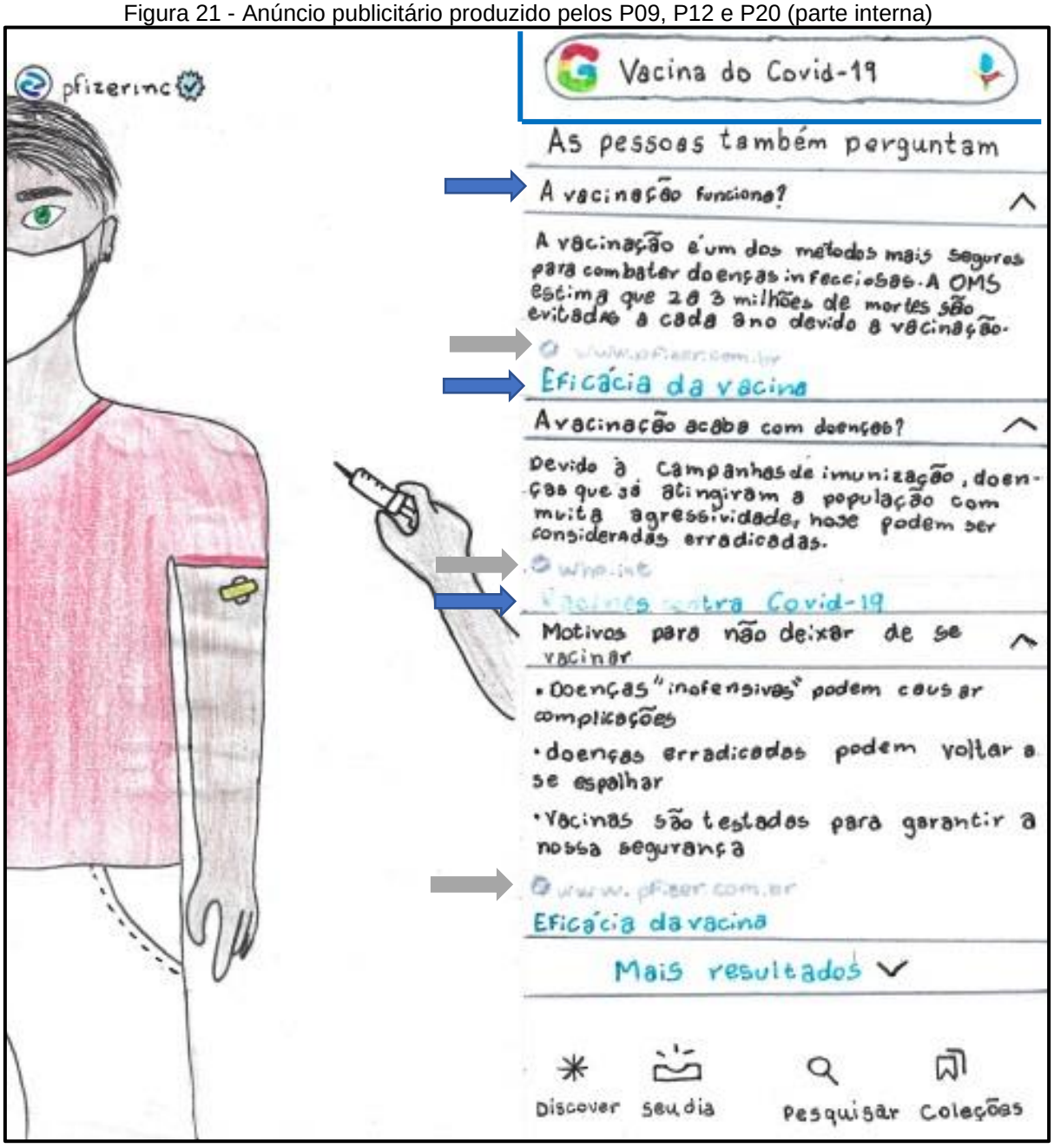
Por sua vez, os dois primeiros critérios elencados no eixo “Processos envolvidos” apresentaram os mesmos dados nos três conceitos. No item que versa sobre os destaques dados a certos elementos e trechos do anúncio, observou-se que o recurso mais frequente foi o uso de cores diferentes, bem como de estilos e tamanhos de letras variados para criar esse destaque. Já a verossimelhança foi construída, em sua maioria, pelos recursos visuais escolhidos para compor o anúncio, como pode ser observado nas Figuras 20 e 21:

Figura 20 - Anúncio publicitário produzido pelos P09, P12 e P20 (parte externa)



Fonte: P09; P12; P20, 2022.

Figura 21 - Anúncio publicitário produzido pelos P09, P12 e P20 (parte interna)



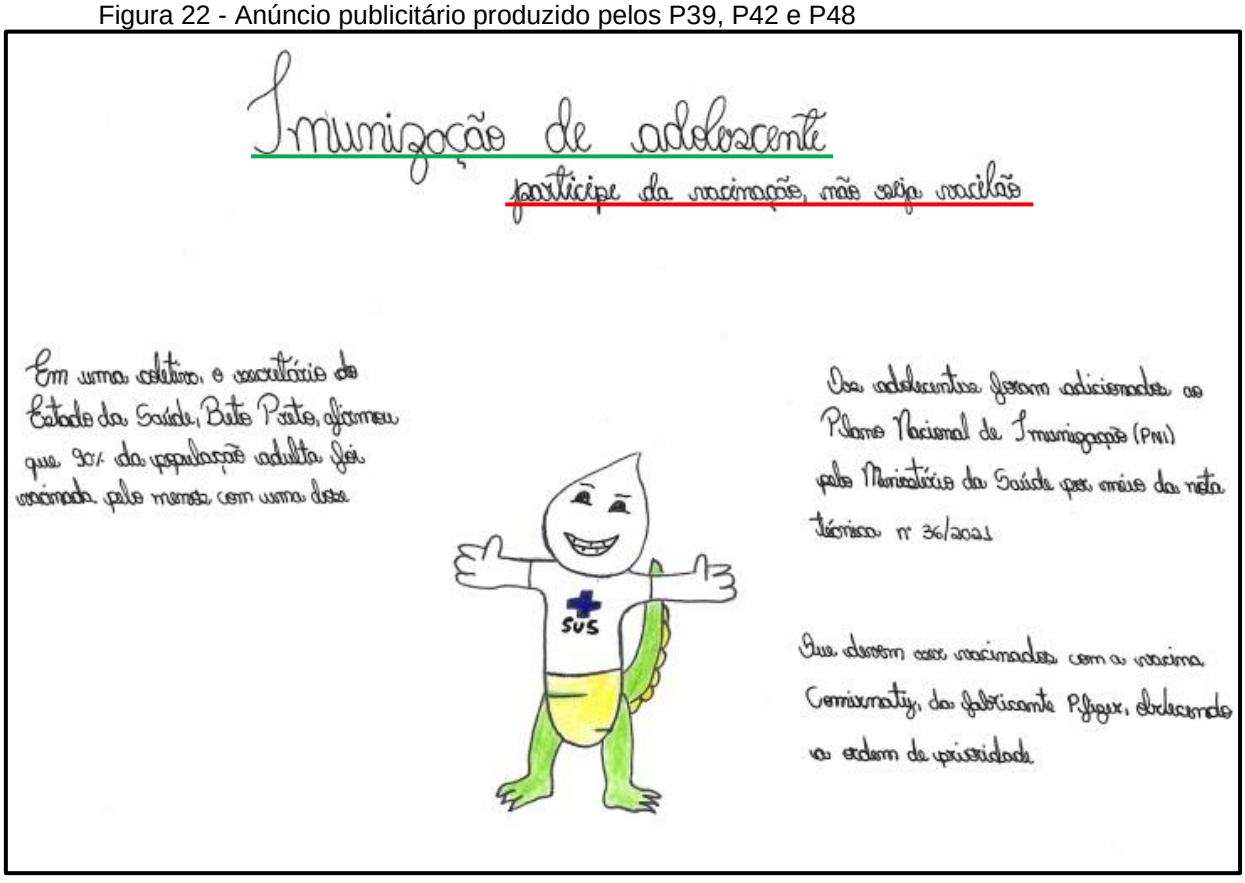
Fonte: P09; P12; P20, 2022.

O folder (de três dobras) reproduzido acima utiliza-se de diferentes recursos para dar destaque a certas informações do texto. Recriando páginas da web, o texto faz um pedido à vacinação de adolescentes com idades acima de 14 anos, usando, para isso, a representação do *feed* de notícias da rede social *Instagram* (parte externa, canto superior, à direita – destacado por nós em vermelho). Como pode ser observado, esse pedido recebe destaque por meio das cores e estilos de letra utilizados, enfatizado ainda mais pela localização desse enunciado, no centro da página externa (destacado por nós com o quadro verde). No verso, na parte interna

do panfleto, percebe-se a representação da página de pesquisa do *Google* (destacado por nós com o quadro azul escuro), com o uso de cores diferentes para as perguntas, com o uso do azul (sinalizado por nós com a seta azul) e usando cinza para destacar o site de onde aquela informação foi retirada (sinalizado por nós com o uso da seta cinza).

Já a identificação do leitor com o que está sendo pedido se dá, sobretudo, por enunciados que se dirigem diretamente ao leitor, como o uso do pronome de tratamento “você”, o qual cria uma relação de proximidade entre o texto e o leitor, e pelo emprego de gírias e expressões coloquiais, como pode ser notado no seguinte anúncio (Figura 22):

Figura 22 - Anúncio publicitário produzido pelos P39, P42 e P48



Fonte: P39; P42; P48, 2022.

Logo no *slogan* do anúncio, “Participe da vacinação, não seja vacilão” (sublinhado por nós em vermelho), localizado abaixo do título (sublinhado por nós em verde), o qual deixa claro se tratar de um texto voltado a adolescentes, percebe-se a

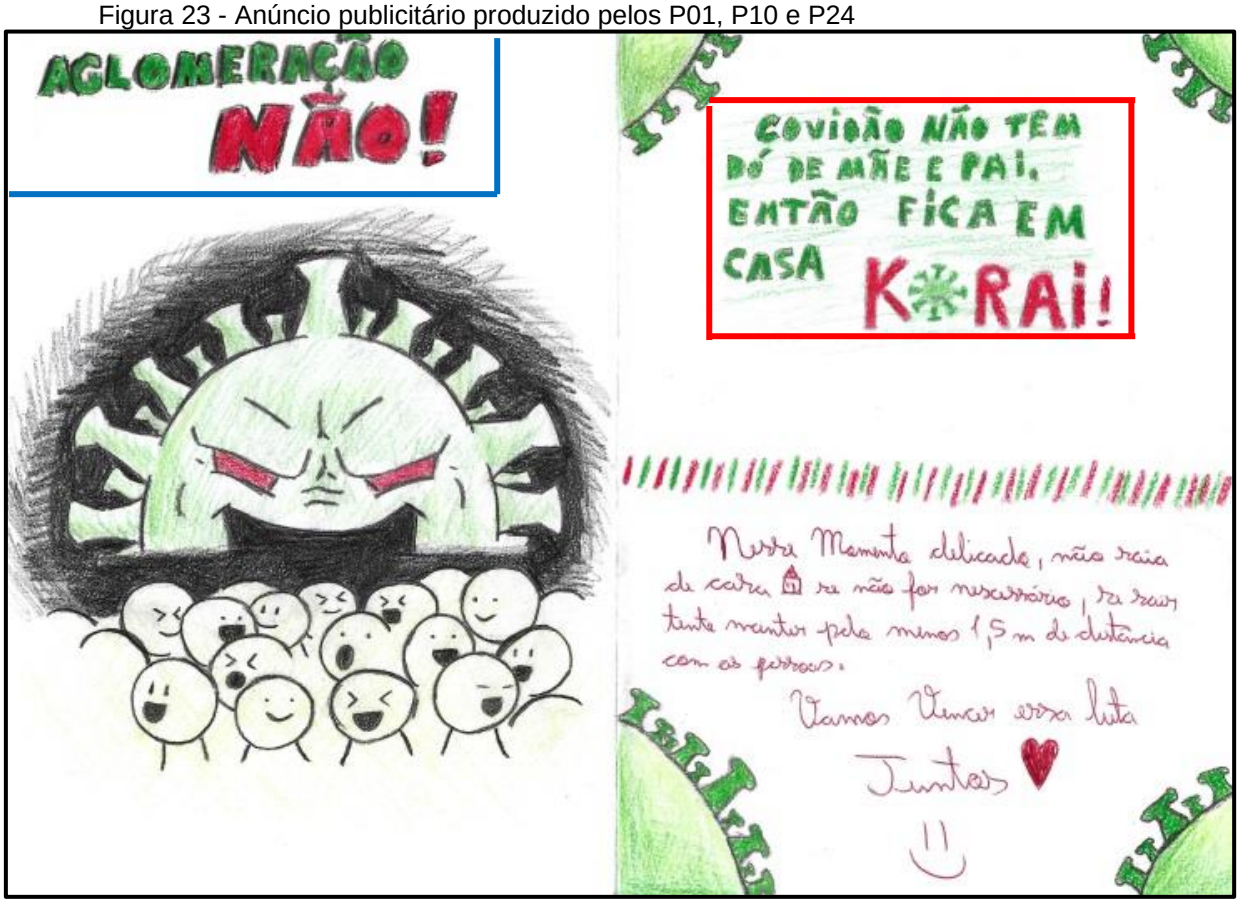
presença da expressão coloquial “vacilão”, usada, principalmente, entre os mais jovens. Tal uso, além de conferir maior informalidade ao texto, contribui para a identificação do público-alvo para com aquilo que lhe é solicitado pela campanha.

A empatia, por sua vez, na maioria dos anúncios produzidos, foi criada por meio da citação sobre a importância de se adotar a atitude pedida no anúncio para salvar a vida de outras pessoas além da do próprio leitor. Assim, maximizando-se a importância da atitude, espera-se que o leitor faça o que lhe é solicitado.

Por fim, os recursos linguísticos também foram manipulados com maestria pelos estudantes em suas produções. As estratégias de convencimento adotadas pelos estudantes em suas produções variaram entre “Regular” e “Satisfatória” e foram compostas, em especial, pelas informações de cunho científico citadas no corpo do texto do anúncio. Outro recurso bem empregado por eles foi o uso das próprias imagens usadas nas suas produções.

A concisão, a brevidade e a simplicidade também foram bem exploradas pelos estudantes, sendo que esses recursos contribuem para a memorização desses textos – por isso a unanimidade na avaliação desse critério como “Satisfatório”. Já as chamadas criativas se deram, em sua maioria, por meio do uso de rimas, como pode ser observado no anúncio a seguir (Figura 23):

Figura 23 - Anúncio publicitário produzido pelos P01, P10 e P24



Fonte: P01; P10; P24, 2022.

O anúncio acima exemplifica diversos dos critérios discutidos até o momento, em especial os que tratam sobre os recursos linguísticos e de composição. Pode-se notar a questão da empatia com o uso da expressão “momento delicado” no texto apresentado na parte inferior, à direita (destacado por nós com o quadro azul escuro), o qual está transcrito a seguir:

> Nesse momento delicado, não saia de casa se não for necessário, se sair tente manter pelo menos 1,5 m de distância com as pessoas. Vamos vencer essa luta **juntos**.

Além da expressão sublinhada, que carrega certa carga emocional, o uso da palavra “juntos” (negrito) cria o sentimento de comunidade entre anunciante e leitor.

Quanto ao título, “Aglomeração não” (destacado por nós com o quadro azul escuro), esse é bastante simples e breve, como devem ser os títulos de peças publicitárias. O *slogan* “Covidão não tem mãe nem pai, então fica em casa ‘k@rai!” (destacado por nós com o quadro vermelho), é bastante criativo, pois, além de

construir uma rima, se utiliza de expressões informais, que remetem à oralidade e facilitam a memorização do enunciado.

As reiterações, por outro lado, tiveram ocorrência bastante iguais nos três conceitos. O que se notou foi que a maior parte das reiterações aconteceram nos anúncios que tratavam sobre a vacinação, sendo que o pedido era, por vezes, repetido com a intenção de enfatizá-lo.

Por fim, o imperativo, principal marca dos textos publicitários, foi bem recorrente nas produções dos estudantes, principalmente no enunciado que sintetizava o que era pedido pelo anúncio (vacinação, prevenção, distanciamento social etc.).

6.2.3 Análises dos Textos Dissertativo-Argumentativos

Os textos dissertativo-argumentativos foram produzidos pelos estudantes das 2as séries, sendo que, de 39 participantes, 32 deles realizaram a produção, as quais serão analisadas nessa seção. Assim como os demais gêneros estudados, tais textos serão analisados de acordo com os preceitos de Bardin (1977), observando-se os critérios pré-determinados anteriormente. Mais uma vez, usou-se dos conceitos “Insatisfatório”, “Regular” e “Satisfatório” como escala de avaliação. Os dados obtidos com essas análises são apresentados na Tabela 11:

Tabela 11 – Resultados obtidos com as análises dos textos dissertativo-argumentativos

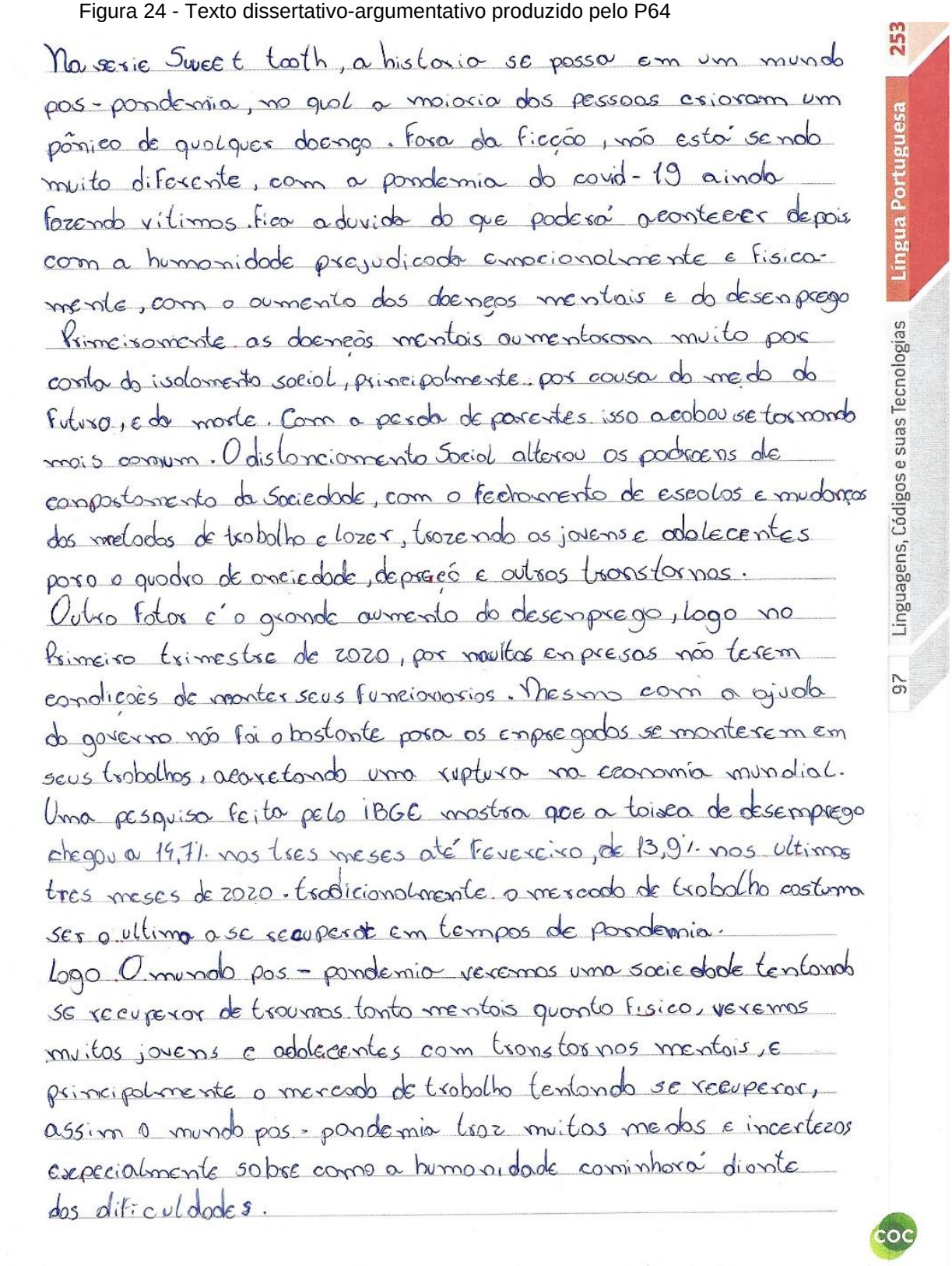
EIXOS	PONTOS PARA ANÁLISE	INSATISFATÓRIO	REGULAR	SATISFATÓRIO
Função Socio-comunicativa	Expõe um ponto de vista sobre o tema	0	08	24
	Defende o ponto de vista por meio de argumentação consistente	0	11	21
	Busca o convencimento do leitor	0	11	21
Estrutura do gênero	É organizado em parágrafos	02	09	21
	Apresenta um ponto de vista	0	08	24
	Apresenta argumentação	0	11	21
	Apresenta uma conclusão	02	02	28
Processos envolvidos	Compreende o tema proposto	0	0	32
	Demonstra leitura da proposta e dos textos base	01	12	19

	Seleciona, organiza e articula as ideias a serem defendidas no texto	01	12	19
Recursos linguísticos e de composição	Emprega estratégias argumentativas variadas	0	19	13
	Emprega diferentes operadores argumentativos	03	20	09
	Emprega verbos de maneira impessoal e no presente para construir a argumentação	19	03	10
	É coeso e coerente	01	17	14

Fonte: A autora, 2022.

Mais uma vez, observa-se uma grande ocorrência de conceitos “Regular” e “Satisfatório” em quase todos os critérios – apenas o penúltimo que registra superioridade em “Insatisfatório”. Nos três primeiros itens, que compõem o eixo da função sociocomunicativa, não há nenhuma ocorrência do conceito “Insatisfatório”, o que permite afirmar que os estudantes compreenderam a finalidade do texto dissertativo-argumentativo. As produções avaliadas como “Regular” foram assim classificadas quando apresentavam a tese em outros parágrafos que não a introdução, ou quando o ponto de vista não estava explícito no texto, sendo que esses desvios ocorreram em apenas 08 textos. Os outros dois critérios registraram ocorrências exatamente iguais em todos os conceitos, mostrando a interrelação entre argumentação e persuasão: o convencimento do leitor só é possível por meio de uma argumentação lógica e consistente. O texto reproduzido a seguir (Figura 24) ilustra essa discussão:

Figura 24 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P64



Na serie Sweet tooth, a historia se passa em um mundo pos-pandemia, no qual a maioria das pessoas criaram um pânico de qualquer doença. Fora da ficção, não está sendo muito diferente, com a pandemia do covid-19 ainda fazendo vitimas. fica a duvida do que poderá acontecer depois com a humanidade prejudicada emocionalmente e fisicamente, com o aumento das doenças mentais e do desemprego
Primeiramente as doenças mentais aumentaram muito por conta do isolamento social, principalmente por causa do medo do futuro, e da morte. Com a perda de parentes isso acabou se tornando mais comum. O distanciamento Social alterou os padrões de comportamento da Sociedade, com o fechamento de escolas e mudanças dos metodos de trabalho e lazer, trazendo os jovens e adolecentes para o quadro de ansiedade, depressão e outros transtornos.
Outro fator é o grande aumento do desemprego, logo no Primeiro trimestre de 2020, por muitas empresas não terem condições de manter seus funcionarios. Mesmo com a ajuda do governo não foi o bastante para os empregados se manterem em seus trabalhos, acarretando uma ruptura na economia mundial.
Uma pesquisa feita pelo IBGE mostra que a taxa de desemprego chegou a 14,7% nos tres meses até Fevereiro, de 13,9% nos ultimos tres meses de 2020. tradicionalmente o mercado de trabalho costuma ser o ultimo a se recuperar em tempos de pandemia.
Logo. O mundo pos-pandemia veremos uma sociedade tentando se recuperar de traumas tanto mentais quanto fisico, veremos muitos jovens e adolecentes com transtornos mentais, e principalmente o mercado de trabalho tentando se recuperar, assim o mundo pos-pandemia traz muitas medos e incertezas especialmente sobre como a humanidade caminhará diante das dificuldades.

Fonte: P64, 2022.

Para melhor entender a discussão do texto acima, de autoria do P64, apresenta-se, a seguir, a sua transcrição – com os ajustes gramaticais necessários:

> *Na série Sweet Tooth, a história se passa em um mundo pós-pandemia, no qual a maioria das pessoas criaram um pânico de qualquer doença. Fora da ficção, não está sendo muito diferente, com a pandemia do covid-19 ainda fazendo vítimas. Fica a dúvida do que poderá acontecer depois, com a humanidade prejudicada emocionalmente e fisicamente, com o aumento das doenças mentais e do desemprego.*
>
> *Primeiramente, as doenças mentais aumentaram muito por conta do isolamento social, principalmente por causa do medo do futuro e da morte. Com a perda de parentes, isso acabou se tornando mais comum. O distanciamento social alterou os padrões de comportamento da sociedade com o fechamento de escolas e mudança dos métodos de trabalho e lazer, trazendo os jovens e adolescentes para o quadro de ansiedade, depressão e outros transtornos.*
>
> *Outro fator é o grande aumento do desemprego logo no primeiro trimestre de 2020, por muitas empresas não terem condições de manter seus funcionários. Mesmo com ajuda do governo, não foi o bastante para os empregados se manterem em seus trabalhos, acarretando uma ruptura na economia mundial. Uma pesquisa feita pelo IBGE mostra que a taxa de desemprego chegou a 14,7% nos três meses até fevereiro, de 13,9% nos últimos três meses de 2020. Tradicionalmente, o mercado de trabalho costuma ser o último a se recuperar em tempos de pandemia.*
>
> *Logo, no mundo pós-pandemia, veremos uma sociedade tentando se recuperar de traumas, tanto mentais quanto físicos. Veremos muitos jovens e adolescentes com transtornos mentais e principalmente o mercado de trabalho tentando se recuperar. Assim, o mundo pós-pandemia traz muitos medos e incertezas, especialmente sobre como a humanidade caminhará diante das dificuldades.*

A análise dessa redação se debruçará sobre os aspectos referentes ao conteúdo do texto, em especial se este cumpriu a função sociocomunicativa de expor um ponto de vista e defendê-lo por meio de argumentação consistente. Pode-se notar que, já no primeiro parágrafo, tem-se a tese do texto: “com a humanidade prejudicada emocionalmente e fisicamente” (sublinhada na transcrição). Tal ponto de vista é defendido com a exposição dos argumentos a respeito do aumento do número de doenças mentais entre a população (segundo parágrafo) e do crescimento do índice de desemprego (terceiro parágrafo).

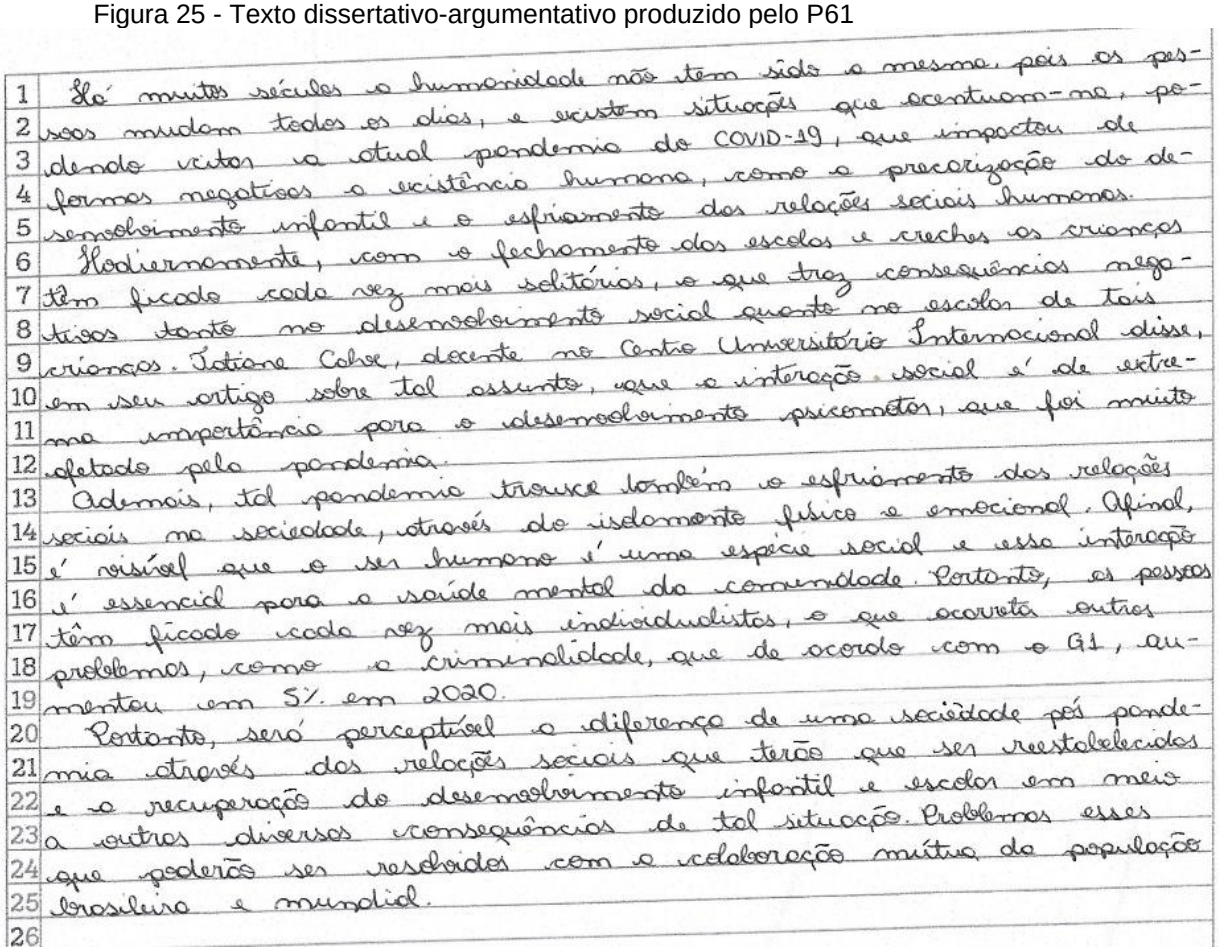
O primeiro desses argumentos é desenvolvido no segundo parágrafo, com o apoio do raciocínio lógico, enquanto o segundo argumento, que é expandido no

terceiro parágrafo, se estrutura em torno de dados provenientes de uma pesquisa realizada pelo IBGE. Sobre isso, cabe destacar que as estratégias empregadas pelo participante autor do texto surgiram nas discussões realizadas nas atividades anteriores propostas pela sequência didática aplicada.

Quanto à estrutura, a maioria dos textos apresentou a divisão ideal de parágrafos, organizando o texto em quatro ou cinco blocos de ideias. Entretanto, 09 estudantes optaram por fazer três parágrafos (“Regular”) e 02 escreveram apenas dois blocos (“Insatisfatório”), o que acabou por prejudicar a força argumentativa do texto, uma vez que não apresentou a argumentação desenvolvida de maneira detalhada.

Assim como aconteceu nos critérios do eixo de função sociocomunicativa, a apresentação da tese e a defesa dela por meio de argumentação estiveram presentes em todos os textos. Quanto à argumentação, foram considerados “Satisfatórios” os textos que apresentavam argumentos consitentes (dados, exemplos, citações etc.) cujas fontes eram mencionadas no texto e “Regulares” os textos que apresentaram argumentação, porém de senso comum. Já a conclusão foi bem trabalhada pela maioria dos estudantes, sendo que apenas 02 deles deixaram de fazê-la. O formato de conclusão mais escolhido por eles foi o de síntese (apresentando um resumo das discussões feitas no texto) e o de solução (sugerindo formas de se resolver o problema em questão). A seguir, na Figura 25, apresenta-se mais uma produção de um estudante a fim de sustentar as discussões feitas até o momento:

Figura 25 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P61



Há muitos séculos a humanidade não tem sido a mesma, pois as pessoas mudam todos os dias, e existem situações que acentuam-na, podendo citar a atual pandemia do COVID-19, que impactou de formas negativas a existência humana, como a precarização do desenvolvimento infantil e o esfriamento das relações sociais humanas.

Hodiernamente, com o fechamento das escolas e creches as crianças têm ficado cada vez mais solitárias, o que traz consequências negativas tanto no desenvolvimento social quanto no escolar de tais crianças. Tatiane Calve, docente no Centro Universitário Internacional disse, em seu artigo sobre tal assunto, que a interação social é de extrema importância para o desenvolvimento psicomotor, que foi muito afetado pela pandemia.

Ademais, tal pandemia trouxe também o esfriamento das relações sociais na sociedade, através do isolamento físico e emocional. Afinal, é visível que o ser humano é uma espécie social e essa interação é essencial para a saúde mental da comunidade. Portanto, as pessoas têm ficado cada vez mais individualistas, o que acarreta outros problemas, como a criminalidade, que de acordo com o G1, aumentou em 5% em 2020.

Portanto, será perceptível a diferença de uma sociedade pós pandemia através das relações sociais que terão que ser reestabelecidas e a recuperação do desenvolvimento infantil e escolar em meio a outras diversas consequências de tal situação. Problemas esses que poderão ser resolvidos com a colaboração mútua da população brasileira e mundial.

Fonte: P61, 2022.

A redação acima, produzida pelo P61, ilustra perfeitamente a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. Para auxiliar na visualização dos critérios observados, segue a transcrição do texto, na qual foram feitas as correções gramaticais necessárias:

> *Há muitos séculos, a humanidade não tem sido a mesma, pois as pessoas mudam todos os dias e existem situações que acentuam-na. Podemos citar a atual ándemia do Covid-19, que impactou de formas negativas a existência humana, como precarização do desenvolvimento infantil e o esfriamento das relações sociais humanas.*
>
> *Hodiernamente, com fechamento das escolas e creches, as crianças têm ficado cada vez mais solitárias, o que traz consequências negativas tanto no desenvolvimento social quanto no escolar de tais crianças. Tatiane Calve, docente no Centro Universitário Internacional disse, em seu artigo sobre tal assunto, que a interação social é de extrema importância para o desenvolvimento psicomotor, que foi muito afetado pela pandemia.*

> *Ademais, tal pandemia trouxe também o esfriamento das relações sociais na sociedade, através do isolamento físico e emocional. Afinal, é visível que o ser humano é uma espécie social e essa interação é essencial para a saúde mental da comunidade. Portanto, as pessoas têm ficado cada vez mais individualistas, o que acarreta outros problemas, como a criminalidade, que, de acordo com o G1, aumentou 5% em 2020.*
>
> *Portanto será perceptível a diferença de uma sociedade pós-pandemia através das relações sociais que terão que ser estabelecidas e a recuperação no desenvolvimento infantil e escolar em meio a outras diversas consequências de tal situação. Problemas esses que poderão ser resolvidos com a colaboração mútua da população brasileira e mundial.*

A redação acima está corretamente dividida em quatro parágrafos, sendo um de introdução, dois de desenvolvimento e um de conclusão. Logo no início, encontra-se a tese, já na introdução: “a atual pandemia do Covid-19 que impactou de formas negativas a existência humana” (sublinhada na transcrição). Os dois parágrafos seguintes, os quais constituem o desenvolvimento, apresentam a argumentação desenvolvida para sustentar a tese, sendo o primeiro argumento (precarização do desenvolvimento infantil) sustentado pelo discurso de uma especialista no assunto e o segundo (esfriamento das relações humanas) baseado na citação de dados estatísticos. Por fim, a conclusão oferece uma síntese das discussões feitas nos parágrafos anteriores e sugere uma forma de se resolver tal questão.

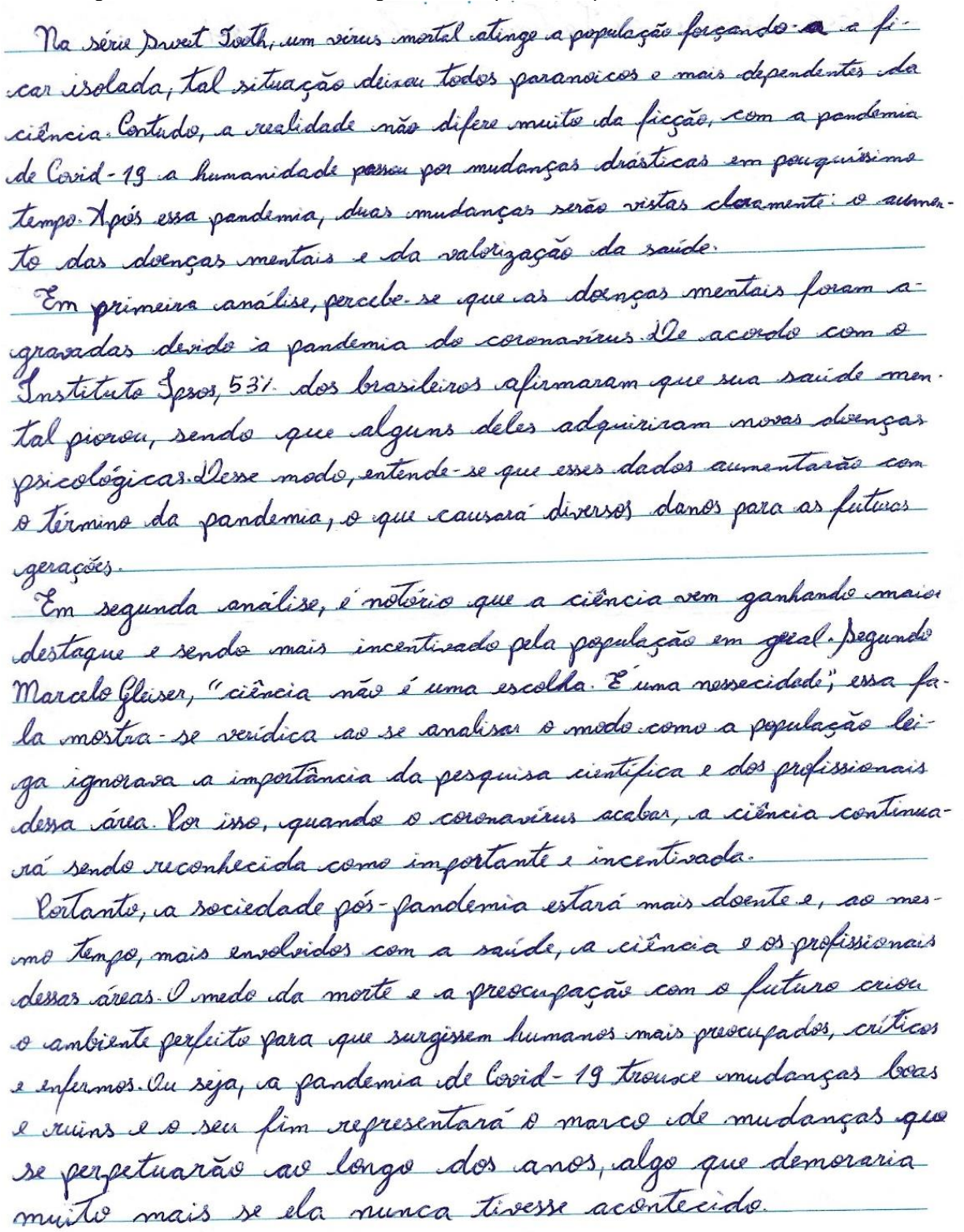
Quanto aos processos envolvidos, notam-se que todos os estudantes compreenderam o tema solicitado, sendo que a maioria deles fez uma boa leitura da proposta de redação e se aproveitou das ideias e informações trazidas nela para a construção de seu próprio texto. Apenas 01 produção tratou de maneira bastante superficial do assunto, o que mostra que o estudante pode não ter lido a proposta ou então não a compreendeu totalmente.

É interessante observar, também, que o terceiro critério desse eixo, “Seleciona, organiza e articula as ideias a serem defendidas no texto”, apresentou os mesmos resultados que o critério que trata da leitura e compreensão da proposta de redação. Isso ocorreu porque a habilidade de organização de ideias está diretamente ligada à de leitura e interpretação. Logo, quanto mais os alunos dominam as práticas de leitura e compreensão de texto, mais facilidade eles têm em organizar essas ideias durante a produção textual, atingindo o conceito de “Satisfatório”. Assim, o que ocorreu, em

alguns textos, foi que o estudante possuía argumentos, mas não soube como relacionar essas ideias, apresentado-as sem estabelecer uma continuidade entre um argumento e outro, o que foi avaliado como “Regular”. Por sua vez, o texto que foi classificado como “insatisfatório” nesse quesito apresentou, além de ideias superficialmente desenvolvidas, a justaposição de argumentos, sem que houvesse um cuidado na tessitura desses.

Por sua vez, os resultados obtidos quanto ao uso dos recursos linguísticos e de composição foram os que mais surpreenderam. Já havia sido observado que os estudantes defenderam suas teses por meio de argumentos, entretanto apenas 13 deles empregaram estratégias variadas para isso – ou seja, usaram mais de um tipo de argumento em seu texto (vide Figura 26). Contudo, nesses 13 textos, foi possível identificar vários argumentos provenientes das discussões realizadas em sala de aula e que foram compartilhados no mural virtual nas etapas anteriores da sequência didática. Observe-se o seguinte texto:

Figura 26 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P51



Na série Sweet Tooth, um vírus mortal atinge a população forçando-a a ficar isolada, tal situação deixou todos paranoicos e mais dependentes da ciência. Contudo, a realidade não difere muito da ficção, com a pandemia de Covid-19 a humanidade passou por mudanças drásticas em pouquíssimo tempo. Após essa pandemia, duas mudanças serão vistas claramente: o aumento das doenças mentais e da valorização da saúde.

Em primeira análise, percebe-se que as doenças mentais foram agravadas devido à pandemia do coronavírus. De acordo com o Instituto Ipsos, 53% dos brasileiros afirmaram que sua saúde mental piorou, sendo que alguns deles adquiriram novas doenças psicológicas. Desse modo, entende-se que esses dados aumentarão com o término da pandemia, o que causará diversos danos para as futuras gerações.

Em segunda análise, é notório que a ciência vem ganhando mais destaque e sendo mais incentivado pela população em geral. Segundo Marcelo Gleiser, "ciência não é uma escolha. É uma nessecidade", essa fala mostra-se verídica ao se analisar o modo como a população leiga ignorava a importância da pesquisa científica e dos profissionais dessa área. Por isso, quando o coronavírus acabar, a ciência continuará sendo reconhecida como importante e incentivada.

Portanto, a sociedade pós-pandemia estará mais doente e, ao mesmo tempo, mais envolvidos com a saúde, a ciência e os profissionais dessas áreas. O medo da morte e a preocupação com o futuro criou o ambiente perfeito para que surgissem humanos mais preocupados, críticos e enfermos. Ou seja, a pandemia de Covid-19 trouxe mudanças boas e ruins e o seu fim representará o marco de mudanças que se perpetuarão ao longo dos anos, algo que demoraria muito mais se ela nunca tivesse acontecido.

Fonte: P51, 2022.

No texto acima, redigido pelo P51, nota-se o uso de diversas estratégias de argumentação. Novamente, é ofertada a transcrição da redação para facilitar a visualização das análises feitas:

> *Na série “Sweet Tooth”, um vírus mortal atinge a população, fazendo-a ficar isolada, tal situação deixou todos paranoicos e mais dependentes da ciência. Contudo, a realidade não difere muito da ficção, com a pandemia de Covid-19, a humanidade passou por mudanças drásticas em pouquíssimo tempo. Após essa pandemia, duas mudanças serão vistas claramente: o aumento das doenças mentais e da valorização da saúde.*
>
> *Em primeira análise percebe-se que as doenças mentais foram agravadas devido à pandemia de coronavírus. De acordo com o instituto Ipsos, 53% dos brasileiros afirmaram que sua saúde mental piorou, sendo que alguns deles adquiriram novas doenças psicológicas. Desse modo, entende-se que esses dados aumentarão com o término da pandemia, o que causará diversos danos para as futuras gerações.*
>
> *Em segunda análise é notório que a ciência vem ganhando maior destaque sendo mais incentivada pela população em geral. Segundo Marcelo Gleiser, "ciência não é uma escolha. É uma necessidade", essa fala mostra-se verídica aos analisar o modo como a população leiga ignorava a importância da pesquisa científica e dos profissionais dessa área. Por isso, quandoo o coronavírus acabar, a ciência continuará sendo reconhecida como importante e incentivada.*
>
> *Portanto, a sociedade pós-pandemia estará mais doente e, ao mesmo tempo, mais envolvida com a saúde, a ciência e os profissionais dessas áreas. O medo da morte e a preocupação como futuro criou um ambiente perfeito para que surgissem humanos mais preocupados, críticos e enfermos. Ou seja, a pandemia de Covid-19 trouxe mudanças boas e ruins e o seu fim representará o marco de mudanças que se perpetuarão ao longo dos anos, o que demoraria muito mais se ela nunca tivesse acontecido.*

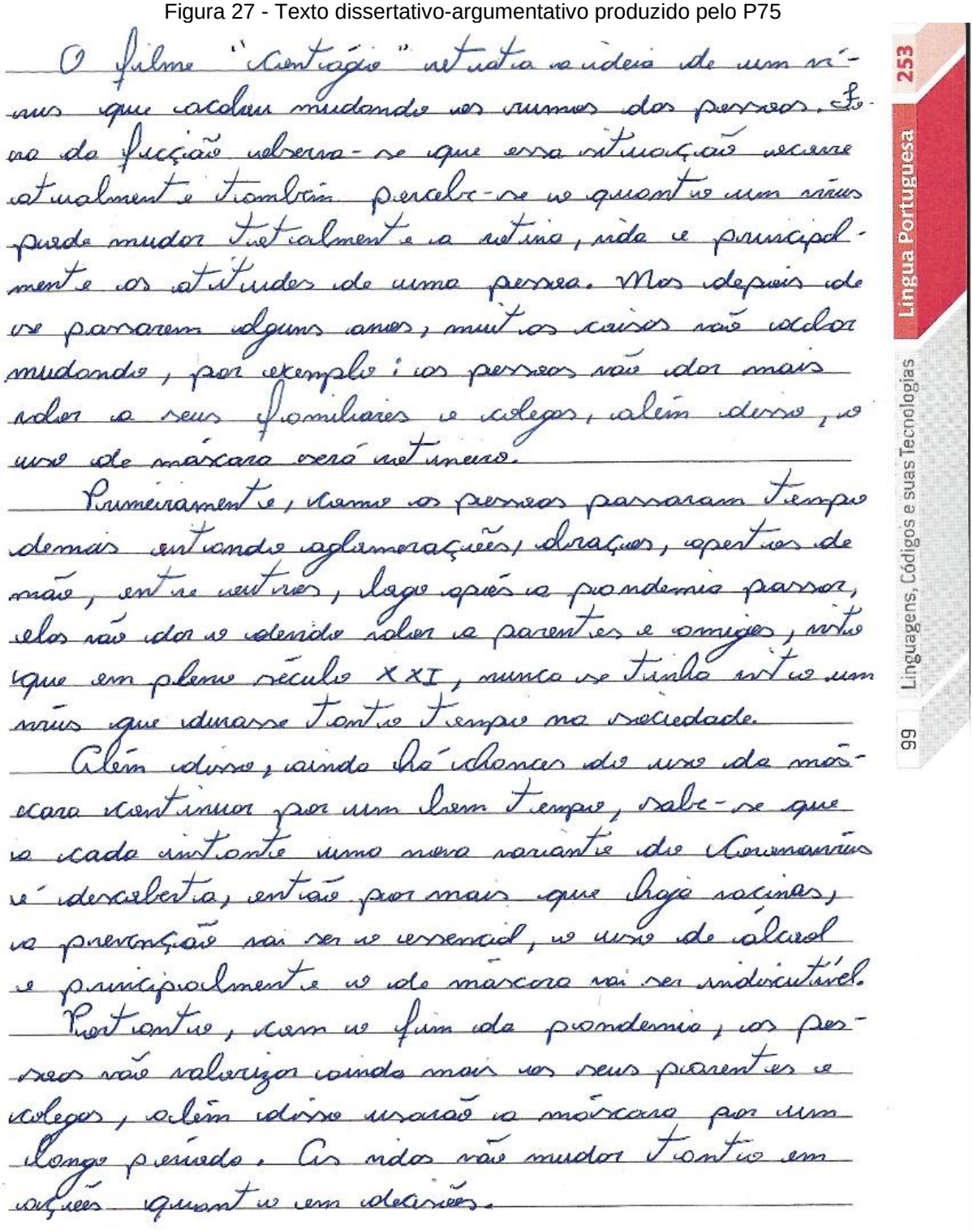
Já no início do texto, como estratégia de abertura, observa-se a citação da série “Sweet Tooth”, o que demonstra a capacidade do estudante em relacionar um conhecimento cultural com um problema da atualidade. Partindo disso, o aluno faz uma aproximação entre repertório cultural e o tema da redação, expondo sua tese (“com a pandemia de Covid-19, a humanidade passou por mudanças drásticas em pouquíssimo tempo”) e o encaminhamento argumentativo (“aumento das doenças mentais” e “valorização da ciência”).

No segundo parágrafo do texto, há a ocorrência de uma argumentação apoiada em dados estatísticos, citando-se o Instituto Ipsos como referência. Novamente, destaca-se que esses dados foram trazidos, verificados e discutidos durante as atividades de debate realizadas anteriormente. O terceiro parágrafo, por sua vez, é

desenvolvido em torno de um argumento de autoridade, a partir de uma citação do físico Marcelo Gleiser que reforça a importância da ciência para a humanidade. A conclusão oferece uma retomada e uma síntese das ideias principais do texto.

Diferentemente do que foi possível observar nesse texto (Figura 26), a maior parte das produções apresentava apenas um tipo de argumentação, geralmente de senso comum ou de exemplos do cotidiano, sem um embasamento com dados ou com afirmações de estudiosos sobre o assunto – o que foi classificado como um uso “Regular” de estratégias argumentativas variadas, uma vez que elas estavam presentes no texto, porém de forma pouco desenvolvida, como pode ser observado no texto a seguir (Figura 27):

Figura 27 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P75



O filme "Contágio" retrata a ideia de um vírus que acabou mudando os rumos das pessoas. Fora da ficção observa-se que essa situação ocorre atualmente também. percebe-se o quanto um vírus pode mudar totalmente a rotina, vida e principalmente as atitudes de uma pessoa. Mas depois de se passarem alguns anos, muitas coisas vão acabar mudando, por exemplo: as pessoas vão dar mais valor a seus familiares e colegas, além disso, o uso de máscara será rotineiro.

Primeiramente, antes as pessoas passavam tempo demais entrando aglomerações, abraços, apertos de mão, entre outros, logo após a pandemia passar, elas vão dar o devido valor a parentes e amigos, pois que em pleno século XXI, nunca se tinha visto um vírus que durasse tanto tempo na sociedade.

Além disso, ainda há dúvidas do uso de máscara continuar por um bom tempo, sabe-se que a cada instante uma nova variante do Coronavírus é descoberta, então por mais que haja vacinas, a prevenção vai ser o essencial, o uso de álcool e principalmente o de máscara vai ser indiscutível.

Portanto, com o fim da pandemia, as pessoas vão valorizar ainda mais os seus parentes e colegas, além disso usarão a máscara por um longo período. Os vírus vão mudar tanto em ações quanto em decisões.

253 Língua Portuguesa Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 99

Fonte: P75, 2022.

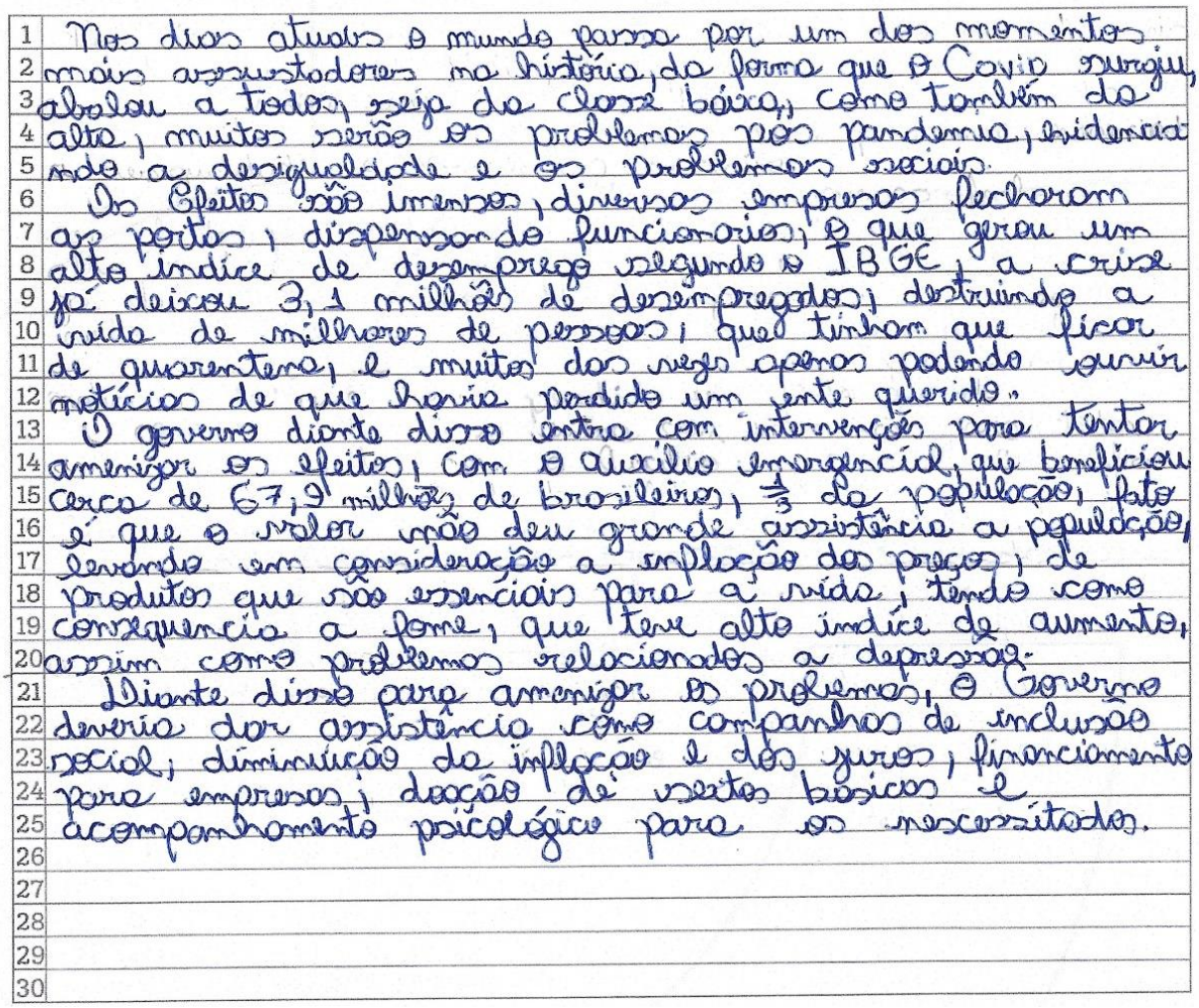
Especificamente sobre a argumentação, pode-se notar que o P75, autor do texto acima, não apresenta nenhuma estratégia argumentativa para sustentar sua argumentação, sendo essa baseada em ideias de senso comum: as pessoas valorizarão mais os relacionamentos pessoais e o uso de máscaras será rotineiro,

mas não há exemplos, citações ou dados estatísticos que sustentem tais afirmações. Tais questões podem ser melhor observadas com a transcrição do texto, apresentada abaixo:

> *O filme "Contágio" retrata a ideia de um vírus que acabou mudando os rumos das pessoas. Fora da ficção, observa-se que essa situação ocorre atualmente, também percebe-se o quanto um vírus pode mudar totalmente a rotina, vida e principalmente as atitudes de uma pessoa. Mas, depois de se passarem alguns anos, muitas coisas vão acabar mudando, por exemplo: as pessoas e vão dar mais valor a seus familiares e colegas, além disso, o uso de máscaras será rotineiro.*
>
> *Primeiramente, como as pessoas passaram tempo demais evitando aglomerações, abraços, apertos de mão, entre outros, logo após a pandemia passar elas vão dar o devido valor a parentes e amigos, visto que, em pleno século 21, nunca se tinha visto um vírus que durasse tanto tempo na sociedade.*
>
> *Além disso, ainda há chances do uso da máscara continuar por um bom tempo, sabe-se que a cada instante uma nova variante do coronavirus é descoberta, então por mais que haja vacinas, a prevenção vai ser o essencial, o uso de álcool e principalmente o de máscara vai ser indiscutível.*
>
> *Portanto, com, o fim da pandemia, as pessoas vão valorizar ainda mais os seus parentes e colegas, além disso usarão a máscara por um longo período. As vidas vão mudar tanto em ações quanto em decisões.*

O uso dos operadores argumentativos foi outro ponto que chamou a atenção, uma vez que os resultados observados nos textos são muito próximos aos obtidos na aplicação do questionário final com os estudantes. Assim, foi observado que 03 alunos dificilmente empregaram conectores no texto, com uma ocorrência muito baixa de elementos que estabelecem a coesão entre um parágrafo e outro. Por sua vez, 29 estudantes utilizam os operadores argumentativos, mas apenas 09 deles o fazem de maneira variada, demonstrando um bom repertório desses elementos. O texto a seguir (Figura 28) permite o aprofundamento dessa discussão:

Figura 28 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P85



Nos dias atuais o mundo passa por um dos momentos mais assustadores na história, da forma que o Covid surgiu, abalou a todos, seja da classe baixa, como também da alta, muitos serão os problemas pós pandemia, evidenciando a desigualdade e os problemas sociais.

Os efeitos são imensos, diversas empresas fecharam as portas, dispensando funcionários, o que gerou um alto índice de desemprego segundo o IBGE, a crise já deixou 3,1 milhões de desempregados, destruindo a vida de milhares de pessoas, que tinham que ficar de quarentena, e muitas das vezes apenas podendo ouvir notícias de que havia perdido um ente querido.

O governo diante disso entra com intervenções para tentar amenizar os efeitos, com o auxílio emergencial, que beneficiou cerca de 67,9 milhões de brasileiros, $\frac{1}{3}$ da população, fato é que o valor não deu grande assistência a população, levando em consideração a inflação dos preços, de produtos que são essenciais para a vida, tendo como consequência a fome, que teve alto índice de aumento, assim como problemas relacionados a depressão.

Diante disso para amenizar os problemas, o Governo deveria dar assistência como companhia de inclusão social, diminuição da inflação e dos juros, financiamento para empresas, doação de cestas básicas e acompanhamento psicológico para os necessitados.

Fonte: P85, 2022.

No texto acima, de autoria do P85, observa-se o baixo uso de operadores argumentativos, tanto entre os períodos de um mesmo parágrafo, mas principalmente entre um parágrafo e outro. Abaixo, na transcrição desse texto, os operadores foram sublinhados, para facilitar a visualização da baixa ocorrência desses termos:

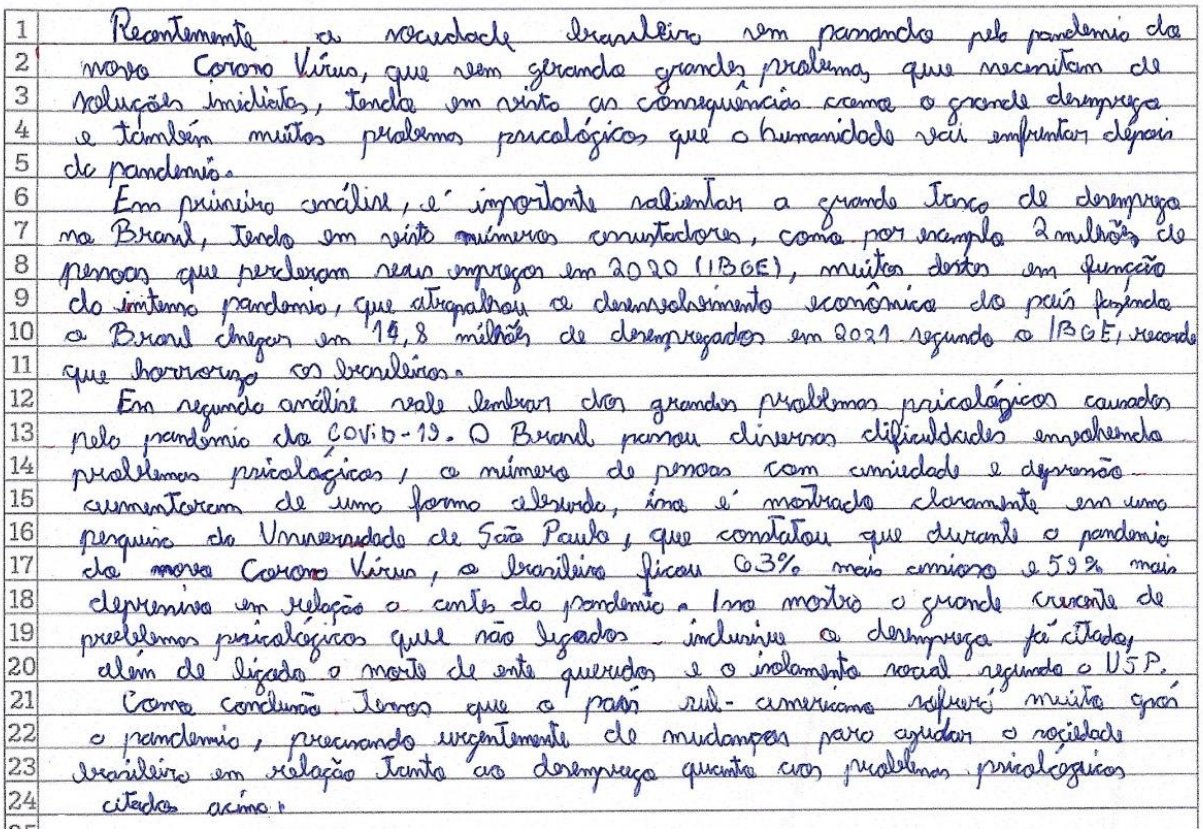
> *Nos dias atuais, o mundo passa por um dos momentos mais assustadores na história, da forma que o Covid surgiu, abalou a todos, seja da classe baixa, como também da alta, muitos serão os problemas pós pandemia, evidenciando a desigualdade e os problemas sociais.*
>
> *Os efeitos são imensos, diversas empresas fecharam as portas, dispensando funcionários, o que gerou um alto índice de desemprego. Segundo o IBGE, a crise já deixou 3,1 milhões de desempregados, destruindo a vida de milhares de pessoas, que tinham que ficar de quarentena, e muitas*

> *das vezes apenas podendo ouvir notícias de que havia perdido um ente querido.*
>
> *O governo diante disso entra com intervenções para tentar amenizar os efeitos, com o auxílio emergencial, que beneficiou cerca de 67,9 milhões de brasileiros, 1/3 da população. Fato é que o valor não deu grande assistência à população, levando em consideração a inflação dos preços de produtos que são essenciais para a vida, tendo como consequência a fome, que teve alto índice de aumento, assim como problemas relacionados à depressão.*
>
> *Diante disso, para amenizar os problemas, o governo deveria dar assistência como campanhas de inclusão social, diminuição da inflação e dos juros, financiamento para empresas, doação de cestas básicas e acompanhamento psicológico para os necessitados.*

Como pode ser visto, a primeira ocorrência de um operador argumentativo acontece apenas no terceiro parágrafo, quando o estudante usa o conector “diante disso”, para introduzir uma ideia que expressa uma relação de consequência em relação ao parágrafo anterior. Esse operador vai ser repetido no início do quarto parágrafo, novamente para tecer a mesma relação de sentido. Tais questões mostram que, embora 48,71% dos estudantes tenham avaliado, na aplicação do questionário final, seu próprio conhecimento dos mecanismos linguísticos como “Excelente” e 41,02% tenham o considerado “Muito bom”, o uso efetivo desses recursos ainda se mostra superficial nas redações produzidas.

O uso dos verbos foi o dado que mais se destacou na análise dos textos dissertativo-argumentativo. Esse tipo de texto tem como orientação ser escrito de maneira impessoal, ou seja, com emprego de verbos na 3ª pessoa do singular. Entretanto, isso não é uma regra, uma vez que o uso da 1ª pessoa do plural pode ocorrer. Embora tenha sido conversado com os estudantes sobre a indicação de se escrever um texto impessoal, a maior parte deles preferiu fazer o uso da 1ª pessoa, dado o caráter mais pessoal do texto, já que ele expõe o ponto de vista de quem o escreve. Assim, foram registradas 19 ocorrências de textos escritos em 1ª pessoa, 03 textos que acabaram por mesclar as duas pessoas, como pode-se notar no texto reproduzido na Figura 29, e apenas 10 textos eram totalmente impessoais:

Figura 29 - Texto dissertativo-argumentativo produzido pelo P89



Recentemente a sociedade brasileira vem passando pela pandemia do novo Corono Vírus, que vem gerando grandes problemas, que necessitam de soluções imediatas, tendo em vista as consequências como o grande desemprego e também muitos problemas psicológicos que a humanidade vai enfrentar depois da pandemia.

Em primeira análise, é importante salientar a grande taxa de desemprego no Brasil, tendo em vista números assustadores, como por exemplo 2 milhões de pessoas que perderam seus empregos em 2020 (IBGE), muitos destes em função da intensa pandemia, que atrapalhou o desenvolvimento econômico do país fazendo o Brasil chegar em 14,8 milhões de desempregados em 2021 segundo o IBGE, recorde que horroriza os brasileiros.

Em segunda análise vale lembrar dos grandes problemas psicológicos causados pela pandemia do Covid-19. O Brasil passou diversas dificuldades envolvendo problemas psicológicos, o número de pessoas com ansiedade e depressão aumentaram de uma forma absurda, isso é mostrado claramente em uma pesquisa da Universidade de São Paulo, que constatou que durante a pandemia do novo Corono Vírus, o brasileiro ficou 63% mais ansioso e 59% mais depressivo em relação o antes da pandemia. Isso mostra o grande crescente de problemas psicológicos que são ligados - incluindo o desemprego já citado, além de ligado a morte de entes queridos e o isolamento social segundo o USP.

Como conclusão Temos que o país sul-americano sofrerá muito após a pandemia, precisando urgentemente de mudanças para ajudar a sociedade brasileira em relação tanto ao desemprego quanto aos problemas psicológicos citados acima.

Fonte: P89, 2022.

O texto reproduzido acima, produzido pelo P89, ilustra uma situação em que houve a alternância das pessoas discursivas no texto. Para melhor visualização desse ponto, os verbos ou locuções verbais foram sublinhados na transcrição a seguir:

> *Recentemente, a sociedade brasileira vem passando pela pandemia no novo Coronavírus, que vem gerando grandes problemas que necessitam de soluções imediatas, tendo em vista as consequências, como o grande desemprego, e também muitos problemas psicológicos que a humanidade vai enfrentar depois da pandemia.*
>
> *Em primeira análise, é importante salientar a grande taxa de desemprego no Brasil tendo em vista números assustadores, como, por exemplo, 2 milhões de pessoas que perderam seus empregos em 2020 (IBGE), muitos destes em função da intensa pandemia, que atrapalhou o desenvolvimento econômico do país, fazendo o Brasil chegar em 14,8 milhões de desempregados em 2021 segundo IBGE, recorde que horroriza os brasileiros.*
>
> *Em segunda análise, vale lembrar dos grandes problemas psicológicos causados pela pandemia do Covid-19. O Brasil passou diversas dificuldades*

> *envolvendo problemas psicológicos, o número de pessoas com ansiedade e depressão aumentaram de uma forma absurda, isso é mostrado claramente em uma pesquisa da Universidade de São Paulo, que constatou que, durante a pandemia do novo Coronavírus, o brasileiro ficou 63% mais ansioso e 59% mais depressivo em relação a antes da pandemia. Isso mostra o grande crescente de problemas psicológicos que são ligados inclusive ao desemprego já citado, além de ligado à morte de entes queridos e ao isolamento social, segundo a USP.*
>
> *Como conclusão **temos** que o país sul-americano sofrerá muito após a pandemia, precisando urgentemente de mudanças para ajudar a sociedade brasileira em relação tanto ao desemprego quanto aos problemas psicológicos citados acima.*

O grifos permitem notar que os três primeiros parágrafos são escritos de maneira impessoal, com o emprego de verbos na terceira pessoa, tanto do singular quanto do plural. Entretanto, na primeira linha do último parágrafo, o estudante utiliza o verbo “ter” conjugado na 1ª pessoa do plural, “temos”. Embora, como já ressaltado, tal situação não se configure um desvio do gênero, a alternância das vozes discursivas não é indicada nesse tipo de texto.

Por fim, todos os textos produzidos pelos estudantes têm coesão e coerência, sendo que a coesão foi o critério que mais influenciou a avaliação das produções como “Regulares”. Notou-se que os alunos compreenderam a proposta, conseguiram elaborar um ponto de vista sobre o tema e elencarem argumentos que pudessem auxiliá-los na defesa do ponto de vista. Contudo, foram percebidos diversos problemas de ordem linguística nos textos (regência, concordância, pontuação etc.), os quais podem ser observados em todos os textos apresentados nessa seção, o que, embora não interfira na compreensão global do sentido do texto, precisa ser retomado em outros momentos durante as aulas de Língua Portuguesa para que não tornem a acontecer.

Em suma, apenas 08 textos dos 36 analisados foram avaliados como “Satisfatório” em todos os quesitos. Contudo, foi possível perceber que as produções refletiram em conteúdo um pouco daquilo que os estudantes discutiram durante as atividades desenvolvidas, além de permitirem reconhecer a mobilização de diferentes práticas letradas para a produção desses textos.

6.2.4 Análises dos *Podcasts*

Os *podcasts* foram produzidos pelos estudantes das 2as séries em pequenos grupos, totalizando 09 mídias[15] que, juntas, somam 158 minutos e 51 segundos de áudio, os quais serão analisados nesta seção. Assim como ocorreu com os demais gêneros estudados, tais textos serão analisados de acordo com os preceitos da análise textual (BARDIN, 1977), observando-se os critérios pré-determinados anteriormente. Novamente, foram usados os conceitos “Insatisfatório”, “Regular” e “Satisfatório” como escala de avaliação. Os dados obtidos com essas análises são apresentados na Tabela 12:

Tabela 12 - Resultados obtidos com as análises dos *podcasts*

EIXOS	PONTOS PARA ANÁLISE	INSATISFATÓRIO	REGULAR	SATISFATÓRIO
Função SC	Promove a discussão e o debate sobre um tema pré-determinado	0	04	05
Estrutura do gênero	Inicia com uma saudação	01	0	08
	Apresenta o tema do *podcast*	01	0	08
	Discute o tema de maneira aprofundada	0	04	05
	Apresenta uma despedida para encerrar	02	02	05
Processos envolvidos	Delimita o tema a ser abordado	0	04	05
	Há a participação de convidados	03	01	05
	Há um cuidado com a qualidade da gravação	0	02	07
	O podcast passou por edição	0	01	08
Recursos linguísticos e de composição	Expõe informações relevantes e pertinentes ao tema	0	03	06
	Preocupa-se com a veracidade e confiabilidade das informações expostas	0	04	05
	Emprega linguagem adequada ao público e/ou ao convidado	0	01	08

[15] Como uma das características do *podcast* é, já na introdução, apresentar os responsáveis pela produção, as mídias produzidas pelos alunos não poderão ser compartilhadas integralmente neste trabalho, a fim de manter o anonimato dos participantes.

	Faz uso de músicas e vinhetas	01	0	08

Fonte: A autora, 2022.

De início, pode-se pontuar a grande ocorrência do conceito “Satisfatório” em todos os pontos de análise dos *podcasts.* O primeiro critério, referente à função sociocumicativa do texto, ou seja, se ele promove uma discussão acerca do tema escolhido, obteve 04 avaliações em “Regular” devido ao fato de que, embora todas as 09 mídias tratassem de um tema previamente delimitado, apenas 05 delas faziam isso de maneira que fosse possível perceber o desenvolvimento de uma discussão sobre o assunto. Nos outros 04, o *podcast* assumiu mais um caráter expositivo, com apenas os *podcasters* falando sobre o tema, sem interação, ou então um tom de entrevista, sendo constituído apenas de perguntas e respostas.

Dentre todos os textos, o que mais apresentou tom de conversa/discussão foi o podcast 05, com duração de 12:51 minutos. Contando com 04 participantes, a todo momento eles dialogavam sobre o assunto, sendo que um colega complementava a ideia do outro, como pode ser percebido no trecho transcrito a seguir:

> *P78: [...] Falando de lockdown, gente (esse assunto gostoso, risos!) teve uma promoção do Burguer King que...*
> *P77: Nossa...*
> *P78: ...que incentivava você... conta pra gente, (nome suprimido)! (Risos).*
> *P77: Conto, conto sim! (Risos).*

Como visto, além do tom de informalidade, há uma troca de ideias entre os participantes do *podcast*, sendo que é possível acompanhar a discussão sobre o tema escolhido (aumento de vendas *online* durante a pandemia) como se estivesse sendo presenciada uma conversa de uma roda de amigos, dado o grande nível de interação entre os estudantes.

Quanto ao eixo seguinte, os alunos demonstraram ter compreendido a estrutura de um *podcast*, sendo que apenas 01 grupo deixou de saudar o ouvinte e outra equipe esqueceu de apresentar o tema logo no início do episódio. A despedida, por sua vez, apresenta uma divisão maior das ocorrências nos três critérios: 05 grupos se despediram de maneira satisfatória, 02 equipes não se despediram e outras 02 se despediram apenas do(a) convidado(a) e não do ouvinte ou então não deixaram claro para quem se destinava a despedida, como pode ser notado no seguinte excerto:

> *P85: ... Realmente seu trabalho é espetacular! Muito obrigado por estar presente hoje conosco aqui (hesitação)... E até a próxima, acredito que você vai voltar ainda aqui, trazendo muito... trazendo notícias muito melhores pra nós. Boa noite.*

Com essa transcrição, percebe-se que o participante se dirige à convidada, porém não é possível determinar a quem a saudação “Boa noite” é dirigida: se apenas a ela ou à convidada e ao ouvinte. Já o tema não foi apresentado por apenas uma equipe, que acabou por apresentar apenas o convidado.

Quanto à discussão do tema de maneira aprofundada, foi notado que alguns grupos trataram da temática, porém não trouxeram informações com maior peso (testemunhos, relatos, exemplos, dados) para essa discussão. Normalmente, a duração desses *podcasts* foi menor (5:09; 7:04; 3:17; 5:41 minutos), sendo que isso se deve, justamente, ao fato de não terem se aprofundado muito no tema. Em contrapartida, 05 equipes se empenharam nesse quesito, trazendo exemplos, dados e especialistas para tratar do assunto – o que, além de contribuir para o aprofundamento do tema também contribui para a credibilidade do que está sendo tratado. Dois grupos, inclusive, trataram o tema de forma tão aprofundada que os *podcasts* tiveram duração de 35:41 minutos e 1h07m54. Observe-se a seguinte transcrição:

> *P67: Nosso podcast terá o tema “Doenças da pandemia” [...] abordamos esse tema com a entrevistada Jéssica, psicóloga no Colégio COC.*

Após essa breve introdução, o grupo pede para que a convidada se apresente, fazendo perguntas sobre sua formação acadêmica e pedindo para que relate sobre a sua experiência na área da saúde. Ao seguirem por esse caminho, o grupo atesta a confiabilidade da entrevistada para tratar do tema escolhido. Além de que a própria escolha do convidado contribui, também, para que haja um aprofundamento do assunto, uma vez que se trata de alguém com conhecimento na área.

Com relação aos processos envolvidos na produção do *podcast*, percebe-se um cuidado com a gravação e edição da mídia: 08 dos 09 arquivos passaram claramente por algum tipo de edição, especialmente para a inserção de músicas e vinhetas. A qualidade da gravação também foi prezada pelos grupos, sendo que foi atribuído o conceito de “Regular” a apenas 02 grupos, pois havia a presença de ruídos

provenientes da própria escola, que foi onde as duas equipes fizeram a gravação. Contudo, entende-se o motivo de isso ter acontecido, uma vez que os dois *podcasts* contavam com entrevistas de funcionárias do próprio colégio – a psicóloga e a enfermeira da escola. Embora seja possível ouvir o barulho de conversas ao fundo do áudio, isso não interfere no entendimento do que é tratado nele.

A delimitação do tema, por sua vez, também teve resultados muito próximos nos conceitos “Regular” e “Satisfatório”. Para detalhar melhor essa discussão, apresenta-se abaixo uma tabela (Tabela 13) com o número do *podcast* e o tema nele discutido:

Tabela 13 - Temas dos podcasts

PODCAST	**TEMA ESCOLHIDO**
Podcast 01	Na pandemia, Uber vira opção ao desemprego
Podcast 02	Violência contra a mulher na pandemia
Podcast 03	Como a pandemia interferiu na área da saúde
Podcast 04	Doenças mentais na pandemia
Podcast 05	Compras *online* na pandemia
Podcast 06	Dúvidas dos ouvintes sobre o Covid-19
Podcast 07	Pesquisas científicas na pandemia
Podcast 08	Produções cinematográficas durante a pandemia
Podcast 09	Bate-papo com o Gordinho

Fonte: A autora, 2022.

Logo pela frase-tema de cada *podcast*, pode-se perceber que a maioria dos estudantes escolheu um problema e o localizou no contexto da pandemia. Até mesmo o grupo 09, que convidou um colega (que usa o *nickname* “Gordinho” nas redes sociais, daí o nome do *podcast*) para a entrevista, conseguiu relacionar o assunto tratado com o Covid-19, uma vez que o convidado começou a trabalhar como *gamer* e fazer transmissões de suas partidas com o início da pandemia. Embora com recortes mais específicos, no decorrer da execução da mídia, alguns grupos acabaram por perder o enfoque temático, tratando de assuntos que tangenciavam o tema anunciado.

Foi o caso do grupo 06, por exemplo, que, ao conversarem com a enfermeira, acabaram por tratar de diferentes assuntos: vacinação, duração da pandemia, rotina hospitalar, material para atendimento a infectados etc. Contudo, de maneira alguma afirma-se que essa abordagem mais ampla de temáticas relacionadas é algo negativo, apenas propõe-se uma análise de acordo com as características principais desse

gênero elencadas anteriormente, o qual costuma tratar de um tema específico em cada episódio, desenvolvendo-o da maneira mais aprofundada possível.

Com relação à presença de convidados, notou-se que os estudantes, de forma autônoma, conseguiram conversar com outras pessoas para a execução do *podcast*. Dos 09 grupos, apenas 03 deixaram de apresentar um convidado. Quando isso ocorreu (*podcasts* 03, 05 e 08), os alunos que buscaram conduzir a discussão desenvolvida. A única equipe classificada como “Regular” trouxe um dos próprios integrantes do grupo para ser o convidado, participando com testemunhos e trazendo dados pesquisados em fontes externas. Os outros 05 *podcasts* contaram com a participação de diferentes agentes da comunidade externa: um motorista de aplicativo (*podcast* 01); uma integrante de uma ONG que atua contra a violência doméstica (*podcast* 02); uma psicológa (*podcast* 04); uma enfermeira (*podcast* 06); um *gamer* (*podcast* 09).

Quanto aos recursos linguísticos e de composição, percebve-se que houve um cuidado com a escolha das informações a serem tratadas no *podcast*, sendo que quase todos os grupos apresentaram algum tipo de informação sustentada por estratégias argumentativas relevantes, como dados e exemplos. Contudo, a veracidade dessas informações acabou sendo relegada, uma vez que as equipes não citaram as fontes desses dados. Assim, atribuiu-se o conceito de “Satisfatório” apenas às 05 equipes que trouxeram convidados, entendendo que esses são autoridades no assunto e, como tais, conferiam credibilidade ao discurso apresentado no *podcast*.

Os resultados alcançados quanto à linguagem empregada também foram bastante positivos. Contudo, esse não era um ponto muito complexo, uma vez que o *podcast* oferece uma maior liberdade quanto ao estilo de linguagem a ser empregado. Assim, o que notou-se foi que os grupos que trouxeram convidados adotaram uma linguagem mais formal – com exceção do grupo 09, que usou uma linguagem mais jovem, uma vez que o entrevistado pertence a essa faixa etária – enquanto os outros apostaram na informalidade.

Por fim, as músicas foram usadas na abertura de 88,88% dos *podcasts*. Entretanto, apenas um deles, o *podcast* 05, fez uso de vinhetas, usando esse recurso em diversos momentos, como pode ser percebido na transcrição a seguir:

> *P78: Falando em livros, a porcentagem de desconto que as lojas online dão para livros é de 28%, vocês acreditam nisso?*
> *Vinheta: "Uepa!"*
> *P78: enquanto nas lojas físicas o desconto é de 16% [...]*

De modo geral, todos os *podcasts*, cada um com o estilo escolhido pelo grupo que o produziu, cumpriram a função de promover discussão ou de informar sobre determinada temática. Ademais, os estudantes conseguiram expor nessas mídias um pouco das discussões realizadas durante a aplicação da sequência didática, sendo o *podcast* uma ótima forma de divulgar com a comunidade os conhecimentos construídos ao longo das etapas de Importar-se (*Care*) e Fazer (*Do*) do Projeto CONNECT.

6.2.5 Análise do júri simulado

O júri simulado foi realizado em duas etapas, pelos alunos da 3ª série. Como a turma é bem grande, optou-se, como já mencionado, por dividir a atividade em duas equipes. Um dos cuidados que se mostrou necessário é que um desses grupos fosse composto pelos 55 estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Assim, o júri simulado a ser analisado nessa seção refere-se à execução do primeiro grupo, totalizando 32 minutos e 40 segundos de áudio, os quais serão analisados de acordo com os preceitos da análise textual de Bardin (1977), buscando investigar a ocorrência ou não dos pontos determinados anteriormente. Ainda serão usados os conceitos de "Insatisfatório", "Regular" e "Satisfatório" como escala de avaliação, porém não foi contabilzado o número de ocorrência desses conceitos, uma vez que se trata de apenas um júri simulado. Assim, para sustentar a análise que seguirá, apresenta-se a seguinte tabela (Tabela 14):

Tabela 14 - Resultados obtidos das análises dos júris simulados

GÊNERO TEXTUAL	EIXOS NORTEADORES	PONTOS PARA ANÁLISE	CONCEITO
Júri simulado	Função sociocomunicativa	Recria um júri público	Satisfatório
		Privilegia a argumentação para discussão de um tema/problema	Satisfatório
	Etapas e processos	Há a tomada de posicionamento frente a um tema	Satisfatório
		Seleciona argumentos convincentes	Satisfatório
		Apresenta os argumentos de maneira lógica e coerente	Satisfatório

	Recursos linguísticos e extralinguísticos	Emprega linguagem formal e adequada ao gênero	Regular
		Apresenta domínio sobre expressões faciais e corporais	Satisfatório
		Apresenta domínio sobre parâmetros emocionais	Satisfatório

Fonte: A autora, 2022.

Como pode ser observado, apenas um dos critérios foi avaliado como “Regular”, devido ao fato de que, embora os estudantes tenham usado uma linguagem mais culta, houve pouco uso de expressões pertinentes à esfera jurídica, provavelmente por desconhecimento desses jargões.

Quanto à função comunicativa, notamos que os discentes conseguiram compreender bem o objetivo do júri simulado, privilegiando a discussão de um tema determinado – nesse caso, a questão do tratamento preventivo contra a Covid-19. Sobre isso, observe-se o excerto transcrito a seguir:

> *P144: Primeiramente, a gente quer dizer que a gente não vai generalizar todos os tratamentos e dizer que todos funcionam. Realmente, tem muitos que são muito exagerados e realmente não funcionam. Mas a gente vai pedir para não generalizar todos, que a gente sabe que tem uns que funcionam.*
>
> *P97: Eu gostaria de dizer que especialmente os documentos são de cunho científico e da saúde, né... então não deve ser um tema politizado de forma tão extrema, porque, com isso, você acaba limitando que possíveis pesquisas futuras aconteçam devido ao senso comum de só criticar [...].*

Nesse trecho, fica claro que os estudantes, que integravam o grupo que era favorável ao uso de medicamentos preventivos, pedem para que, no júri como um todo, seja desenvolvida uma argumentação consistente, coerente e imparcial quanto a questões ideológicas e políticas, alcançando, assim, o objetivo principal de um júri simulado.

O ponto seguinte, “Há a tomada de posicionamento frente a um tema”, só poderia ser avaliado como “Satisfatório”, uma vez que os posicionamentos contra e a favor do tratamento precoce foram previamente delimitados e os alunos foram sorteados para compor cada um desses grupos.

O critério a respeito da seleção dos argumentos foi muito satisfatório, já que, em especial o grupo contrário ao uso de medicamentos preventivo, os estudantes

apresentaram argumentos bastante convincentes, como pode ser observado no seguinte trecho:

> *P90: As Diretrizes do Tratamento Farmacológico da Covid-19, da Assossiação de Medicina, é... montou uma tabela de medicamentos que eles estavam querendo utilizar em que praticamente todos eles tinham um risco considerável [...].*

Além desse exemplo, que se apoia em documentos oficiais, outras fontes confiáveis e de autoridade foram citadas por ambos os grupos em diversos momentos do júri, como estudos científicos, artigos de jornais renomados e notícias, todos usados como estratégias para convencimento do júri. Além disso, as duas equipes apresentaram testemunhas, representadas por outros estudantes do grupo, as quais contaram, sobretudo, relatos que envolviam o uso da medicação preventiva, contribuindo ainda mais para a construção da força argumentativa de cada grupo.

A apresentação da argumentação se deu de maneira lógica e coerente, sendo que o grupo contrário ao tratamento precoce começou emitindo seu posicionamento, o que fez com que o outro grupo adotasse mais uma postura de rebater as ideias apontadas pela outra equipe. Contudo, não apenas rebatiam esses argumentos, como apresentavam novos dados, principalmente provenientes de estudos científicos, como os que envolvem o medicamento Regen-Cov, por exemplo.

Ainda assim, em vários momentos, houve uma predileção por se começar a argumentação com ideias de senso comum ou com fatos de conhecimento público que envolviam o assunto e, em seguida, eram apresentadas informações mais relevantes e confiáveis, reforçando o que era tido como um conhecimento mais superficial. Em algumas situações, inclusive, os estudantes optaram por criar analogias, o que facilitava a construção da argumentação, como observa-se na transcrição abaixo:

> P141: Muitos remédios que foram... só começaram a ser utilizados e estão sendo recomendados não tiveram todos os testes que precisavam ter. Aqui temos um artigo que fala sobre isso, sobre como é liberado muito antes do que o necessário [..], deveria ser um teste que deveria demorar muito mais tempo, porque também tem o problema da probabilidade. Eu vou usar um exemplo do cara e coroa. Você tem três moedas. É muito, é muito... você pode dizer sim que nessas três moedas vai cair tudo cara ou tudo coroa, mas se você tiver dez mil moedas, você não pode dizer que todas vão cair cara

> ou todas vão sair coroa, porque a taxa de probabilidade de isso acontecer é muito baixa. Então, sobre o tratamento, você pode testar em três pessoas e todas elas melhorarem, mas isso não significa que o remédio realmente funcione.

Com esse excerto, nota-se a preocupação que os estudantes tiveram em, mais do que apenas apresentar dados e informações, usar uma linguagem que favorecesse o entendimento dessas ideias, mesclando as estratégias argumentativas na busca do convencimento dos jurados.

Já a linguagem, como já mencionado e como pode ser verificado nos trechos transcritos até o momento, foi pensada para ser respeitosa e culta, de modo que se mantivesse o tom usado em um júri real. Entretanto, não se pode afirmar que a linguagem está totalmente adequada ao gênero e, por isso, avaliamos tal critério atribuindo o conceito de “Regular”. Acredita-se que isso de deva a um possível desconhecimento das expressões pertinentes ao discurso jurídico.

Por fim, os dois últimos tópicos se referem ao domínio de questões externas à linguagem oral, mas ainda assim pertinentes ao gênero júri simulado. Sabe-se que, muitas vezes, os jurados levam em consideração outros elementos envolvidos na situação comunicativa, tais como: tom de voz, postura, expressões faciais etc. De modo geral, o que se notou foi que os estudantes conseguiram demonstrar domínio sobre esses elementos, realizando uma atividade bastante organizada e respeitosa e que permitiu que a avaliação dos jurados se desse, sobretudo, com base nas ideias e argumentos que foram apresentados no decorrer das rodadas de realização do júri.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nasce das inquietações advindas da necessidade de se repensar a educação, de maneira que se possa ofertar um ensino que prepare o estudante para assumir seu papel de sujeito cidadão participativo e atuante no mundo. A aliança entre as teorias da RRI, apoiada na metodologia do Projeto CONNECT, e dos Multiletramentos aqui proposta representa um dos diversos caminhos possíveis para se alcançar tal educação.

Acredita-se que a presente dissertação alcançou êxito naquilo que se pretendia investigar, uma vez que os pressupostos e conceitos abordados contribuíram para que fosse possível desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, sequências didáticas para atenderem à metodologia do Projeto CONNECT que subsidiassem a análise das contribuições dessa metodologia e da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento ou o aprimoramento dos Multiletramentos do estudante do ensino médio, o qual era o objetivo geral desta pesquisa.

Os resultados alcançados ao fim de todas as sequências didáticas desenvolvidas permitem a afirmação de que a RRI, aqui trabalhada com os aportes do Projeto CONNECT, pode contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento dos Multiletramentos dos estudantes, na medida em que favorece um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, colaborativo e crítico.

Por intermédio das análises comparativas das respostas dadas pelos estudantes durante a aplicação dos questionários iniciais e finais, foi possível observar em todas as turmas uma melhora significativa sobretudo nas habilidades que envolvem os Letramentos Crítico, Científico e Linguístico – e, nos aportes de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os Letramentos Impresso, Móvel, em Multimídia, em Pesquisa, em Informação, em Filtragem e Remix.

Os dados obtidos desvelam que o desenvolvimento de atividades baseadas na metodologia do Projeto CONNECT, com os aportes de RRI, contribuem para a criticidade do aluno, bem como para a melhora na compreensão de temas científicos e de suas aplicações no dia a dia. Além disso, o uso de tais saberes e de outros mecanismos linguísticos para a construção de textos também foi um ponto que recebeu bastante destaque.

Um resultado que chamou muito a atenção foi referente às práticas orais na turma da 3ª série. Por ter sido trabalhada a sequência didática enfocada no júri simulado, notou-se um índice de crescimento bastante expressivo entre as respostas dadas pelos estudantes no questionário inicial e final, alcançando a marca de 2000% (dois mil por cento). Entretanto, a melhora nas habilidades de produção oral foi notável em todas as turmas, uma vez que as atividades de debate e interação permearam as atividades de todas as sequências didáticas desenvolvidas, mas com o júri simulado o índice alcançado foi muito superior ao imaginado.

Em suma, os resultados alcançados por intermédio da análise comparativa dos questionários aplicados variaram de 26,08% a 2000% nas atribuições de nota máxima, com uma queda expressiva de ocorrências de notas mínimas. Assim, infere-se que, mesmo nas habilidades que tiveram um índice de crescimento menor, ainda assim houve uma melhora dessas práticas, o que demonstra que a metodologia do Projeto CONNECT contribui para o aprimoramento dos Multiletramentos dos educandos.

Quanto às análises dos textos produzidos pelos estudantes, observou-se que as produções, sejam orais ou escritas, reforçam os dados obtidos nos questionários. De modo geral, os resultados alcançados com as análises dos resumos demonstraram que os alunos dominaram o gênero, compreendendo sua função sociocomunicativa, bem como se mostraram capazes de empregar os mecanismos linguísticos para a articulação de ideias e construção de um novo texto.

Os anúncios publicitários produzidos revelam uma cuidadosa reflexão da realidade por parte dos estudantes, uma vez que eles escolheram temas pertinentes a serem abordados nos textos, aproveitando-se, para isso, das discussões feitas na sequência didática de resumo. Além de uma cuidadosa escolha das informações, verbais ou visuais, que comporiam os textos, notou-se também um zelo com a apresentação de tais anúncios, com uso de cores e estilos de letras diferentes, que são exemplos de recursos linguísticos que parecem ter sido apreendidos pelos estudantes.

Já os textos dissertativo-argumentativos, dado o seu caráter mais pessoal, também permitiram observar que os alunos se mostraram capazes de se apropriarem das informações pesquisadas e discutidas durante as diferentes atividades de debate

propostas para a construção de um texto de opinião. Em contrapartida, 48,71% dos estudantes avaliaram, na aplicação do questionário final, seu próprio conhecimento dos mecanismos linguísticos como “Excelente” e 41,02% tenham o considerado “Muito bom”, o uso efetivo desses recursos ainda se mostra superficial nas redações produzidas, o que revela a necessidade de se retomar e intensificar o trabalho com essa tipologia textual em outros momentos.

Em todos os textos escritos produzidos (resumo, anúncio publicitário e texto dissertativo-argumentativo) foram percebidos diversos problemas de ordem linguística (regência, concordância, ortografia, pontuação etc.), os quais, por mais que não interfiram na compreensão global do sentido dos textos, também precisam ser retomados em outros momentos durante as aulas de Língua Portuguesa para que não tornem a acontecer.

Os *podcasts*, por sua vez, foram bastante produtivos no quesito colaboração entre pares, favorecendo também o envolvimento de agentes externos nas atividades escolares – assim como propõe a teoria da RRI e a metodologia do Projeto CONNECT. Além de estimular as práticas orais e de debate, como todas as demais sequências didáticas, as atividades desenvolvidas para a produção desse gênero contribuíram para o Letramento Digital dos alunos, justamente por estimularem o trabalho com aplicativos de edição – que acabou por se mostrar um complexo dificultador, como será discutido em breve, ainda nesta seção.

O júri simulado foi bastante proveitoso e teve uma grande adesão por parte dos estudantes. Foi possível perceber um grande envolvimento dos alunos, o que acabou por levar, algumas vezes, à exaltação dos ânimos entre os grupos – mas que foram rapidamente controlados. Quanto à argumentatividade e expressividade, os alunos demonstraram um bom domínio de tais técnicas, entretanto notou-se um domínio regular do uso dos mecanismos linguísticos pertinentes ao gênero. Assim como aconteceu com os textos dissertativo-argumentativos, tais questões demonstram a necessidade de se retomar o trabalho com esses conteúdos em um futuro próximo.

Portanto, os resultados obtidos são animadores e bastante gratificantes. Contudo, algumas dificuldades foram encontradas pelo caminho. A primeira dela diz respeito ao uso de celulares (*smartphones*) em sala de aula. Por ser um colégio da

rede privada de ensino, não foi o acesso ao aparelho que se mostrou um dificultador, já que todos os alunos tinham um celular, mas sim o acesso à internet.

Sendo a metodologia do Projeto CONNECT centrada em atividades de pesquisa, por diversas vezes os estudantes precisavam acessar *sites* de busca para poder levantar as informações necessárias para os debates e demais atividades propostas. Contudo, não ter uma rede de *wi-fi* aberta aos estudantes dificultou tais etapas. Tal empecilho foi contornado com a formação de equipes em que pelo menos um dos estudantes estivesse com acesso à internet móvel, porém, mais uma vez, sabe-se que o contexto em que os sujeitos pesquisados estão inseridos tornou isso possível.

Outra dificuldade encontrada diz respeito ao uso de certos aplicativos ou suas funcionalidades. Quando se trabalhou com o gênero *podcast*, uma das atividades essenciais para a produção dessa mídia era a edição do arquivo em áudio. Sabendo que os estudantes fazem uso frequente de outros aplicativos de edição (especialmente de fotos e vídeos), imaginou-se que essa tarefa transcorreria de maneira tranquila, porém os alunos sentiram bastante dificuldade ao editarem os áudios. A fim de tentar amenizar esse empecilho, a sequência didática enfocada nos *podcasts* precisou ser repensada, sendo que a semana 10 foi destinada à organização de uma espécie de mutirão, em que tanto a professora quanto os colegas com maior familiaridade com a edição de áudio auxiliaram aqueles que estavam com dificuldades. Entretanto, novamente, isso só foi possível devido aos estudantes terem acesso a aparelhos celulares e à internet móvel própria.

Por se tratar de uma versão piloto – e por ser aplicado em um momento pandêmico –, o próprio Projeto CONNECT se mostrou, por vezes, um desafio. Ao mesmo tempo que a metodologia adotada contribuiu para a aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento de atividades que atendem ao Paradigma da Complexidade – na medida em que promove a pesquisa e o debate, além de trabalhar com a interconexão entre as diferentes disciplinas –, em alguns momentos, foi preciso reformular as atividades a fim de atender às novas orientações que eram feitas pela comissão organizadora e desenvolvedora do CONNECT. Além disso, como a organização do ano letivo no Brasil segue uma programação diferente da Europa, muitos materiais aplicados nas sequências didáticas aqui propostas tiveram que ser criados pela própria pesquisadora, uma vez que a plataforma do Projeto, a qual

oferece vários recursos e funcionalidades, ainda estava sendo desenvolvida durante a etapa de aplicação deste estudo.

Outro ponto que merece destaque é a Escolarização Aberta, que é um dos pilares do Projeto CONNECT. Durante a realização das atividades, foi difícil promover de maneira efetiva tal conceito. Como visto, a Escolarização Aberta tem como princípio a participação de agentes externos à escola nas atividades de ensino-aprendizagem, de forma que essas não sejam apenas mais interessantes aos estudantes, mas principalmente mais contextualizadas. Contudo, como mencionado, devido ao estudo ter sido desenvolvido durante a pandemia do Covid-19, não foi possível a participação desses agentes externos, pois:

1) o processo de vacinação de crianças e adolescentes no Brasil demorou, o que fez com que as escolas, como uma medida de segurança à saúde, não autorizassem a visita de agentes externos ao ambiente escolar;

2) como a questão científica escolhida para ser trabalhada foi justamente a pandemia, os cientistas envolvidos nos estudos sobre o vírus estavam com a agenda lotada, dificultando que fossem marcadas reuniões remotas e que se encaixassem no horário das turmas participantes; e

3) o Colégio em que as atividades foram desenvolvidas tem uma metodologia conteudista, assim, as propostas do Projeto CONNECT precisaram ser adaptadas ao cronograma da professora pesquisadora, sem a possibilidade de usar uma manhã toda para palestras, por exemplo, uma vez que os demais professores poderiam não aceitar ceder as aulas, pois isso acabaria por interferir em seus próprios cronogramas e planejamentos.

Diante de tais fatos, a Escolarização Aberta se deu de maneira parcial neste estudo, pois as atividades contaram com a participação dos familiares, especialmente durante a etapa Saber, e de alguns agentes externos (psicóloga, enfermeiras etc.) na etapa Fazer, sem que fosse possível o envolvimento de outros atores sociais dados os motivos listados acima. Entretanto, embora esses percalços tenham sido encontrados pelo caminho, foi possível desenvolver a adaptar as atividades propostas pelo CONNECT, especialmente devido à sua flexibilidade e abertura.

Como metodologia de ensino, o que o Projeto propõe demonstrou trazer bons resultados para a aprendizagem dos estudantes, já que estimulou o engajamento crítico e a pesquisa-ação nos alunos, o que contribui para a formação de alunos-cidadãos mais ativos e conscientes de seu papel com e para a sociedade.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, o presente estudo representa uma pequena contribuição acerca das contribuições da RRI para o aprimoramento dos Multiletramentos dos estudantes de ensino médio, permanecendo ainda a necessidade de mais investigações na área, uma vez que a conjugação dessas duas teorias é ainda, em tese, incipiente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 136-140.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf):** Resultados preliminares de 2018. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018.

ALMEIDA, M. E. B.; OKADA, A. Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação: apresentação do dossiê temático. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, p. 243 – 251, abr./jun.2018.

ALVES, R. A. **O gênero textual anúncio publicitário**: análise de sua implantação em sala de aula. Maringá – PR: Universidade de Desenvolvimento de Maringá, 2008.

AMARAL, L. C. do. **Letramento científico em ciências**: investigando processos de mediação para a construção dos saberes científicos em espaços não formais de ensino. 2014. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS.

ANGELAKI, M. **An Introduction to Responsible Research and Innovation**. 2016. Disponível em: http://www.pasteur4oa.eu/sites/pasteur4oa/files/resource/RRI_POLICY%20BRIEF.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6028**: Informação e documentação: Resumo, resenha e recensão: Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021. Disponível em: http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 261-306.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BARBOSA, E. D. **Letramentos e Multiletramentos**: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna – BA. 2014. 107 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual De Santa Cruz – Ilhéus/BA.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información y Comunicación (epitic)**, [s. L.], v. 9, n. 1, p.1-14, abr. 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012621.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BAYRAM-JACOBS, D**. Responsible Research and Innovation: What is it? How to Integrate in Science Education**. Presented at International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges (ICEFIC 2015) Conference, Ankara University, Ankara, Turkey, 2015.

BAYNHAM, M. **Literacy Practices Investigating literacy in social contexts**. Londres: Longman, 1995.

BAZERMANN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BEHRENS M. A. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no Paradigma da complexidade. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T., (Org.) **Complexidade e Transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. 1ª Edição. Curitiba: Appris, 2015, p. 23 – 45.

BEHRENS, M. A.; OLIVARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BOFF, L. **Ética e Moral**: A busca dos fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORBA, V. M. R. **Gêneros textuais e produção universitária**: o resumo acadêmico. 2004. 219 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BRANDÃO, D.; CREMA, R. **O novo paradigma holístico**. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

BROWN, A.; DAY, J. Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise. **Journal of verbal learning and verbal behavior**. 22, 1-14, 1983.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais, Apropriação Tecnológica e Inovação**. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em:< http://www.academia.edu/1368336/Letramentos_digitais_apropriacao_tecnologica_e_inovacao>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CANTARIN, M. M.; BERTUCCI, R. A.; ALMEIDA, R. C. A análise do texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 73-84.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos seres vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, N. **Publicidade:** a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996.

_____. O batistério publicitário. **Alfa**: Revista de Linguística. São Paulo, v. 42, n. esp., p.57-70, 1998.

CARVALHO, A. A. C. *et al*. Integração de Podcasts no Ensino Universitário: Reacções dos Alunos. **Revista Prisma.com**: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação de do CETEC. MEDIA, Porto, v. 1, n. 6, p.50-74, 2008. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/664>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 26, p. 89-100, 2003.

CHIARINI, R. **O poder sugestivo da publicidade**: uma análise semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. **Horizon 2020**. 2012. Disponível em: https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/default/files/H2020_PT_KI0213413PTN.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Options for strengthening Responsible Research and Innovation**. Brussels: European Commission. 2013. Disponível em: https://ec.europa.eu/research/swafs/index.cfm?pg=abo. Acesso em 11 jan. 2022.

_____. Horizon 2020. **What is Horizon 2020?**, 2014. Disponível em: https://www.ukri.org/councils/innovate-uk/guidance-for-applicants/guidance-for-specific-funds/horizon-2020/. Acesso em: 10 abr. 2021.

CONNECT. **Sobre o CONNECT**. 2020. Disponível em: https://www.connect-science.net/pt-pt/about-the-project/. Acesso em 11 jan. 2022.

COOPER, N.; LOCKYER, L.; BROWN, I. Developing multiliteracies in a technology mediated environment. **Educational Media International**, v. 50, n. 2, p. 93-107, 2013. Disponível em: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-

84878598654&partnerID=40&md5=b3577b94a036b0adeb4b175f62303ff1>. Acesso em: 24 dez. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: _____. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000a, Cap. 10.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000b, Introduction.

COPE, B.; KALANTZIS, M. New media, new learning. **The International Journal of Learning**, v. 14, n. 1, p. 73-79, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies**: An International Journal, v. 4, p. 164-195, 2009.

COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 50-63.

_____. **Tipos Textuais** – Unidade 11 – TP 3 – Gêneros e Tipos Textuais. PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II. DIPRO/FNDE/MEC. 2008.

CRUZ, S. C. O podcast no ensino básico. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, p. 65-80, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DELL'ISOLA, R. L. P. Prefácio – uma onda no ar: a oralidade. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. da. **Oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2013. p. 07 - 12.

DIONISIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSDKI, A. M. *et al.* (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2006.

DIONÍSIO, M. de L. da T. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In PAIVA, A. *et. al.* (Org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros Orais e Escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 23 - 64.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES, J. A. V. **Design science research:** método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FEDEL, T. R. B. **Construtos e saberes para uma formação continuada docente à luz dos princípios da educação Marista e das proposições da teoria da complexidade para uma educação integral.** 2019. 410 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019 Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000093/00009396.pdf. Acesso em: 7 dez. 2020.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalho Linguística Aplicada**. v.51, n.1, Campinas, jan./jun. 2012.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Penso, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira**: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14448>. Acesso em: 08 jan. 2022.

GABARDO, M. **"Cuide-se... Porque você vale muito"**: um estudo das estratégias de polidez linguística nos anúncios publicitários brasileiros e argentinos. 2011. 189 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008[2003].

GEE, J. **An introduction to Discourse Analysis**: theory and method. 2.ed. New York: Routledge, 2005.

_____**. Digital media and learning**: a prospective retrospective. 2013. Disponível em: < http://jamespaulgee.com/admin/Images/pdfs/Digital%20Media%20and%20Learning.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GERHARDT, T. E. Notas para a elaboração e o desenvolvimento do método de observação. In: Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. pp. 101-103.

GUAXINIM, M.; *et al*. **A História dos Podcasts**. São Paulo, SP: Scicast, 30 out. 2015. Scicast. Áudio (2 horas 8 s). Disponível em: <http://www.deviante.com.br/podcasts/scicast/107-a-historia-dos-podcasts/ >. Acesso em: 14 jan. 2022.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (orgs.). **Supporting Lifelong Learning.** Volume 1: Perspectives on Learning. Londres-Nova York: Routledge – Open University Press, 2002, p. 176-187.

HARRIS, R. J. **A cognitive psychology of mass communication**. 4 ed. New Jersey: Lea's Publishes, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Avaliação de Matemática** – Pisa 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf. Acesso 11 jan. 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000a, Cap. 11.

_____; _____. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000b, Cap. 6.

_____; _____. Designs for learning. **E-learning**, v. 1, n. 1, p. 38-93, 2004.

_____; _____. (Eds). **Learning by design**. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission and Common Grounded. 2005.

_____; _____. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. (Eds.). **Encyclopedia of language and education**. 2.ed. New York: Springer Science, 2008.

KINTSCH, W. On Comprehending Stories. In: JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. (eds). **Cognitive Processes in Comprehension**. Lawrence Enlbaun Associates Inc. Hillsdale, New Jersey, 1977. p. 33-62.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. Comment on se rappelle et on résume des histoires. **Langages**. n. 40, 1975.

KINTSCH, W.; KOZMINSKY, E. Summarizing stories after reading and listening. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 69, n. 5, 1977. p. 491-499.

KLEIMAN, Â. B. [orgs]. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Critical cyberliteracies**: what young people can teach us about reading and writing the world. National Council of English Teachers – Assembly for Research mid-winter Conference. New York, February, 2002.

KOWALSKI, R. P. G. **Metodologia de projeto para o ensino de design:** uma proposta de aprendizagem colaborativa na perspectiva da pesquisa e inovação responsáveis. 2018. 182 f. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba/PR.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, Cap. 9.

_____. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review**, n. 28, p. 49-71, 2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The grammar of visual desidn. London: Routledge. 1996.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007, p.1-24.

_____; _____. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

_____; _____. DIY Media: a contextual background and some contemporary themes. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **DIY Media**: creating, sharing and learning with new technologies. New York: Peter Lang, 2010, p. 1-24.

_____; _____. **New literacies**: everyday practice and social learning. 3.ed. New York: Open University Press, 2011.

LEECH. G. N. **English in Advertising**: A Linguistic Study of Advertising in Great Britain. London: Longman, 1966.

LEMKE, J. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D. *et al.* (Eds.). **Literacy for the 21st century:** Technological transformation in a post-typographic world. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.

_____. Multimodal genres and transmedia traversals: social semiotics and the political economy of the sign. **Semiotica**, 2009, p. 283-297.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 mai. 2022.

LIMA, M.; STRUCHIER, M. Pressupostos teóricos e propostas para discutir questões sociocientíficas: construção do modelo e-cria e sua aplicação no ensino superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, p. 393 – 419, abr./jun.2018.

LIRA, M. Aplicação e implicações de práticas argumentativas para o processo de alfabetização científica. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas/SP, 2012.

LOBA. **CONNECT**. 2021. Disponível em: https://www.loba.com/projetos/connect. Acesso em: 11 jan. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. 2003. 284 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2011.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.165, p.1044-1066. jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; ANDREOTTI, V. **Learning to Read the world through other eyes**. Derby: Global Education, 2008.

MICHAELIS ONLINE. **Ciência**. 2022. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ci%C3%AAncia/. Acesso em: 01 mai. 2022.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, 49, p. 393-417, jul/dez. 2010.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. Prefácio. In: Morin, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001a. p. 13 – 23.

_____. Os desafios da Complexidade. In: Morin, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001b. p. 559 – 567.

_____. **O Método 3**: o conhecimento do conhecimento. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. **Ciência com Consciência**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez, 2011b.

_____. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. 2006. In Rui José & C. Baquero, (eds), **Conference on Mobile and Ubiquitous Systems** - CSMU 2006.Universidade do Minho: Braga, p. 155-158, 2006. Disponível em:< http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/476>. Acesso em: 06 fev. 2022.

NCP FLANDERS. **Horizon 2020**. 2021. Disponível em: https://ncpflanders.be/information/horizon-2020. Acesso em: 01 mai. 2022.

NERHAUS, S. **CONNECT** – open scenarios report, 2021.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OKADA, A. **Competências-chave para coaprendizagem na era digital**: fundamentos, métodos e aplicações. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

_____. (Ed.). **Engaging Science**: Innovative Teaching for Responsible Citizenship. Milton Keynes: The Open University UK - Knowledge Media Institute. 2016a.

_____. **Responsible Research and Innovation in Science Education**. Milton Keynes: The Open University UK – Knowledge Media Institute. 2016b.

_____. **CONNECT** – evaluation report., 2021.

OKADA, A.; DA MATTA, C. E. A formação docente para educação profissional por meio de um curso de extensão com tecnologias emergentes e escolarização aberta. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS13. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28542. Acesso em: 7 ago. 2022.

OKADA, A. KOWALSKI, R. P. G. Promovendo habilidades científicas para a pesquisa e inovação responsáveis (RRI) por meio da metodologia de projetos de design e escolarização aberta com a parceria entre universidade e escolas. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR - PR., 2014. p. 595-613.

OKADA, A.; RODRIGUES, E. A Educação Aberta com Ciência Aberta e Escolarização Aberta para a Pesquisa e Inovação Responsáveis. In: TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. (Org.). **Educação fora da caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. São Paulo: Blucher, 2018.

OKADA, A.; SHERBORNE, T. **A Escolarização Aberta baseada em problematização e narrativas *ede we Bbc* investigativas como ação científica para a educação de qualidade** (SDG4). 2021.

OKADA, A., WOLFF, A., MIKROYANNIDIS, A. **Fostering young smart citizens through personal learning environments for urban inquiries**, Workshop: Smart Learning Ecosystems in Smart Regions and Cities at EC-TEL The 10th European Conference on Technology Enhanced Learning. 2015a.

OKADA, A.; YOUNG, G.; SHERBORNE, T. Innovative Teaching of Responsible Research and Innovation. Science Education.E-Leaning Papers. **Open Education Europa Journa**l. 44(1), 2015.

ONDREJOVICOVÁ, K. **Análise linguístico de los anúncios de cosmética**. Monografia (Especialização em Artes) – Setor de Línguas e Literatura Românica. Universidade de Masaryk, Brno, 2009.

PASCHOARELLI, L. C.; MEDOLA, F. O.; BONFIM, G. H. C. **Características Qualitativas, Quantitativas e Qualiquantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico.** 2015. Disponível em: http://docplayer.com.br/48273982-Caracteristicas-qualitativas-quantitativas-e-qualiquantitativas-de-abordagens-cientificas-estudos-de-caso-na-subarea-do-design-ergonomico.html Acesso em: 22 jan. 2022.

PAULINO, G. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 17, n. 001, p.47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004.

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, A. et. al. (Org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin - a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

_____. **Edgar Morin - a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

_____. O processo de produção do conhecimento: complexidade e transdisciplinaridade. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 30623-30624. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16946_11630.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.

QUIRINO DE SOUSA, R. M. R. **Multiletramentos em aulas de LI no Ensino Público:** transposições e desafios. Tese de doutorado, 2011. Disponível em:< www.teses.usp.br/.../2011_RenataMariaRodriguesQuirinoDeSousa>. Acesso em: 21 set. 2020.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1978.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coords.). **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.60, dez./1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?format=pdf&lang=pt#:~:t

ext=O%20termo%20alfabetismo%20funcional%20foi,%2C%20Luke%20%26%20MacLennan%201986). Acesso em: 13 jan. 2022.

RIBEIRO, S. F.; CONCEIÇÃO, S. M. P.; OKADA, A. Formação Continuada de Professores Para o Uso De Dilemas Sócio Científicos com Elementos de Ubiquidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 6, n. 1, p. 107-24, 2017.

RRI TOOLS, 2016. Disponível em: https://www.rri-tools.eu/. Acesso em: 30 jun. 2021.

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

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1.ed. São Paulo: Parábolas, 2019.

ROSA, A. A. C. **Novos letramentos, novas práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. 2016. 203 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP.

SAEED, N. **Integration and acceptance of Web 2.0 technologies in higher education**. 2010. 200 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Melbourne, Swinburne University of Technology, 2010. Disponível em:<http://researchbank.swinburne.edu.au/vital/access/manager/Repository/swin:18535>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SANDMANN, A. J. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2001.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental:** estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHULZE, C. M. N. Um estudo sobre alfabetização científica com jovens catarinenses. **Psicologia**: Teoria e Prática. [/sertitle], 8(1):95-106, 2006.

SHAMOS, M. H. **The myth of scientific literacy**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

SHERBORNE, T.; YOUNG, G. CONNECT – structured materials report, 2021.

SHIMAZAKI, N. M.; TORRES, P. L.; KOWALSKI, R. P. G. A produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) em Libras no Ensino Superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, p. 243 – 251, abr./jun.2018.

SILVA, M. S. **O uso do podcast como recurso de aprendizagem no ensino superior**. 2019. 152 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Taquari – Lajeado/RS.

SOUSA, S. C. T. As abordagens tipológicas dos textos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 347-364, jan./abr. 2012.

SOUZA, N. P. **A construção das práticas argumentativas orais**: o júri simulado como estratégia de ensino nas aulas de língua portuguesa. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – Campo Grande/PB.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2015.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____. **Literacy and Multiliteracy**: STIS Lecture. Interdisciplinary Seminars: O Laboratório SEMIO-TEC, da FALE/UFMG. Faculdade de Letras, Belo Horizonte, mar. 2012.

SUTCLIFFE H., **A report on Responsible Research & Innovation**. 2011. Disponível em: https://ec.europa.eu/research/sciencesociety/document_library/pdf_06/rri-report-hilary-sutcliffe_en.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na Sociedade Digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

TORRES, P. L.; KOWALSKI, R. P. G,; SANTOS, K. E. E. A formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 175-200, jan./abr. 2018.

TORRES, P. L .; KOWALSKI, R. P. G.; CARPIN, L. SACHINSKI, G. P. Escolarização aberta e RRI: possibilidades para uma prática docente baseada na metodologia de projetos. In: EYNG, A. M.; COSTA, R. R. (Orgs.). **Educação e formação de professores:** inspirações, espaços e tempos. 1ed. Curitiba: CRV: 2021, p. 155-169.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 1. Ed. 22. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

UNESCO. **Os desafios do ensino de matemática na educação básica**. Brasília: São Carlos: EdUFSCar, 2016.

VAL, M. G. C. Redação escolar: um gênero textual?. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 64-72.

VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K. **A linguagem da Propaganda**. 4. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1985.

VIEIRA, R. D.; MELO, V. F.; BERNARDO, J. R. R. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problema do “gato”. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n.03, p. 203-225, 2014.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981[1929].

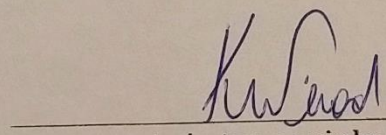
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Karl Werner Weiand, abaixo assinado, coordenador pedagógico do Colégio COC Araucária, autorizo a realização do estudo "AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI) PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS DO ALUNO: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA", a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento – a saber: aplicação de questionários iniciais e finais, aplicação e acompanhamento de sequência didática baseada em RRI.

Declaro ainda ter ciência de que a pesquisa só poderá ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente, além de conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e/ou CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Araucária, 01 de março de 2021.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

1) Gabriele Polato Sachinski
2) Patricia Lupion Torres

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE IDADE

TERMO DE ASSENTIMENTO
(para participantes alfabetizados menores de 18 anos, em condições de manifestar seu consentimento)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “As contribuições da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento dos Multiletramentos do aluno: possibilidades no ensino de Língua Portuguesa”, sob responsabilidade da pesquisadora Gabriele Polato Sachinski. Neste estudo, pretendemos desenvolver uma proposta de atividade baseada na abordagem de RRI, com vistas a discutir sobre o impacto das descobertas científicas na sociedade. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de testar novas abordagens educacionais, a fim de que seja possível encontrar novos meios para uma aprendizagem mais crítica.

De maneira concomitante, a autorização se entende, também, à participação no CONNECT, projeto financiado pela Europa, no âmbito do Programa Horizonte 2020 Ciência com e para a Sociedade, que tem a finalidade de apoiar escolas que ofertam o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1ª a 3ª série) para adotar o ensino aberto, integrando a ciência-ação no currículo básico, bem como para envolver os jovens, as famílias, as universidades e as empresas em ações científicas por meio de abordagens integrativas e participativas.

Sua participação é voluntária e se dará por responder aos questionários fornecidos pelo pesquisador, em formato on-line, a serem acessados durante as aulas ou de onde for mais conveniente para você, e que se compõe de questões abertas e fechadas acerca da visão do processo de ensino e aprendizagem, bem como da sua percepção das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados.

Para fazer parte deste estudo o seu responsável legal (pais ou tutores) deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos para o seu tratamento e/ou acompanhamento, se for o caso. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são de constrangimento ou desconforto no momento de responder as questões, dos quais as seguintes medidas serão tomadas para sua redução: opção de interromper a participação na pesquisa em qualquer momento e reservar-se o direito de não disponibilizar suas respostas para análise da pesquisa.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para pesquisa no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, é seu o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Nós pesquisadores garantimos a você que iremos manter seu nome ou qualquer dado que possa lhe identificar em total sigilo.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para participar do estudo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição, em qualquer momento. Seu nome ou material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do seu responsável e por você.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Gabriele Polato Sachinski e Patricia Lupion Torres e com eles você poderá manter contato pelo telefone (41) 99648-4448.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÂO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas

informações e que posso mudar minha decisão em participar desta pesquisa, bem como o meu responsável poderá modificar a decisão sobre a minha participação, caso assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Declaro, também, estar ciente da autorização de tratamento de meus dados pessoais, sensíveis ou não, necessários exclusivamente para fins de execução do presente estudo. Sendo assim, estou ciente de minha obrigação em conhecer integralmente a legislação vigente sobre proteção de dados (sobretudo, mas não exclusivamente, a Lei 13.709/2018 e o Regulamento Geral Europeu sobre a Proteção de Dados - GDPR, este, quando aplicável).

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Araucária, 15 fevereiro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo, desde já, em caráter irretratável e irrevogável, o uso de minha imagem em fotos, bem como das produções textuais, para fins da pesquisa intitulada “As contribuições da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento dos Multiletramentos do aluno: possibilidades no ensino de Língua Portuguesa” e do Projeto CONNECT sem qualquer limitação de número de inserções ou reproduções, no Brasil ou no exterior, e por tempo indeterminado.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MAIORES DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “As contribuições da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento dos Multiletramentos do aluno: possibilidades no ensino de Língua Portuguesa”, sob responsabilidade da pesquisadora Gabriele Polato Sachinski. Neste estudo, pretendemos desenvolver uma proposta de atividade baseada na abordagem de RRI, com vistas a discutir sobre o impacto das descobertas científicas na sociedade. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de testar novas abordagens educacionais, a fim de que seja possível encontrar novos meios para uma aprendizagem mais crítica.

De maneira concomitante, a autorização se entende, também, à participação no CONNECT, projeto financiado pela Europa, no âmbito do Programa Horizonte 2020 Ciência com e para a Sociedade, que tem a finalidade de apoiar escolas que ofertam o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1ª a 3ª série) para adotar o ensino aberto, integrando a ciência-ação no currículo básico, bem como para envolver os jovens, as famílias, as universidades e as empresas em ações científicas por meio de abordagens integrativas e participativas.

Sua participação é voluntária e se dará por responder aos questionários fornecidos pelo pesquisador, em formato on-line, a serem acessados durante as aulas ou de onde for mais conveniente para você, e que se compõe de questões abertas e fechadas acerca da visão do processo de ensino e aprendizagem, bem como da sua percepção das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados.

Para fazer parte deste estudo você deverá assinar um termo de consentimento. Você pode retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos para o seu tratamento e/ou acompanhamento, se for o caso. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são de constrangimento ou desconforto no momento de responder as questões, dos quais as seguintes medidas serão tomadas para sua redução: opção de interromper a participação na

pesquisa em qualquer momento e reservar-se o direito de não disponibilizar suas respostas para análise da pesquisa.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para pesquisa no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, é seu o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Nós pesquisadores garantimos a você que iremos manter seu nome ou qualquer dado que possa lhe identificar em total sigilo.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para participar do estudo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição, em qualquer momento. Seu nome ou material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Gabriele Polato Sachinski e Patricia Lupion Torres e com eles você poderá manter contato pelo telefone (41) 99648-4448.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÂO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre

consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro, também, estar ciente da autorização de tratamento de meus dados pessoais, sensíveis ou não, necessários exclusivamente para fins de execução do presente estudo. Sendo assim, estou ciente de minha obrigação em conhecer integralmente a legislação vigente sobre proteção de dados (sobretudo, mas não exclusivamente, a Lei 13.709/2018 e o Regulamento Geral Europeu sobre a Proteção de Dados - GDPR, este, quando aplicável).

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Araucária, 01 novembro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo, desde já, em caráter irretratável e irrevogável, o uso de minha imagem em fotos, bem como das produções textuais, para fins da pesquisa intitulada “As contribuições da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento dos Multiletramentos do aluno: possibilidades no ensino de Língua Portuguesa” e do Projeto CONNECT sem qualquer limitação de número de inserções ou reproduções, no Brasil ou no exterior, e por tempo indeterminado.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO PAIS E RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
MENORES DE 18 ANOS

Seu filho ou tutelado (menor de quem você é responsável legal) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “As contribuições da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento dos Multiletramentos do aluno: possibilidades no ensino de Língua Portuguesa”, sob responsabilidade da pesquisadora Gabriele Polato Sachinski. Neste estudo, pretendemos desenvolver uma proposta de atividade baseada na abordagem de RRI, com vistas a discutir sobre o impacto das descobertas científicas na sociedade. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de testar novas abordagens educacionais, a fim de que seja possível encontrar novos meios para uma aprendizagem mais crítica.

De maneira concomitante, a autorização se entende, também, à participação no CONNECT, projeto financiado pela Europa, no âmbito do Programa Horizonte 2020 Ciência com e para a Sociedade, que tem a finalidade de apoiar escolas que ofertam o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1ª a 3ª série) para adotar o ensino aberto, integrando a ciência-ação no currículo básico, bem como para envolver os jovens, as famílias, as universidades e as empresas em ações científicas por meio de abordagens integrativas e participativas.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação do seu filho ou tutelado no referido estudo será de voluntária e se dará por responder aos questionários fornecidos pelo pesquisador, em formato on-line, a serem acessados durante as aulas ou de onde for mais conveniente para você, e que se compõe de questões abertas e fechadas acerca da visão do processo de ensino e aprendizagem, bem como da percepção dele sobre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, seu filho ou tutelado pode esperar alguns benefícios, tais como: uma aprendizagem mais crítica acerca das questões sócio

científicas decorrentes dos avanços tecnológicos e científicos. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como constrangimento ou desconforto no momento de responder as questões, sendo que as seguintes medidas serão tomadas para sua redução: opção de interromper a participação na pesquisa em qualquer momento e reservar-se o direito de não disponibilizar as respostas para análise da pesquisa.

Além disso, com o aceite para a participação, vocês estarão contribuindo para pesquisa no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, é seu o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Nós pesquisadores garantimos a você que iremos manter seu nome ou qualquer dado que possa lhe identificar em total sigilo.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você e a seu filho ou tutelado que as suas privacidades serão respeitadas, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, os identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

AUTONOMIA

Nós asseguraremos a seu filho ou tutelado, a assistência durante toda pesquisa. Ainda, garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação de seu filho ou tutelado nesta pesquisa. Também informamos que você pode recusar ou retirar o consentimento sobre a participação de seu filho ou tutelado neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. E se desejar que seu filho ou tutelado saia da pesquisa, ele não sofrerá qualquer prejuízo ou diferenciação de tratamento.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para participar do estudo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição, em qualquer momento. Seu nome ou material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do seu responsável e por você.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Gabriele Polato Sachinski e Patricia Lupion Torres e com eles você poderá manter contato pelo telefone (41) 99648-4448.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando 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 achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÂO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do meu filho ou tutelado _____, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

Declaro, também, estar ciente da autorização de tratamento de meus dados pessoais e dos dados de meu filho ou tutelado, sensíveis ou não, necessários exclusivamente para fins de execução do presente estudo. Sendo assim, estou ciente de minha obrigação em conhecer integralmente a legislação vigente sobre proteção de dados (sobretudo, mas não exclusivamente, a Lei 13.709/2018 e o Regulamento Geral Europeu sobre a Proteção de Dados - GDPR, este, quando aplicável).

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Araucária, 01 novembro de 2021.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa	Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo, desde já, em caráter irretratável e irrevogável, o uso da imagem de meu filho ou tutelado em fotos, bem como das produções textuais, para fins da pesquisa intitulada “As contribuições da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento dos Multiletramentos do aluno: possibilidades no ensino de Língua Portuguesa” e do Projeto CONNECT sem qualquer limitação de número de inserções ou reproduções, no Brasil ou no exterior, e por tempo indeterminado.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa	Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO INICIAL

Prezado (a) estudante,

Ao responder a este questionário, você aceita participar da pesquisa intitulada “As contribuições da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) para o desenvolvimento dos Multiletramentos do aluno: Possibilidades no ensino de Língua Portuguesa” e de maneira concomitante concorda com sua participação no CONNECT, projeto financiado pela Europa, no âmbito do Programa Horizon 2020 Ciência com e para a Sociedade, que tem a finalidade de apoiar escolas que ofertam o ensino fundamental (6º ao 9º anos) e médio (1ª a 3ª série) para adotar o ensino aberto, bem como para envolver os jovens, as famílias, as universidades e as empresas em ações científicas por meio de abordagens integrativas e participativas.

Portanto, agradecemos sua contribuição ao responder com sinceridade a este instrumento de pesquisa, que tem como objetivo investigar questões referentes à ciência-ação. Ressalta-se que este questionário somente poderá ser respondido por você após a assinatura do Termo de Consentimento por parte de seu responsável.

1) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como:
    a) 01 – Insuficiente
    b) 02 – Regular
    c) 03 – Bom
    d) 04 – Muito bom
    e) 05 – Excelente

2) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos orais como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

3) Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

4) Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

5) Eu percebo minha habilidade em pensar criticamente sobre as informações a que tenho acesso como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

6) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de pesquisa como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

7) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual (ferramentas, editores de texto etc.) como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular

c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

8) Eu percebo minha habilidade em interpretar textos visuais (charges, cartuns, tirinhas, memes etc.) como:
a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

9) Em debates, eu percebo minha habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas como:
a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

10) Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como:
a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

11) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção textual como:
a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom

e) 05 – Excelente

12) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO FINAL

Prezado (a) estudante,

Este questionário precisa ser preenchido após a sua participação no CONNECT, projeto financiado pela Europa, no âmbito do Programa Horizon 2020 Ciência com e para a Sociedade, que tem a finalidade de apoiar escolas que ofertam o ensino fundamental (6º ao 9º anos) e médio (1ª a 3ª série) para adotar o ensino aberto, bem como para envolver os jovens, as famílias, as universidades e as empresas em ações científicas por meio de abordagens integrativas e participativas. Portanto, agradecemos sua contribuição ao responder com sinceridade a este instrumento de pesquisa, que tem como objetivo investigar questões referentes à ciência-ação. Ressalta-se que este questionário somente poderá ser respondido por você após a assinatura do Termo de Consentimento por parte de seu responsável.

1) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos escritos como:
   a) 01 – Insuficiente
   b) 02 – Regular
   c) 03 – Bom
   d) 04 – Muito bom
   e) 05 – Excelente

2) Eu percebo minha habilidade em argumentar de maneira científica (usando informações oriundas das Ciências) em textos orais como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

3) Eu percebo minha habilidade em entender a aplicabilidade e as possíveis consequências de temas científicos como:

a) 01 – Insuficiente

b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

4) Eu percebo meu domínio sobre as técnicas de checagem de fontes como:
a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

5) Eu percebo minha habilidade em pensar criticamente sobre as informações a que tenho acesso como:
a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

6) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de pesquisa como:
a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

7) Eu percebo minha habilidade em usar recursos digitais de produção textual (ferramentas, editores de texto etc.) como:
a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

8) Eu percebo minha habilidade em interpretar textos visuais (charges, cartuns, tirinhas, memes etc.) como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

9) Em debates, eu percebo minha habilidade em interpretar expressões corporais de outras pessoas como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

10) Em debates, eu percebo meu domínio sobre minhas próprias expressões corporais como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

11) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção textual como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente

12) Eu percebo minha habilidade em usar recursos linguísticos (argumentos, expressões, conectores) para a produção oral como:

a) 01 – Insuficiente
b) 02 – Regular
c) 03 – Bom
d) 04 – Muito bom
e) 05 – Excelente