

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
MESTRADO PROFISSIONAL EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

GUSTAVO DOS SANTOS RODRIGUES

ESCRITA CRIATIVA EM AMBIENTE DIGITAL

PORTO ALEGRE
2024

GUSTAVO DOS SANTOS RODRIGUES

ESCRITA CRIATIVA EM AMBIENTE DIGITAL

Dissertação apresentada junto ao Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS *Campus* Porto Alegre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Informática na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carine Bueira Loureiro

Porto Alegre
2024

R696 Rodrigues, Gustavo dos Santos

Escrita criativa em ambiente digital / Gustavo dos Santos Rodrigues –
Porto Alegre, 2024.
154 f.: il., color.

Orientadora: Dra. Carine Bueira Loureiro

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus
Porto Alegre, Mestrado Profissional em Informática na Educação, Porto
Alegre, 2024.

1. Informática na educação. 2. Escrita criativa. 3. Produção textual. 4.
Fanfiction. I. Loureiro, Carine Bueira. II. Título.

CDU: 004:37

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha jornada acadêmica, enfrentei diversos obstáculos para que conseguisse chegar neste momento com a possibilidade de celebrar uma vitória. Uma vitória não somente minha, mas, de muitos que vieram antes de mim, e que, talvez, nem ao mesmo sabendo, me incentivaram a continuar percorrendo o caminho. Foram dias de leitura e de muito trabalho árduo após horas de sala de aula. Área que não apenas foi escolhida conscientemente por mim, mas que me escolheu para perpetuar o feito de tantos outros professores dedicados e que foram de grande inspiração em minha jornada.

Agradeço, portanto, aos meus professores, que sempre viram, em mim, um potencial que, muitas vezes, nem eu, ao menos, conseguia observar. Tantos foram estes que, desde a educação básica à pós-graduação, foram incansáveis ao me auxiliarem a buscar sempre o meu melhor, mesmo que, em alguns momentos, eu não conseguisse entender o porquê. Muito obrigado a todos vocês que me tornaram essa pessoa resiliente aos percalços que a educação brasileira nos coloca, mas que nós, bravamente e acreditando sempre em um futuro melhor, estamos sempre prontos a enfrentar. Um agradecimento em especial à minha orientadora, professora Dr. Carine Bueira Loureiro, que esteve ao meu lado desde o primeiro dia de pós-graduação, elevando a minha capacidade enquanto professor e, hoje, pesquisador.

Também preciso agradecer aos meus colegas de mestrado, pois estes anos juntos mostraram que a pós-graduação e a pesquisa não se fazem sozinhas. Tanto pela questão do desenvolvimento de práticas educativas e da própria pesquisa em si, quanto pelo conforto que cada um proporcionou ao outro, mostrando que, sim, poderíamos alcançar esse título tão importante para a nossa carreira profissional.

Aos meus pais e irmãos, que estiveram comigo sempre nas minhas escolhas e sempre me incentivaram a buscar o meu melhor. Também os agradeço, pois, sem eles, acredito que não teria atingido muitos de meus objetivos, incluindo este, que foi muito cunhado por meio da inspiração que tenho destas pessoas.

E, por último, e não menos importante, a Deus. Este que me protege e está ao meu lado em todos os momentos, me guiando e me dizendo quais são os melhores caminhos que devo escolher.

RESUMO

A escrita é uma expressão fundamental para que possamos explicar nossos pensamentos, opiniões e, principalmente, a forma como vemos o mundo. Isso só ocorre porque cada um, dentro de suas vivências, carrega consigo o que podemos chamar de “bagagem de vida”, aquilo que será responsável pela maneira como iremos encarar o mundo e, assim, dispor de informações importantes para entregar ao exterior nossas impressões. Embora a escrita seja de fato importante para a educação, nem todos sentem-se à vontade com as burocracias que esta demanda, como atenção e paciência. Desse modo, esta pesquisa justifica-se por desenvolver um objeto de aprendizagem em formato digital possível de ser utilizado por alunos a fim de que explorem os diversos gêneros textuais a partir de suas vivências e de suas experiências. Todavia, para que esse trabalho fosse viabilizável, as *fanfictions* foram escolhidas após ser entendido o fato de que fazem parte cada vez mais da vida dos adolescentes inseridos no mundo da leitura e da escrita. Por meio da pergunta problema “Como auxiliar os professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental no que tange a produção textual?” surgiram os objetivos gerais da pesquisa que são desenvolver e validar um objeto de aprendizagem para fomentar a escrita criativa de estudantes no 7º ano do Ensino Fundamental. O método de coleta de dados para a validação do Objeto de Aprendizagem é o de entrevista semiestruturada a partir da perspectiva de autores que pesquisaram sobre escola e sociedade neoliberal, como Laval, Masschelein e Simons e Chamayou, entre outros autores que estarão inseridos nos estudos desse presente trabalho. Ao final da pesquisa, observou-se que o objetivo geral foi atingido uma vez que os professores participantes validaram o produto.

Palavras-chave: *Fanfictions*. Gêneros textuais. Escrita criativa.

ABSTRACT

Writing is a fundamental expression for us to explain our thoughts, opinions, and how we see the world. This only occurs because each person, within their experiences, carries with them what we can call “life baggage”, which will be responsible for the way we will face the world and, thus, have important information to deliver our impressions to the outside world. Although writing is indeed important for education, not everyone feels comfortable with the bureaucracy it demands, such as attention and patience. Thus, this research is justified by developing a learning object in a digital format that can be used by students so that they can explore the different textual genres based on their experiences. However, for this work to be viable, fanfictions were chosen after understanding that they are increasingly part of the lives of teenagers involved in the world of reading and writing. Through the problem question “How to help Portuguese language teachers in the final years of elementary school with regard to textual production” emerged the research’s general objectives: to develop and validate a learning object to encourage creative writing among students in the 7th year of Elementary School. The data collection method for validating the Learning Object is a semi-structured interview from the perspective of authors who have researched schools and neoliberal society such as Laval, Masschelein Simons, and Chamayou, among other authors who will be included in the studies of this present work. At the end of the research, it was observed that the general objective was achieved since the participating teachers validated the product.

Keywords: Fanfictions. Textual genres. Creative writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página inicial do Wattpad	30
Figura 2 – Storyboard da utilização de cada uma das ferramentas do OA.....	44
Figura 3 – Página inicial do Genially	46
Figura 4 – Página inicial do Google For Education.....	47
Figura 5 – Página inicial do Jamboard.....	47
Figura 6 – Página inicial do Google Forms	48
Figura 7 – Página inicial do Canva	48
Figura 8 – Página inicial do YouTube.....	49
Figura 9 – Página inicial do Padlet	49
Figura 10 – Página inicial do Wordwall.....	50
Figura 11 – Página inicial do OA	51
Figura 12 – Página de Atividades do OA.....	51
Figura 13 – Página Material de Estudos- OA	52
Figura 14 – Página 1 do Genially com o OA.....	52
Figura 15 – Primeira página do Genially (Contos)	54
Figura 16 – Foto sobre um vídeo explicando um pouco o que são contos.....	54
Figura 17 – Fotos de um Canva explicando um pouco o que são contos.	55
Figura 18 – Aba principal do Genially	55
Figura 19 – Segunda página do Genially (Contos-Tarefa)	56
Figura 20 – Imagem do Canva para exemplo.....	56
Figura 21 – Página 3 do Genially com o OA.....	57
Figura 22 – Imagem da terceira página do Genially (Mitos)	58
Figura 23 – Imagem da atividade sobre os Mitos (Genially).....	58
Figura 24 – Página 4 do Genially com o OA.....	59
Figura 25 – Imagem do OA (Mitos e Lendas- Tarefas).....	59
Figura 26 – Imagem Padlet	60
Figura 27 – Página 5 do Genially com o OA.....	60
Figura 28 – Imagem do OA (Poemas e Cordel- Conceito)	61
Figura 29 – Imagem do Wordwall (Mitos e Lendas)	62
Figura 30 – Página 6 do Genially com o OA.....	62
Figura 31 – Imagem do OA (Poemas e Cordel- Tarefas)	63
Figura 32 – Imagem 1 do Cordel na prática (Jamboard)	63

Figura 33 – Imagem 2 do Cordel na prática (Jamboard)64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro- Resultado da busca de Teses e Dissertações da Capes	32
Quadro 2 – Quadro- Resultado da busca das Strings pesquisadas na Scielo	33
Quadro 3 – Matriz de Design Instrucional.....	39
Quadro 4 – Informações sobre o OA.....	43
Quadro 5 – Perguntas da Entrevista Semiestruturada	73
Quadro 6 – Trecho da entrevista- Professora C (Pergunta 1)	79
Quadro 7 – Trecho da entrevista- Professores A, B e D (Pergunta 1).....	79
Quadro 8 – Trecho da entrevista- Professor B (Pergunta 2)	81
Quadro 9 – Trecho da entrevista- Professora A (Pergunta 2)	81
Quadro 10 – Trecho da entrevista- Professor C (Pergunta 2)	82
Quadro 11 – Trecho da entrevista- Professor D (Pergunta 2)	82
Quadro 12 – Trecho da entrevista- Professora D (Pergunta 3)	83
Quadro 13 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 4)	84
Quadro 14 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 5)	86
Quadro 15 – Trecho da entrevista do professor B (Pergunta 1)	87
Quadro 16 – Trecho da entrevista dos professores A e D (Pergunta 1)	87
Quadro 17 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 2)	89
Quadro 18 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 3)	91
Quadro 19 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 4)	92
Quadro 20 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 5)	93
Quadro 21 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 1)	95
Quadro 22 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 2)	96
Quadro 23 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 3)	97
Quadro 24 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 4)	99
Quadro 25 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 5)	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. MAS O QUE É ESCRITA CRIATIVA?	16
2.1 A CONCEPÇÃO DA ESCRITA ATRAVÉS DE UM PENSAMENTO CRÍTICO CRIATIVO	18
2.2 O PROFESSOR COMO FOMENTADOR DO PROCESSO DE ESCRITA.....	21
2.3 O FAZER EDUCAÇÃO A PARTIR DAS INFLUÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E ECONÔMICAS.....	23
3. A TECNOLOGIA E A PRODUÇÃO TEXTUAL: O ESCREVER NA WEB E OS GÊNEROS TEXTUAIS FORMADOS POR ESSA PRÁTICA	26
3.1 A ESCRITA NA WEB COMO EXPRESSÃO PESSOAL.....	26
3.2 AS <i>FANFICTIONS</i> : HISTÓRIAS QUE QUEREMOS CONTAR	29
3.3 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE <i>FANFICTION</i> , ESCRITA CRIATIVA E GÊNEROS TEXTUAIS.....	32
4 O PRODUTO (OBJETO DE APRENDIZAGEM)	38
4.1 NO QUE CONSISTE ESTE OA?.....	42
4.2 AS FERRAMENTAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DO OA	45
4.2.1 Genially	45
4.2.2 Google Classroom, Jamboard e Google Forms (Google Workspace e Google workspace for Education)	46
4.2.3 Canva.....	48
4.2.4 Youtube	49
4.2.5 Padlet.....	49
4.2.6 Worldwall	50
4.3 O FUNCIONAMENTO DO OA	50
4.3.1 Encontro 1– Conceito e Tarefa sobre os Contos.....	53
4.3.2 Encontro 2- Conceito e Tarefa sobre os Mitos e Lendas	57
4.3.3 Encontro 3- Conceito e Tarefa sobre os Poemas Narrativos e Cordel	60

5. METODOLOGIA- A ENTREVISTA COMO FONTE DE DADOS.....	65
5.1 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O OA	69
5.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM AÇÃO.....	72
5.3 AVALIAÇÃO DO AO.....	74
5.4 OS PARTICIPANTES.....	74
5.4.1 Professor A:.....	75
5.4.2 Professor B:.....	75
5.4.3 Professora C:.....	75
5.4.4 Professora D:.....	76
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	77
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	109
APÊNDICE B – QUADRO DE RESUMO DE ARTIGS DA SCIELO.....	116
ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA A.....	118
ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSOR B.....	126
ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA C.....	142
ANEXO IV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA D.....	149

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, então, inicia-se com um breve relato de minha vida acadêmica e profissional e a intersecção entre o assunto que foi abordado e que foi pesquisado nessa presente dissertação. Apresento nesta introdução, os objetivos dessa pesquisa, assim como as justificativas para a sua produção.

Desde que iniciei minha caminhada na leitura e na escrita, ainda em tenra idade, me fascinei pelas inúmeras possibilidades que estas me proporcionavam. Compreendi, a partir do processo de alfabetização, que um mundo havia se aberto para mim. A leitura, como maneira de descoberta de novas culturas e de novas formas de ver o todo que me rodeava, e a escrita, como meio de expressão e de comunicação, foram logo incorporadas em meu dia a dia. Isso tudo aconteceu, primeiramente, por meio das histórias em quadrinhos, mais conhecidas como gibis e, conforme crescia, por livros que, gradualmente, aumentavam suas quantidades de páginas. Enfim, tudo era diversão, mas, ao mesmo tempo, aprendizado. Koch (1995), quando pensa na construção do texto e do seu objetivo, explicita que:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH,1995, p. 8)

Portanto, pensar o texto em si, seja para atividades relacionadas a sua leitura quanto a sua própria produção, é também acreditar na sua interação com o indivíduo. Em outras palavras, pode-se dizer que o texto ganha vida e significância quando está em contato com um agente, e, assim, através da relação com o objeto de estudo, a ele, será destinada uma sequência de ações proporcionadas justamente por essa aproximação. Não é à toa que essa interação nos possibilita conhecer uma porção de visões, de ideologias e de formas de vida.

Já amadurecido e constituído de conhecimentos relativos à educação de línguas, proporcionados pela graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entendi que parte de minha missão, não apenas como profissional, mas como ser humano, era fazer outras pessoas também se encantarem tanto pela leitura quanto pela escrita. No entanto, tão logo entrei em uma sala de aula,

já percebi que minha tarefa seria deveras árdua. Em um mundo onde a valorização do material rápido e de fácil acesso e consumo é gigantesca, era de se esperar que o livro, objeto por meio do qual fazemos a nossa introdução a esses dois aspectos, seria subestimado.

Não são poucas as crianças que não gostam de se prender a uma boa leitura e, por consequência, sua escrita acaba sendo extremamente prejudicada. Mas é de se esperar que, em um país cuja média de leitura anual está muito abaixo das expectativas, se comparado a países desenvolvidos, a produção escrita também não estaria muito bem uma vez que ambas estão intrinsecamente ligadas. Tarefas, essas, que deveriam ser trabalhadas de forma mais intensificadas e em conjunto dentro da escola uma vez que essa responsabilidade não pode cair apenas sob os ombros dos professores de língua portuguesa. Em consonância com Silvia e Oliveira (2010) a leitura:

É um elemento imprescindível para a aprendizagem dos conteúdos específicos de cada disciplina, por constituir o principal meio de socialização desses conteúdos. Portanto, todo professor tem responsabilidade com o processo de ensino da leitura, que, como um conhecimento escolarizado, apresenta-se como um pré-requisito para aprendizagem dos conteúdos escolares: é por meio do código escrito que, na maioria das vezes, esses conteúdos são transmitidos e que o aluno é avaliado. (SILVIA; OLIVEIRA, 2010. p.85)

Partindo dessa perspectiva, a leitura deve ser incentivada e trabalhada por todas as áreas do conhecimento uma vez que perpassará por todos os componentes curriculares. É importante, portanto, que a escola se responsabilize pela empreitada do processo de aprendizagem de leitura dos alunos, tendo ciência de que seu trabalho se dará não apenas no conjunto das atribuições da disciplina de língua portuguesa, mas também que os seus resultados vão para além dos muros da escola. Sabemos, todavia, que uma abordagem feita a partir de outros componentes se dá por meio de uma formação continuada de professores que apontam para novos caminhos para a superação da lógica fragmentada pedagógica vigente (Silva; Oliveira, 2010).

Pensando ainda em um processo de leitura que nos auxilie na formação do aluno escritor, dentro da visão de sua produção textual, a escrita não apenas nos possibilita sermos eloquentes a partir de uma fluência linguística, mas também nos proporciona algumas vantagens como: melhorar nossa organização, estimular a cognição e a metacognição e a melhorar o nosso autoconhecimento. Para além dessas questões, quando falamos sobre ensino superior, a redação torna-se uma das

principais formas de entrada nas melhores universidades do país, seja por meio de vestibulares locais, seja do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em outras palavras, os alunos que estiverem mais preparados dentro desse parâmetro serão aqueles que possivelmente conquistarão as melhores vagas. Mas a escrita é um processo e, para que tudo isso possa acontecer, é necessário que ele seja respeitado. Nesse ponto, a escola se materializa como um ambiente crucial para a aprendizagem da expressão escrita, que possibilitará ao aluno pensar de outros modos. Cássio (2019) sintetiza a importância da manutenção de um espaço coletivo de saber onde os estudantes possam exercer o seu livre pensamento, sem que sejam interrompidos pelo que chama “pretensa neutralidade”.

Dentro da perspectiva da escrita criativa, objeto de estudo dessa dissertação que fará intersecção com a tecnologia digital, é preciso que, acima de tudo, entenda-se que, a partir dela, o aluno poderá se expressar, trazer sua visão de vida sobre diversos aspectos e exercer a habilidade da comunicação. Os diversos gêneros textuais estudados durante o período escolar, principalmente no que tange o ensino fundamental e anos finais, exploram a capacidade do aluno de se reconhecer e de se familiarizar com estruturas e com formas de escritas variadas, que o desafiam a adaptar-se a cada modificação.

Então, com o intuito de ajudar nos processos de escrita, essa dissertação tem como objetivos gerais desenvolver e validar um Objeto de Aprendizagem (OA) a ser utilizado por professores para fomentar a escrita criativa de estudantes no 7º ano do Ensino Fundamental. Esse objetivo visa responder à pergunta de pesquisa “Como auxiliar professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental no que tange a produção textual?”

Pensando nisso, as *fanfictions* serão utilizadas como base para a construção do saber dos estudantes em relação a sua produção textual. Elas, de acordo com Zandonadi (2019), são um espectro textual que pode ser traduzido como algo criado pelos fãs, pois o vocábulo vem da combinação entre duas palavras: *Fan* (fã) e *Fiction* (ficção). Esse texto surgirá a partir de uma versão original de um outro autor e terá sua modificação de acordo com o estilo e com o formato dos seus fãs e dos seus leitores. Por conta disso, durante essa dissertação, teremos a intersecção entre esses dois termos com a intenção de promover e de fomentar uma escrita que seja criativa a partir da produção de *fanfictions*.

No entanto, é importante que fique claro que, com essa pesquisa, tenho como intenção ofertar um OA que seja voltado ao estímulo da escrita criativa, e não a ideia de uma medição da aprendizagem do aluno em relação a sua produção textual. Em concordância com os objetivos gerais, os objetivos específicos que sustentam essa dissertação são os seguintes:

- 1) Pesquisar e selecionar Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs) para desenvolver o OA;
- 2) Planejar e desenvolver o OA para dar suporte na escrita criativa;
- 3) Validar o OA por meio da apresentação do recurso a professores e coleta de suas impressões.

Essa dissertação justifica-se pela intencionalidade de buscar possibilidades de medidas que auxiliem os professores a promoverem a escrita criativa de seus alunos em sala de aula. Em virtude do distanciamento entre o fazer e o produzir escrita atualmente, é preciso que objetos de aprendizagem sejam criados para que haja essa aproximação. Essa dissertação vem ao encontro dessa necessidade. Para tanto, em virtude dessa intersecção, é importante que sejam tratados aspectos de ambas as áreas envolvidas, a fim de que se possa realizar, de forma adequada, a relação entre as duas. Nesse caso, fala-se da produção textual (área das linguagens) e tecnologias digitais na educação. Pensando exatamente nessa relação entre as duas esferas, o presente trabalho será dividido desta maneira: no capítulo 1 teremos a introdução da temática que será abordada. No capítulo 2 será apresentada uma discussão sobre o conceito de Escrita Criativa. No capítulo 3 serão apresentadas as questões referentes à produção escrita sobre um aspecto do ambiente digital. No capítulo 4 o debate está centrado no próprio produto educacional desta pesquisa. No capítulo 5 discorrerei sobre a técnica da Entrevista enquanto metodologia. No capítulo 6 teremos a discussão dos resultados apresentados após a avaliação dos professores sobre o OA. E, por fim, capítulo 7 teremos as considerações finais.

2. MAS O QUE É ESCRITA CRIATIVA?

No que tange a ideia de uma escrita criativa, pode-se dizer, em conformidade com Aquino e da Silva (2012), que ela é definida de diversas formas. Entre os fatores podemos citar a expressão de ideias originais, a imaginação de quem está produzindo o material, a inventividade ou mesmo a noção de capacidade crítica. Os autores ainda elucidam uma pesquisa produzida por Giglio (1996) com professores da educação básica, com o objetivo de estudar sobre criatividade na produção de textos, apresentando uma ideia de texto criativo como “liberdade de expressar o novo, seja ele manifestado por uma maneira pessoal de usar a língua ou pela apresentação de ideias originais, produzidas a partir da elaboração individual de experiências”.

A criatividade em si pode ser determinada através de vários pontos de vista diversificados, assim apresentados por Aquino e da Silva (2012), que discorreram sobre autores como La Torre (2003) e Vygotsky (1989). Esses conceitos, embora sejam tratados a partir de diferentes olhares, tangenciam a ideia de que a criatividade se dá através de um domínio de recursos culturais e que nos permite interagir com o externo, criando assim novidades através de um sujeito ativo e interativo.

Conseqüentemente, o sujeito que pratica a escrita criativa, assim como evidencia Alencar (1996), é aquele que integrará conhecimentos diversos acerca das suas relações enquanto indivíduo, com o ambiente e com os aspectos culturais. No entanto, essas relações serão potentes quando esse sujeito tiver domínio das técnicas de escrita e tiver conhecimento dos seus recursos. Enfim, em conformidade com Aquino e da Silva (2012), a criatividade na escrita só ocorre quando há também um amadurecimento progressivo, que é construído e desenvolvido através de um contexto escolar propício a esta prática e que proporciona aos indivíduos a possibilidade de se expressarem e escreverem.

Pensando por esse panorama e ao entender que hoje a tecnologia digital se faz cada vez mais presente no nosso dia a dia, compreendi ela pode se configurar também como uma potência ao ato de leitura e a escrita. Como potência, leia-se como mais uma ferramenta que pode auxiliar a um determinado objetivo. Nesse caso, não sendo considerada o fim, mas o meio de como alcançar uma meta. É nesse cenário que entra a construção dos meus saberes e conhecimentos durante o período de estudos no Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE/IFRS).

Atualmente, muito se fala sobre a importância da escrita como uma forma de ingresso para as universidades através do conhecido Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, o que poucos comentam é sobre o quanto a escrita pode ser uma grande aliada na construção de saberes coletivos, aprendizagens sobre práticas sociais e sobre si mesmo.

De acordo com Koch (1995), a produção textual, para além de uma atividade verbal, que consiste em servir determinados fins sociais, também é uma manifestação que permite os indivíduos interagirem com os seus pares através de processos cognitivos e semânticos dentro das práticas socioculturais. Portanto, em consonância com a autora, o texto permite que as pessoas interajam e estejam diante de um panorama que as permitirá discutirem a partir de um determinado contexto estabelecido.

Em outras palavras, podemos dizer que o texto será também um resultado das inúmeras interações realizadas por estes sujeitos proporcionando-os um material rico em informações. No caso dos estudantes, muitas dessas riquezas são também proporcionadas pela escola, por meio das interações com colegas, professores e conteúdos aprendidos. Segundo Laval (2019), a escola é mediadora na formação do aluno crítico que escreve e dispõe de autonomia para, assim, não ser somente um espaço de caráter qualificador, assim como são as empresas. Portanto, ainda vinculando este pensamento ao autor, não poder-se-ia deixar de pensar que a ligação há entre ela e o aluno fosse meramente no campo da produção e na ordem da competência, permitindo que ao final de seu ciclo escolar eles obtenham um diploma para a execução de uma tarefa específica.

Nesse sentido, a pessoa reflexiva, aqui podendo ser representada pelo estudante, tem influências de sua forma de pensar, de agir, de se comportar através da sociedade que o rodeia e da colaboração a qual ele participa. Afinal, essa relação não se faz de forma unilateral.

Este capítulo, por sua vez, será dividido em três seções, a fim de que ele possa dar conta de elucidar as questões relativas à escrita de um ponto de vista do lugar de pensamento crítico. Na primeira seção, “A concepção da escrita através de um pensamento crítico criativo”, pretendo discursar sobre o quanto a criatividade, a partir do conceito sobre o que é ser criativo e o que é o ato de escrever criativo está inserido na ideia de uma escrita autoral crítica, através dos estudos de Do Ó (2019).

Na segunda seção, “O professor como fomentador do processo de escrita” tenho como intenção discorrer, através dos propósitos pedagógicos de Biesta (2018), sobre a importância desse professor que estará no intermédio entre o aluno e seu material de escrita. Nessa perspectiva, a ideia é trazer à tona elucidações sobre o papel do professor na qualidade de incentivador nos processos de escrita dos estudantes e elencar um conceito sobre o que poderia ser uma escrita, de fato, criativa.

Na terceira e última, “O fazer educação a partir das influências socioculturais e econômicas”, discutirei sobre o quanto, dentro da educação, temos a interferência inevitável do mundo liberal ao qual vivemos, porém, trazendo ao debate a reflexão necessária. Assim, Laval (2019) será utilizado para poder fazer essa relação sobre a intervenção que existe de uma sociedade capitalista nas práticas educativas.

2.1 A CONCEPÇÃO DA ESCRITA ATRAVÉS DE UM PENSAMENTO CRÍTICO CRIATIVO

Primeiramente, para que possamos chegar no ponto da criticidade, é preciso que façamos uma definição do que seria esse tal texto criativo. Portanto, analisar o vocábulo “criatividade” se faz necessário para essa dissertação. Como já foi comentado anteriormente, na introdução, há diversas explicações para se definir a palavra “criatividade”.

De acordo com Michaelis (2020), “criatividade” define-se como “qualidade ou estado de ser criativo”, “capacidade de criar ou inventar; engenho, engenhosidade, inventiva”, ou ainda, quando o assunto é relacionado à linguagem, “capacidade que tem o falante nativo de produzir e compreender um número enorme de enunciados em sua língua, mesmo aqueles que nunca antes ouviu ou pronunciou.” Essas definições vão ao encontro do que já foi debatido sobre o que é ser criativo.

De acordo com Aquino e da Silva (2012), criatividade se origina do termo criar, que se deriva do latim *creare*. Assim, pode-se definir este termo por:

[...] dar existência, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados objetivos. Esta acepção nos remete à ideia de que a criatividade nos incentiva a realizar, agir e fazer. (p.56)

Nessa mesma ideia, os autores ainda discursam sobre o quanto a criatividade se dá a partir das funções cerebrais, exemplificando através dos dois hemisférios do cérebro: esquerdo e direito. Dentro dessa concepção, os autores discorrem sobre as atividades de cada lado, deixando claro que no lado direito é onde ocorrem as sinapses para o pensamento acrítico, artístico, com a predominância de um raciocínio divergente, emocional, não racional e metafórico. Desse modo, o lado esquerdo é diretamente responsável pela imaginação, pela fantasia e criatividade em si.

No entanto, para que a palavra criatividade fosse definida, foi necessário muito mais do que classificações a partir das ciências naturais. Entre esses exemplos temos La Torres (2003), cuja definição para criatividade está em saber utilizações as informações dispostas e fazer suas próprias escolhas e decisões. Já para Davidoff (1983), criatividade se define pela capacidade que a pessoa tem de solucionar problemas. Enfim, diversos teóricos foram levantados para que o debate sobre essa palavra-chave fosse iniciado.

Diante de tantas definições, e de forma bastante específica para este trabalho, é possível que a palavra *criatividade*, vinculada ao termo *escrita*, poderia ser definida como a capacidade de se produzir um texto cujas impressões pessoais possam imprimir o amadurecimento do indivíduo perante as questões que o rodeiam (socioculturais), desenvolvidas e estimuladas em um contexto escolar, de prática e fomento à escrita. Em outras palavras, o ser criativo é aquele que consegue captar as informações que estão ao seu redor, desenvolvê-las e transformá-las em algo diferente, inusitado.

Aqui neste ponto podemos resgatar a ideia de “informações que estão ao seu redor” fazendo uma relação com o que foi estudado por Do Ó (2019, p. 221) quando ele trouxe a analogia com o trabalho das abelhas. Ele comenta que a escrita é basicamente um processo imitação (nesse caso representado pela palavra *imitatio*), em que é necessário que se haja uma base de onde se retirar a criatividade.

Por exemplo, no caso das abelhas para que elas possam produzir o mel, elas precisam, necessariamente, absorver o que Do Ó (2019, p.221) “suco fornecido por mil folhas diferentes”. Logo, só há mel porque neste processo, houve um desenvolvimento criativo daquilo que antes era apenas o pólen das plantas, fornecedoras da base principal para a formação do produto. Esse sistema, estabelecido pelo autor em que na prática é preciso retirar um elemento de algo para que ele se transforme em outra coisa semelhante, foi denominado de *imitatio*.

Desse modo, Do Ó (2019) compreende que é preciso que haja a imitação de autores já conhecidos e reconhecidos para que, assim, a criatividade diante do que já foi produzido possa se estabelecer. O autor ainda elucida que é importante que exista, nesse sistema, uma ordem de absorção do conteúdo e sua assimilação.

Cortesi (2007) citava a imitação como uma condição e caminho para a afirmação de uma maturidade singular. Essa maturidade advinha de uma transformação dos saberes e de tudo aquilo que tinha sido lido. Já Petrarca (1899), falava que o aprender a escrever bem se dava também através do processo de imitação, mas não de uma forma cega, assim como ele menciona a partir do exemplo de um macaco, que aprende a imitar o seu próximo. Esse processo se dá através de uma forma crítica, da mesma maneira como um filho observa a forma como o seu pai age e se comporta.

Na mesma linha de raciocínio, Bembo (2007) comenta que há uma separação nítida entre a imitação da cópia. Enquanto no processo de imitação ele considera que haja um melhor suporte para a escrita inventiva, que, nesse caso, podemos substituir pela palavra “criativa”, na cópia isso não ocorre. Inclusive, um de seus questionamentos sobre a imitação, evidencia seu posicionamento diante do que é importante para o desenvolvimento de um bom texto:

Quem não se apropria do que se encontra em autores que leu muito, de autores cujos livros segurou nas mãos, sejam eles latinos, gregos ou até vernaculares- uma vez que existem excelentes autores nessa linguagem? (BEMBO, P. 2007, p.239)

Em suma, pode-se compreender que a escrita criativa é um processo que acontece por meio das intervenções. Estas, de acordo com as afirmações anteriores, podem ser de diversas ordens, sejam através do processo de *imitatio* de leituras pregressas, através das interações socioculturais, entre outras, que trazem ao indivíduo a possibilidade de escrever não apenas de maneira criativa, mas crítica perante todos os conhecimentos adquiridos.

Portanto, diante de todas as elucidações anteriores, e pensando de forma mais concisa para esta dissertação, pode-se dizer que escrever de forma criativa é desenvolver mecanismos de criatividade, inventividade e singularidade e que trarão para a história elementos que ajudarão na originalidade e autenticidade do texto. Características essas que permitirão aos indivíduos uma aproximação única daquilo que estão produzindo. Assim, diante do que já foi aqui discutido, levarei em

consideração para este trabalho o conceito de criatividade a partir de Aquino e Da Silva (2012), uma vez que ela só se origina a partir de um ambiente estimulante e que incentive o aluno à produção criativa. Dessa maneira, este ambiente proporciona, através de um amadurecimento, uma construção e um desenvolvimento viável para que o indivíduo possa se expressar, colocando sua criatividade no papel através da escrita.

2.2 O PROFESSOR COMO FOMENTADOR DO PROCESSO DE ESCRITA

Diante dos inúmeros desafios que cercam a educação, um deles, certamente, está centrado no papel do professor. Nesse caso, falo sobre a função do docente enquanto agente da educação e que proporcionará ao estudante as oportunidades do conhecimento.

No entanto, acredito que antes de definirmos a responsabilidade que o indivíduo professor tem perante o aluno, é preciso que se entenda as atribuições das próprias instituições em si. Biesta (2018) afirma que a sociedade criou expectativas em relação às escolas, uma vez que elas surgiram para desempenhar diretamente algo para a sociedade e pela sociedade. Todavia, segundo Masschelein & Simons (2012), a escola não é um espaço tão somente utilizado para sanar as vontades de uma sociedade neoliberal, ou um lugar de formação para as demandas sociais. Pelo contrário. De acordo com os autores, o ambiente escolar é o lugar livre, onde se pode praticar, tentar coisas, sem que se tenha a perspectiva de que elas sejam perfeitas.

Pensando por esse ponto de vista, entende-se que a escola é um local de experimentação, de tentativa e erro, longe das necessidades desenfreadas de uma sociedade reivindicadora. Por outro lado, o contexto atual força, constantemente, para que as escolas sejam locais necessariamente úteis para a sociedade, segundo Biesta (2018), criando um desequilíbrio gigante no sistema educacional. Esse desequilíbrio é resultado de ingerências através de testes, avaliações e modificações curriculares, transformando a escola em um local do trabalho e da produção, afirma Laval (2019).

E é neste cenário em que se encontra o professor na atualidade. Entre uma escola que se designa ao tempo livre de errar e aprender e tentar, e a escola idealizada por uma sociedade neoliberal, intencionada em formar pessoas para o mercado de trabalho somente. Em função desse panorama no qual o docente se encontra, qual seria o seu real papel? De forma ainda mais específica, pensando

sobre as questões norteadoras dessa dissertação, como o professor poderia ser o fomentador no processo de escrita do aluno?

Para responder a essa questão, é preciso que nos debrucemos sobre o significado de propósito na educação, apresentado por Biesta (2018). Este, de acordo com o autor:

[...] é central e fundamental porque, se não se sabe o que se busca alcançar com os empreendimentos educacionais, não se tem critério para decidir que tipo de conteúdo deve ser posto em prática, nem como as relações devem ser utilizadas e que tipos de modelos educacionais são mais adequados. Dizer que a questão do propósito é central e fundamental não é fazer qualquer reivindicação sobre quem deve enunciar o propósito do empreendimento educacional – há uma variedade de opções, embora os professores precisem desempenhar um papel importante nisso. Também não é sugerir que o propósito do empreendimento educacional deve ser formulado como um objetivo claro ou como uma meta que deveria ser cumprida ou alcançada – que é o problema com a ideia contemporânea de “resultados de aprendizagem”. O objetivo de uma atividade dá significado e direção a esta, mas isso pode ser feito de diferentes maneiras e com mais ou menos especificidade. (Biesta, 2018, p.23)

Vê-se claramente que o propósito educacional inserido pelo autor traz consigo a ideia não apenas de como construir um ambiente educacional que tenha uma razão para a sua existência, mas procurou, também, responder à necessidade do porquê o professor é importante para a sua constituição. Biesta (2018) elucida, ainda, que existem 3 formas diferentes tipos de propósitos, que também podem ser chamados de domínios de propósito, que são conhecimento, habilidades e caráter.

Essas, de acordo com o autor, são acessadas pelos indivíduos a fim de que eles possam fazer alguma coisa, que pode ser relacionada à qualificação direta para o mundo do trabalho ou para as diversas atividades da vida que são consideradas complexas dentro do mundo moderno. Nesse ponto, a ideia é fazer com que esses três domínios possam ser construídos de forma equilibrada, ainda que, segundo Biesta (2018) muitos sistemas educacionais continuem focando muito mais sobre o domínio da qualificação e pensando na construção do estudante enquanto um ser que estará preparado para o mercado de trabalho.

Diante dessa circunstância podemos compreender que o papel do professor não se dá unicamente sobre a ótica da pessoa que estará presente em sala de aula para fornecer todo tipo de conteúdo ao estudante. Ele estará ali, do mesmo modo, para passar por todas as outras duas esferas de propósito apresentadas

anteriormente. O professor estará ao lado do aluno para poder, junto a ele, desenvolver suas habilidades e seu caráter, para além das questões relacionadas ao conhecimento, que também são de extrema importância.

No caso da produção textual, o docente, da mesma maneira que qualquer outro professor dentro do seu componente curricular, se fará atuante na medida em que ele estiver ali propondo formas de construção de saber dentro do campo da escrita, sem que ele se restrinja unicamente a atividades avaliativas. Sua participação no processo de ensino e aprendizagem do estudante se constrói gradativamente e plural, através, por exemplo, do ensino dos diversos gêneros textuais e suas contextualizações e interferências sociais sobre suas vidas, ou a partir das complexidades mais específicas da área da escrita.

Um bom exemplo para essa situação seria o estudo do gênero textual *Lambe-lambe*, que se constitui pela construção de textos reflexivos e interativos em forma de poemas críticos sobre a situação social vigente, a fim de estimular o pensamento crítico (De Araújo Júnior e Alves, 2022, p. 138). Este gênero, que será apresentado para as pessoas de forma marginal, pois está localizado nas paredes das ruas, nos postes das grandes cidades e em viadutos, fala muito acerca das dificuldades das minorias sociais e reivindica, através de intervenções, os seus direitos. É nesse contexto em que o professor de produção textual irá fomentar e incentivar o seu aluno na construção de seu texto.

2.3 O FAZER EDUCAÇÃO A PARTIR DAS INFLUÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E ECONÔMICAS

Charlot (2020) reflete sobre o quanto uma sociedade capitalista e voltada para o desejo, impulsionada pelas articulações da publicidade e evolução socioeconômica contemporânea, interfere nas práticas pedagógicas. Essa influência desestabiliza a pedagogia tradicional, em contraponto a pedagogia nova, pois o desejo, aqui identificado como uma necessidade natural do ser humano, se opõe à norma. O autor ainda relata que esse desejo acaba por desordenar a pedagogia tradicional, assim não conseguindo mais se colocar como referência. Dessa forma, diante do pensamento explorado por Charlot (2020), podemos observar que a influência de uma estrutura social inclinada ao liberalismo, e impulsionada pelo desejo, poderá ser grande em relação às práticas pedagógicas. Portanto, essa seção foi construída para

fazer a relação entre o quanto essa interferência sociocultural e econômica, de uma sociedade contemporânea é, possivelmente, um impeditivo no incentivo e fomento à uma escrita criativa. O mundo ocidental tem suas inclinações liberais e, por esse motivo, a política, a sociedade e, como não poderia deixar de ser, pela relação de implicação mútua que há entre escola e sociedade, a escola acaba sendo atingida também. Laval (2019) exprimiu essa relação cada vez mais estreita que se tem escolas e o capitalismo explicando que:

O neoliberalismo atual não vem transformar a escola bruscamente. Muito cedo, numerosos autores se dedicaram a definir e construir uma escola de acordo, em todos os pontos, com o espírito do capitalismo. A. presente mutação é, na realidade, a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de tendência presente nas obras desde muito tempo. (p. 8)

Então, por mais que pareça ser algo recente, essa leva de disciplinas construídas a partir de uma visão capitalista não está aparecendo do nada. Elas fazem parte de um projeto político muito mais profundo e delicado do que a maioria das pessoas consegue imaginar.

Nas escolas, por exemplo, é comum observar que, aos poucos, a quantidade de horas que os estudantes precisam permanecer está aumentando, o que talvez não signifique que a qualidade deste mesmo ensino também siga esse exemplo. Ao mesmo tempo, percebe-se que disciplinas, como gestão financeira, são apenas uma afirmação de que o universo liberal tomou conta da educação e, enquanto educadores, somos apenas expectadores desta modificação.

Mas qual seria a ligação de todo este conhecimento com a produção textual? É importante que o indivíduo entenda o texto não apenas como um objeto utilitário, sendo manipulado para fins de aferição de uma avaliação ou de um resultado. Ela precisa estar presente no cotidiano do estudante como uma extensão de sua expressão. Masschelein & Simon (2017) trazem esse paralelismo (que aqui podemos identificar como o da expressão escrita pela escrita e o seu utilitarismo), quando identificam o formato da escola que desempenha o papel de retirar do aluno o peso da ordem social. Ainda de acordo com os autores, o professor exerce um papel muito importante de atrair os alunos para o tempo presente (o aqui e agora) a fim de que eles possam ter, dentro da escola, um tempo diferente daquele estabelecido pelas esferas sociedade e família. Em consonância, Laval (2019) afirma que a escola não

pode ser apenas um ambiente do utilitarismo, um local somente para a resolução de problemas. Biesta (2018), acerca desta reflexão, esclarece que a educação e a escola, neste processo, exercem um papel de extrema importância na subjetivação das crianças e adolescentes. Isso significa que para o autor este estudante deve existir como um sujeito de direito próprio, sendo capaz de assumir suas ações e se responsabilizar pelas consequências delas. Em outras palavras, para Biesta (2018) o sujeito tem que ser capaz de apropriar-se através de uma perspectiva mais crítica o tradicional e as práticas vigentes, mesmo que após o término do período escolar.

Entende-se que em tempos atuais não há possibilidade de desvincularmos a escola das influências exercidas por uma sociedade neoliberal. É possível que as esferas que regem as instituições sejam afetadas por esse universo, o que faz com que tenhamos que achar os melhores caminhos dentro desse contexto para o fazer educação. Em termos de produção textual não seria diferente. Da mesma forma, observamos, pensando em expressão escrita, questões de adequações e adaptações quando falamos de tecnologias digitais para a educação. Em outras palavras, veremos aqui uma nova modalidade sendo desenvolvida e apresentada dentro da produção textual, algo que será problematizado no capítulo seguinte.

3. A TECNOLOGIA E A PRODUÇÃO TEXTUAL: O ESCREVER NA WEB E OS GÊNEROS TEXTUAIS FORMADOS POR ESSA PRÁTICA

Diante do desenvolvimento tecnológico e do crescente uso das redes sociais como nova forma de expressão, surgiu na escrita uma modalidade completamente particular e singular: o texto na web. É evidente que, de acordo com cada ambiente virtual, a linguagem desse texto será única, a fim de que possa se adequar aos seus usuários.

Perante essa realidade, este capítulo será dividido em 3 seções para que possamos dar conta das discussões acerca das seguintes temáticas: a primeira seção, cujo título é “A escrita na web como expressão pessoal”, trabalhará com o conceito do que está sendo produzido pelas pessoas na internet e terá, como base, os textos de Laval (2019), Lipovetsky (2020) e Bakhtin (1992). A segunda seção, cujo título é “As *fanfictions*: histórias que queremos contar”, traz uma explanação sobre o que são as *fanfictions*, por quem são produzidas e como, na atualidade, se tornaram muito famosas na web. Assim, também ambientes virtuais serão apresentados onde são mais comumente organizadas. Por último, na terceira seção, com o título “Trabalhos correlatos”, serão apresentados todos os trabalhos pesquisados que possuem relação com a pesquisa dessa dissertação. Na sequência, serão feitas algumas discussões e algumas relações acerca dos aspectos anunciados ao longo da estrutura do texto.

3.1 A ESCRITA NA WEB COMO EXPRESSÃO PESSOAL

Na educação, o flerte com as tecnologias digitais não demoraria muito para acontecer. Existem diversas vertentes que discutem sobre essa relação. Conforme Laval (2019), esse avanço das tecnologias acompanha o discurso do fim dos professores e de sua importância. O autor levanta a premissa de que esses objetos tecnológicos trouxeram subsídios ao neoliberalismo para que ele pudesse descartar a existência dos professores, alavancando os objetos tecnológicos ao posto de “revolucionários”, assim podendo modificar por completo a escola e a pedagogia. Neste interim, não se destaca, no entanto, a importância dos docentes na intermediação e na construção de saberes coletivos por meio de sua participação,

evidenciando o total desprezo que existe a tudo aquilo que possa propiciar o pensamento crítico dos alunos.

Lipovetsky (2020) afirma que as novas pedagogias, nesse caso, acredito que podemos citar o uso da tecnologia apenas pelo seu caráter atrativo, têm somente como objetivo deixar as crianças felizes, agradá-las e fazer com que sejam livres para escolher aquilo que querem. Essas, chamadas de pedagogias sedutoras segundo o autor, privilegiam a perpetuação das desigualdades sociais, bem como arruinam o trabalho de base, que se constitui pela ideia de fazer com que a criança cresça e se desenvolva.

No entanto, acreditar que o uso das tecnologias não traz absolutamente nada de bom seria uma contradição a tudo que nesta dissertação está sendo desenvolvido. Ainda de acordo com Lipovetsky (2020), o autor ratifica que mesmo diante de tantas questões relacionadas ao uso excessivo das mídias digitais, não há como negar os benefícios que elas trazem ao processo educativo. Alguns destes podem ser a mobilização dos alunos, a motivação para o trabalho, o seu acompanhamento e a abertura da classe para o mundo. Estes, ditos pelo autor, como: *Pontos positivos que exigem, no entanto, um bom domínio da cultura escrita e uma educação em internet.* (Lipovetsky, 2020, p. 271)

Voltando nossa discussão para a escrita, é bastante comum, por exemplo, verificar que um texto escrito em um e-mail, principalmente relacionado a alguma instituição (seja de ensino ou de trabalho) terá um caráter formal muito maior do que um produzido na página do *Facebook*. Assim como a intencionalidade de uma mensagem enviada por *WhatsApp* nunca será igual a de um texto feito no *Twitter*. Em outras palavras, podemos dizer que para ambientes virtuais distintos, teremos uma comunicação também distinta. Elas, inclusive, poderiam se enquadrar no campo dos diferentes gêneros textuais que existem, assim como uma carta, um conto, uma fábula etc.

Para Bakhtin (1992), o gênero considera conteúdo temático, forma composicional e estilo como elementos de grande importância para a definição de discurso, bem como o caracteriza como enunciados relativamente estáveis. Esta afirmação se dá por conta exatamente das intenções comunicativas em que cada gênero estará inserido, e sobre as necessidades sociocomunicativas e interativas dos envolvidos. Ou seja, assim como já foi explanado anteriormente, cada gênero será

responsável por uma forma de expressão única e singular, podendo se dedicar a funções divergentes.

Produzir material de leitura para web, portanto, não tem a mesma função que escrever em um papel no caderno. Embora, dependendo das circunstâncias, tenhamos objetivos muito próximos. Um exemplo muito simples é o diário. Antes da popularização e democratização dos usos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com os conhecidos *blogs*, o uso de uma caderneta para produzir textos do gênero diário era bastante comum. Adolescentes de várias partes utilizavam esse meio como forma de poder colocar no papel tudo aquilo que sentiam ou tinham vivenciado em um determinado dia. Assim, expressavam suas emoções em um ambiente próprio deles e que não seria revelado para ninguém. Afinal, geralmente aquela caderneta era escondida de todo mundo e nenhuma outra pessoa poderia ter acesso.

Na atualidade, evidenciamos uma mudança de comportamento. Sibilia (2008) retrata essa exposição midiática trazendo diversos questionamentos sobre o uso das tecnologias digitais. Dentre eles, a autora problematiza perguntas como se essa produção realizada na web é fruto de uma nova forma de arte produzida por artistas ou se o que ali é emitido trata-se de relatos verídicos sobre a vida real de pessoas comuns, como você e como eu. A autora finaliza dizendo que não há respostas muito claras para essas perguntas, mas que, evidentemente, essa exposição é uma prática que pertence aos gêneros autobiográficos, ainda que com características distintas.

Portanto, neste ponto, saber como cada gênero funciona e se comporta é muito importante, tanto que, de acordo com a BNCC (2017), eles são trabalhados com os alunos desde os anos iniciais do Ensino fundamental e aprofundados nas séries finais. Segundo este documento:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. (BNCC, 2017, p. 136)

Dado a relevância que se atribui a este conteúdo da área das linguagens, pode-se inferir que este objeto de estudo da língua portuguesa se faz presente toda vez que há a necessidade de interação e comunicação entre os indivíduos. Assim, cada um desses gêneros será selecionado de acordo com aquilo que desejamos transmitir aos nossos interlocutores.

3.2 AS FANFICTIONS: HISTÓRIAS QUE QUEREMOS CONTAR

Pensando nas singularidades discutidas na seção anterior, a *Fanfiction*, termo dado ao gênero cujo principal predicado seria textos ficcionais escritos por fãs que se inspiraram em histórias já existentes, faz parte do universo juvenil de uma forma muito presente. Mas o que, de fato, seriam as *fanfictions* e como poderiam influenciar na forma como os estudantes observam o ato de escrever? Podemos dizer que:

Traduzida literalmente como “escrita de fã”, o termo inglês *fanfiction* é resultado da junção de duas palavras: *fan* e *fiction*, significando, portanto, uma escrita ficcional feita por um fã a partir de um enunciado estético original. Tal termo foi inserido no vocabulário de muitos jovens brasileiros, que também usam uma versão mais curta da palavra, *fanfic* ou até mesmo *fic*. O termo se relaciona diretamente com a origem do termo fã: fanático. (Zandonadi, 2019, p. 31)

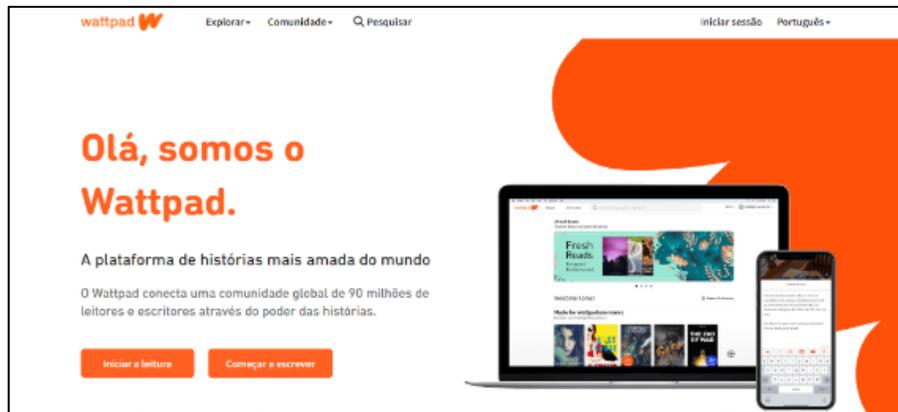
As *fanfictions*, portanto, possibilitam às pessoas uma intervenção em uma história já contada, seja ela de um livro, filme, séries de televisão ou até mesmo de uma situação real com pessoas reais, como cantores e artistas como um todo. A partir do momento em que os, então, escritores amadores sentem-se confortáveis para a sua própria produção literária através de algo que já existe e que faz parte de seu conhecimento, o texto torna-se um produto muito mais leve.

Já existem no mercado sites onde jovens escritores produzem suas *fanfictions* e deixam sua marca para futuros leitores e, por que não, escritores. Um dos mais conhecidos e utilizados chama-se *Wattpad*,¹ tendo uma grande aprovação mundial, incluindo prêmios de escrita para as melhores histórias. O *site* de lançamento e de

¹ O *Wattpad* é uma plataforma de histórias global para entretenimento com base no Canadá, mantendo sua sede principal em Toronto. A empresa utiliza tecnologia de alto nível para difundir histórias gratuitamente, produzidas por escritores e por leitores em sua plataforma. Endereço eletrônico: <https://www.wattpad.com/?nextUrl=/search/hist%C3%B3ria%20do%20wattpad>

armazenamento de *fanfictions*, tem feito muito sucesso entre aspirantes a autores e a leitores ávidos por diferentes textos.

Figura 1 – Página inicial do Wattpad



Fonte: <https://www.wattpad.com/?nextUrl=/search/hist%C3%B3ria%20do%20wattpad>

Em consequência do apego que muitos deles têm por personagens já existentes de outras histórias (sejam elas de outros livros, filmes, séries etc.) e até de ambientações e lugares que já foram criados, o site se mantém vivo, pois todos que são membros inscritos desejam continuar lendo e produzindo narrativas para a manutenção destes mesmos personagens e lugares. Assim, conforme Zandonadi (2019):

O termo se relaciona diretamente com a origem do termo fã: fanático. Para escrever uma *fanfiction* não basta gostar de escrever, é necessário possuir um sentimento de fã a ponto de não conseguir ser passivo às histórias, é preciso ser fanático. Nesse sentido, o envolvimento e o prazer são basilares para a difusão das *fanfictions*, já que os ‘fanfiqueros’, sem pretensões estéticas ou mercadológicas, leem e escrevem aquilo e daquilo que gostam. (Zandonadi, 2019, p. 32)

Desse modo, a *fanfiction*, como um produto dos desejos e sentimentos dos fãs, se faz presente na constituição deste *Website*, onde pessoas compartilham seus textos e opiniões acerca das escritas uns dos outros. Isso ocorre porque a configuração desta TIC foi feita exatamente para isso. Em outras palavras, o *Wattpad* funciona a partir da integração de saberes e conhecimentos dos seus usuários que, cientes da sua posição de crítico literário, obviamente dentro daquele panorama, utilizam argumentos e opiniões para a mudança das histórias. Com isso, acabam exercitando a criatividade.

Esse processo criativo do escrever, independentemente de onde é realizado, possui formas e maneiras distintas. Criação de personagens, de eventos, de lugares, da própria história são elementos que irão ser formados através de caminhos divergentes. Assim, um produto com a escrita dentro de uma plataforma digital também terá uma configuração única e apenas sua. O *Wattpad* é apenas um exemplo de TIC que é utilizada para compartilhamento de textos e criação. Ele foi lançado em 2007 no Canadá e se expandiu internacionalmente em 2014, mostrando o quanto a procura por lugares para a produção escrita é grande. Tanto é que em sua base há 80 milhões de assinantes que podem livremente acessar o site de forma gratuita. Coelho et al. (2019) em sua análise sobre a utilização desta mesma rede social agora como uma ferramenta pedagógica afirmam que:

As indústrias criativas, como o *Wattpad*, podem motivar a leitura e a produção de textos fora e dentro das escolas, mas que isso depende da maneira como são utilizadas pelos professores e pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, da organização da sequência didática, da adequação dos objetivos pedagógicos às potencialidades e características de usabilidade do aparato tecnológico, dentre outros aspectos. Em outras palavras, não basta simplesmente querer utilizar um aplicativo no smartphone para expor um conteúdo pedagógico; deve-se planejar seu uso, delimitando práticas e também critérios de avaliação (antes, durante e depois da execução das atividades). (Coelho et al., 2019, p. 25)

Esse respaldo nos fornece uma certa garantia de que a produção criativa, nesse caso bastante específica no *Wattpad*, pode, sim, existir e ser, inclusive, induzida por atividades em sala de aula. Porém, é claro que essas devem ser embasadas em um planejamento elaborado e adequado às condições da própria ferramenta, que, nesse caso, funcionará como um OA.

A intenção aqui, no entanto, não é fazer qualquer apologia a utilização deste site em questão, embora ele tenha sido bastante usado como exemplo. Até porque, existem outras ferramentas que também podem ser utilizadas e que vão ao encontro da ideia estabelecida dentro desta seção, que é falar sobre a produção textual criativa em um meio tecnológico digital. E, para além disso, entender se essa produção criativa de fato acontece nesses ambientes.

3.3 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE *FANFICTION*, ESCRITA CRIATIVA E GÊNEROS TEXTUAIS

Com o objetivo de pesquisar as produções de conhecimento científico a respeito do assunto abordado nessa dissertação, a revisão de literatura fornecerá dados importantes e necessários para a constituição do trabalho em questão. Para que isso pudesse acontecer, foram realizadas buscas em dois diferentes repositórios científicos: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e artigos no portal da *Scielo* Periódicos. Como descritores foram utilizadas as expressões “*Fanfiction*” ou “Gêneros Textuais” e “Escrita Criativa”. Além dessas informações, a fim de delimitar a busca, a seleção de material ficou restrita entre os anos 2018 a 2022 (Primeiro filtro), a fim de que se possa restringir para trabalhos mais atuais e de acordo com os diversos objetos de aprendizagem criados recentemente no campo da educação e Educação (Segundo filtro). Visto que a pesquisa tecnológica está em constante atualização, se faz bastante coerente manter um filtro que acolha os períodos mais recentes de produção científica.

Após a busca através dos descritores referidos anteriormente, foram obtidos os seguintes resultados simplificados nos quadros 1 e 2 abaixo. Em relação ao Catálogo de Tese e Dissertações da Capes, para o descritor *Fanfiction*, foram obtidos 56 resultados, porém apenas 12 foram selecionados. Para o descritor Gêneros textuais, foram selecionados 145 resultados, porém apenas 1 foi selecionado. E com o descritor Escrita Criativa, foram obtidos 464, porém nenhum foi selecionado. No catálogo de Artigos da *Scielo* para o descritor *Fanfiction* foram obtidos 7 trabalhos, dos quais 3 foram selecionados. Para o descritor Gêneros Textuais, foram obtidos 6 resultados, porém nenhum foi selecionado. E, por último, para o descritor Escrita Criativa foram obtidos 7 resultados e apenas 1 foi selecionado. Para fins de construção de referencial, foram utilizadas a leitura das palavras-chaves e resumo de cada um dos artigos, dissertações e teses apresentadas neste trabalho. Nesse caso, era preciso que as próprias palavras-chaves apresentassem esses descritores, bem como o resumo deveria conter informações que corroborassem com as ideias que serão estudadas nessa dissertação.

Quadro 1 – Quadro- Resultado da busca de Teses e Dissertações da Capes

Quadro Resumo de Teses e Dissertações da Capes
--

Descritores	Filtros	Resultado	Selecionados
<i>Fanfiction</i>	2018- 2022/ Educação	56	12
Gêneros textuais		145	1
Escrita Criativa		464	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 2 – Quadro- Resultado da busca das Strings pesquisadas na Scielo

Quadro Resumo das Strings pesquisadas na Scielo			
Descritores	Filtros	Resultado	Selecionados
<i>Fanfiction</i>	2018- 2022/ Educação	7	3
Gêneros textuais		6	0
Escrita Criativa		7	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Portanto, a partir das análises, das buscas e dos resultados obtidos, chegamos a um total de dezessete (17) trabalhos que possuem as faculdades necessárias alinhadas as propostas desta dissertação. O compilado de informações referentes ao resumo de teses e dissertações da Capes estão descritos no Anexo X, bem como as compilados de informações de resumos de artigos da Scielo estão descritos no Anexo Y.

Após a análise destes materiais presentes nos Apêndices A e B, de forma bastante geral, é evidenciado que todos os trabalhos cuja ideia é apresentar o comportamento das *fanfictions*, falam um pouco sobre a sua versatilidade no que tange as modalidades as quais ele pode se aplicar. Essa versatilidade, assim como menciona França (2020), se dá através da multimodalidade que existe no ato comunicativo, produzido a partir das inúmeras possibilidades de gêneros textuais aos quais as *fanfictions* podem se adaptar e se integrar.

Já segundo Ribeiro e Jesus (2019), por meio de uma abordagem mais prática relativas às produções textuais, as *fanfictions* funcionam como um meio para a construção da colaboração e do compartilhamento. Nessa perspectiva, os autores acreditam que a escrita coletiva de um determinado texto o retira de um campo isolado e individualizado, para uma criação de um trabalho muito mais rico e complexo, composto por várias mãos.

Outra abordagem, apresentada agora por Alvez (2018), foi a de que existe a ideia de autoria na concepção das produções textuais compartilhadas. Nesse caso, a

autoria não seria fornecida unicamente ao autor, único produtor do texto compartilhado em meios virtuais, uma vez que ao atingir uma determinada quantidade de pessoas, esse texto estaria exposto às conseqüentes modificações. Assim, a sua autoria estaria vinculada a multiplicidade de vozes as quais o texto estaria entregue e as possibilidades de interatividades.

Ainda trazendo a representação da autoria, Reis (2018) concretiza seus estudos procurando disseminar entre o universo acadêmico o conceito que existe sobre essa autoria na internet, resgatando algumas características importantes referentes ao autor que em algum momento já foi leitor e que acreditar que existam brechas em uma determinada história, sente-se na obrigação de reescrevê-la. Desse modo, a autora procura relatar em seu trabalho comparações através dessa palavra autoria no que tange os tempos. A partir do que ela apresentou, evidenciou-se que essa concepção foi modificada, na medida em que os escritos eram protegidos contra possíveis alterações. Com o passar do tempo, essa autoria, pensando nos tempos atuais, foi caracterizada pelo afastamento do autor sobre a sua própria obra, sendo ela hoje pertencente àqueles que a leem, ou seja, os leitores.

Camargo (2015) constrói uma concepção de leitor/ escritor e autoria de texto para as *fanfictions* muito parecida com a que Reis (2018) discursou em seu trabalho. A autora sintetiza que a relação existente entre esses dois sujeitos da escrita, tanto o que escreve quanto o que lê, se cria através de uma dualidade, onde A, nesse caso o escritor, estará ligado às necessidades e vontades do leitor e B, o leitor, terá condições de participar da construção do texto de A. Dessa maneira, ambos possuem uma importância da produção textual da *fanfiction*, sendo eles autores dela. Essa flexibilidade ocorre podendo o leitor se posicionar também enquanto um *ficwriter*, termo em inglês designado ao escritor de *fanfiction*, tanto quanto o próprio idealizador inicial da história.

Consoante ao que foi desenvolvido por Oliveira (2021), a *fanfiction*, para além de ser um gênero que aborda às questões de multimodalidade, ela também funciona como um catalisador para o letramento midiático informacional, possibilitando ao fã o progresso de suas habilidades literárias, linguísticas e lúdicas. Esse processo acontece porque a partir da leitura dessa modalidade, o leitor estará embebido de um material rico em criatividade e, principalmente, de leitura crítica.

Diferentemente dos outros trabalhos já comentados e estudados, Zandonadi (2019) conduz em seu texto o conceito de Fandom, aqueles que fazem parte de um

grupo de fãs de algo específico. Nesse caso, Fandom seria uma tradução para “Reino dos fãs” e neste eles teriam o total poder de autoria sobre as suas escritas, sobre aquilo que produzem, leem e criticam. Este termo é importante porque garante que existe um grupo específico cuja responsabilidade está na disseminação e qualificação de textos que estão expostos em determinados sites de compartilhamento de textos.

Em se tratando de classificação, Aguiar et al. (2016) confirmam que as *fanfictions*, assim como os contos, os poemas, as narrativas de aventura etc. se constituem também como um gênero textual. Esta concepção, em divergência com outros autores, que apenas tomam as *fanfictions* como uma maneira de produzir todos os outros gêneros, é traduzida pela ideia de que elas fazem parte dos gêneros do discurso, uma vez que elas servem como mediadoras e assim, se tornam em sujeitos que enunciam algo que desejam dizer ou produzir. Pensando por esse caminho, as *fanfictions*, embora façam parte de um grupo que necessariamente precisa de elementos de outros gêneros textuais e suas características para existir, não se apropriam por completo deles e precisam também produzir outros elementos próprios de sua essência.

Outro aspecto importante sobre as *fanfictions* foi o concebido por Rocha (2019), sobre o quanto as práticas de escrita dessa modalidade podem contribuir para uma maior reflexão sobre a cultura popular e a diversidade. Para além disso, os autores contribuíram com o entendimento de que a sua produção auxilia nos aspectos linguísticos, estilísticos, sociais, entre outros. Assim, ao se depararem com um material já pronto, os leitores/ escritores terão uma base por onde começar e, assim, construirão seus próprios textos de forma autoral. Em sua pesquisa, inclusive, foi evidenciado o quanto os alunos sentiam-se muito confortáveis pelas opiniões emitidas pelos seus colegas após a produção de seu texto, que foi compartilhado com a turma inteira, corroborando aqui a ideia de que as *fanfictions* colaboram muito para às reflexões comentadas no começo deste parágrafo.

Martolelli (2017), se encarrega de ir mais a fundo no assunto e lança o conceito de literatura digital. Esta, no entanto, não pode ser confundida com a literatura digitalizada, aquela em que apenas é retirada de seu modo tradicional e, assim, exposta no meio virtual. Diferentemente da anterior, a literatura digital, de acordo com a autora, se comporta com o caráter multimodal e hipertextual, visto que se amplifica e se adequa a uma outra realidade. Dentro desse contexto da literatura digital,

Martorelli situa as *fanfictions*, modalidade que se adaptou à realidade moderna de escrita e leitura.

Discorrendo sobre as contribuições da implantação das *fanfictions* em termos de letramento, assim como Oliveira (2021), Costa (2017) conceituou essa modalidade de escrita como uma prática de letramento em si através do envolvimento da produção textual complexa a partir dos fãs. Assim, a autora toma como premissa o potencial de modificações da história original, seja no começo, no meio, ou no final, e as alterações de ambiente e personagens, como motim para o fomento do sujeito letrado. Nesse caso, o letramento surgiria por si só através das práticas diárias dessa produção e, portanto, validando o seu estudo.

Leitão (2021) também defende a ideia de que o letramento provocado pelo conhecimento sobre as *fanfictions* oportuniza aos leitores um aprofundamento acerca das características da literatura e da própria leitura como um todo. Este, quando munido de suprimentos necessários, consegue fluir com maior facilidade por pelas experiências sociais e linguísticas. Enquanto isso, em se tratando dos efeitos produzidos através da tradução de *fanfictions*, Reis; Leal, Stallaert (2018) destacam que este movimento surge através de 3 pilares: comercial, quando um produto é muito grande para ser traduzido e é necessário que outras pessoas sejam envolvidas, social, quando o trabalho colaborativo envolve uma determinada causa e, por último, pessoal, quando há uma necessidade de que alguma experiência individual seja suprimida.

Pensando numa perspectiva mais qualitativa das características dos personagens que utilizam as *fanfictions* como forma de expressão, Alencar, Arruda (2017) alinharam uma pesquisa realizando um questionário sobre esses aspectos. Nesse estudo, os autores evidenciaram e concluíram que as *fanfictions* não são apenas um mero passatempo para os que as utilizam, mas tornaram-se um meio de incentivo à leitura e escrita.

Dentro desse contexto, se faz relevante levantarmos aspectos e termos que tangenciam a produção das *fanfictions* como os Gêneros Textuais, os quais já foram aqui citados anteriormente através da relação que Aguiar et. al (2016) fazem sobre esta modalidade e a escrita criativa, campo abordado por Zonta e Zanella (2021). Em seu trabalho, as autoras apresentam uma concepção de escrita que reforça muito do que nesta dissertação é comentado. Ideias sobre o quanto a escrita, durante o período escolar, é tomada como um ato unicamente avaliativo, transformando uma atividade expressiva de grande importância para o desenvolvimento do ser humano em algo

provocador de tensões e desconfortos dentro e fora da escola. O trabalho das autoras foi realizado já em meio universitário, confirmando ainda mais esse deslocamento existente entre a escrita e o autor pouco desenvolvido nos alunos.

Ainda sobre os gêneros textuais, Santos (2018) afirma que estes são de extrema importância na educação porque inserem os alunos à contextos diversificados de comunicação e social, aos quais eles, futuramente, serão inseridos. O autor entende que gênero textual é todo ato comunicativo expresso por alguém utilizando modalidades específicas da sua intencionalidade, buscando assim trazer a explanação de algum assunto.

Após a elucidação de todos esses autores que compõem os trabalhos correlatos, e ter evidenciado que todos trouxeram valores significativos para as suas respectivas pesquisas, é possível também observar que nenhum dos estudos referidos preocupou-se com a produção de uma ferramenta (OA) que trouxesse à tona a utilização dos conceitos de produção textual compartilhada, através de técnicas das *fanfictions*. Bem como, em virtude do pouco material apresentado em relação ao descritor “Gêneros textuais” no campo da educação, principalmente no que tange a educação tecnológica, evidencia-se que discursos como estes, trazidos por este trabalho, são importantes para a disseminação de uma concepção mais aprofundada sobre a criação de objetos de aprendizagem para a escrita e que sejam aplicados às escolas.

Entende-se, no entanto, a partir dessa reflexão, que independentemente da importância da construção de objetos para a escrita criativa e produção textual, estes não serão um fim para a aprendizagem do indivíduo, uma vez que nesta mesma dissertação não há a pretensão de analisar ou quantificar a aprendizagem dos alunos. O objeto aqui criado tem por objetivo ser apenas um entre tantos outros meios que ainda podem ser gerados, proporcionando assim infinitas possibilidades de entendimento sobre este conteúdo.

4 O PRODUTO (OBJETO DE APRENDIZAGEM)

Levando em consideração que esta dissertação faz parte da formação do Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE), que é um mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus PoA, e tem como um dos pré-requisitos a criação de um produto educacional, neste capítulo serão apresentadas as seguintes etapas: o próprio produto educacional, um OA voltado para a produção textual em meio virtual, as ferramentas utilizadas para a sua construção e constituição e, por fim, o porquê da escolha desta temática para a produção de um OA.

Para a construção do OA, foi desenvolvido, conforme Filatro (2008), uma matriz de design instrucional (Quadro 3), contendo todas as informações necessárias acerca do produto. Estas informações indicam a unidade, nesse caso sendo o gênero textual a ser trabalhado, o objetivo a ser alcançado com esta unidade temática, quais serão os papéis estabelecidos por cada agente na construção do saber, a descrição da atividade que será realizada, o tempo de duração desta atividade, as ferramentas que serão usadas, sendo as ferramentas do OA, o conteúdo a ser estudado e, por fim, a avaliação do usuário acerca do objeto. Assim, utilizando como base o material referido, foi pensado em quais seriam as melhores ferramentas de autoria e recursos existentes em cada uma delas com o propósito de atingir os objetivos estabelecidos pela dissertação.

Abaixo, segue o quadro 3 representando a Matriz de Design Instrucional para a construção do OA:

Quadro 3 – Matriz de Design Instrucional

Unidade	Objetivo	Papéis	Atividade	Duração	Ferramentas	Conteúdo	Avaliação
Contos	Resgatar os conceitos principais do conto e organizar uma <i>fanfiction</i> em forma deste gênero textual através de uma série que os usuários tenham familiaridade.	Professor: Auxiliar os alunos, os instruindo na utilização dos objetos e retomada dos conteúdos. Aluno: Fazer a retomada com cuidado e atenção, bem como, produzir sua atividade nos pós revisão.	a) Leitura do <i>Canva</i> ; b) Produção do <i>do seu canva usando os elementos do conto para a produção de sua fanfiction de uma série.</i>	50 min	Computador, tablet, celular, internet. Objetos de aprendizagem: <i>Canva e Youtube.</i>	Contos: Partes fundamentais, foco narrativo, narrador, tipos de discurso.	Produção de um <i>Canva</i> .
Mitos e Lendas	Resgatar os conhecimentos principais sobre os mitos e lendas e contribuir para a produção de uma <i>fanfiction</i> utilizando os elementos deste gênero textual.	Professor: Auxiliar os alunos, os instruindo na utilização dos objetos e retomada dos conteúdos. Aluno: Fazer a retomada com cuidado e atenção, bem como, produzir sua atividade no pós revisão	a) Vídeo do Youtube (curta metragem) “Negrinho do Pastoreio”. b) Utilização do <i>Padlet</i> para expor sua <i>fanfiction</i> .	50 min	Computador, tablet, celular, internet. Objetos de aprendizagem: <i>Youtube, Padlet</i>	Mitos e lendas: Personagens, tempo mítico, tradição oral, narrador e características principais.	Avaliar o compartilhamento das lendas e mitos no <i>padlet</i> criadas pelos alunos.

Poema Narrativo e Cordel	Relembrar os conceitos principais dos poemas e cordel e produzir o seu próprio texto através do Jamboard, utilizando a estrutura do gênero textual em questão na escrita de sua <i>fanfiction</i> .	Professor: Auxiliar os alunos, os instruindo na utilização dos objetos e retomada dos conteúdos. Aluno: Fazer a retomada com cuidado e atenção, bem como, produzir sua atividade no pós revisão	a) Vídeo de um cordel sendo declamado (<i>Youtube</i>); b) Produção de um cordel através do Jamboard.	50 min	Computador, tablet, celular, internet. Objetos de aprendizagem: <i>Youtube</i> , Jamboard.	Poema narrativo e cordel: Rima, sonoridade, eu lírico, marcadores temporais, conflito, tempo, espaço, memorização.	Avaliar a execução do cordel digitado no Jamboard.
--------------------------	---	--	---	--------	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Assim como para a construção das características do objeto também se utilizou Tarouco et al. (2014) para as melhores definições da metodologia de sua produção. Dentre elas estão listados as unidades, o OA contemplado, as ferramentas que seriam utilizadas, os conhecimentos prévios, o público-alvo, os materiais necessários para sua utilização, objetivo, duração total, habilidades desenvolvidas e avaliação final.

No que tange a escrita criativa e a formação desse OA, é interessante que nesse parágrafo seja explicitado o que Souza (2019, p. 9) elucida através da pergunta “Quem pode escrever?”. Bom, se essa seria uma questão enigmática, para a autora isso não acontece, pois ela deixa bastante claro que todo mundo pode exercer essa ação. Por isso, a escrita criativa estará presente no OA na construção de textos que, de acordo com Aquino e Da Silva (2012) expõe a criatividade na escrita como: *[...]é fruto de uma habilidade que é construída e amadurecida progressivamente.* (Aquino e Da Silva, 2012, p.61)

Da mesma forma, a escrita criativa desses alunos será expressa através da sua produção de *fanfictions* de acordo com o que será pedido em cada etapa das ferramentas utilizadas no OA. Elas, segundo Alencar e Arruda (2017), permitem uma maior liberdade de escrever e ler sobre aquilo que gostam sem julgamentos ou preconceitos, possibilitando assim uma melhor interação com aquilo que estão produzindo. Ainda conversando com o que os autores escreveram, esse tipo de texto estimula o escritor, pois, a partir de seu próprio olhar ele terá mais dedicação, uma vez que os fãs da obra estudam e discutem o texto original, com o intuito de terem mais informações precisas para a sua própria produção. Perante essas afirmações, a base para a construção desse OA vem da máxima de que todos podem ter a capacidade de produzir os seus próprios textos.

Este OA poderá ser conduzido, futuramente, após sua aplicação para esta pesquisa, pelo professor de língua portuguesa, que ajudará os alunos etapa por etapa, indicando, quando necessário, o que e como o aluno precisa executar em cada atividade. É claro que ele, o professor, estará entre os alunos apenas para lhes dar um suporte sobre como utilizar as ferramentas, sempre que eles solicitarem, no entanto, todo tipo de exercício será feito unicamente pelo estudante. Como foi muito bem explicado por Tarouco et al. (2014), o OA possibilita o aluno fazer inúmeras tentativas para construir hipóteses ou estratégias, obtendo feedback para as suas devidas correções, porém tendo sempre o apoio do professor como mediador dos conhecimentos que são obtidos pela ferramenta.

4.1 NO QUE CONSISTE ESTE OA?

Antes de elaborar uma descrição deste produto, é preciso que seja explicitado com o que ele está comprometido. Nesse caso, de acordo com o que foi problematizado por Biesta (2018), ele está diretamente ligado com o propósito da educação no que tange o fomento ao desenvolvimento da escrita criativa dos alunos do 7º ano. Assim, com o seu uso, espera-se que o aluno seja impactado a ponto de ser motivado a escrever de forma criativa, aprimorando, assim, sua criticidade através da escrita de *fanfictions* que serão produzidas por eles.

Agora, desenvolvendo uma exposição sobre o produto, pode-se dizer que o OA construído para esta dissertação basicamente consiste na formação de algumas ferramentas educacionais já existentes e disponíveis de forma gratuita para os seus usuários. Então a sua concepção ocorreu através de instrumentos já utilizados por mim em algumas aulas, de forma individualizada, ou seja, sem que eles estejam conectados para a construção de um objeto único. Este produto é relevante porque será mais uma ferramenta que auxiliará os professores no que tange a produção textual dos alunos na disciplina de língua portuguesa.

Então, para a sua constituição inicial, foram criadas as “Informações sobre o OA”, descritas logo abaixo, o *Storyboard* (figura 2) e, por fim, a “Matriz de design instrucional.” A arquitetura estabelecida para este produto foi organizada com essas ferramentas, de acordo com Filatro (2008), e foi construída porque é importante que o objeto tenha algumas características como: elaboração de questões que permitam mais de uma resposta, por permitir um julgamento e resposta reflexiva dos seus usuários, por fornecer um feedback específico para cada tipo de resposta, e por incluir simulações educativas (Tarouco, et al. 2014 p.77).

Ambas foram criadas a fim de que fossem, primeiramente, categorizadas cada uma das características e elementos de sua constituição. Assim, pensou-se, para a sua construção, as necessidades dos usuários, as motivações, interesses, as possíveis interações que acontecerão e as expectativas que seriam geradas. Como requisito básico para a disciplina também foi feito um *storyboard* contendo algumas informações imagéticas para a definição e constituição do produto dessa dissertação. Ao final, o objeto em si terá um impacto importante para a construção dos saberes dos seus usuários. Segundo Tarouco, et al. 2014, a criação de um objeto para a inserção em sala de aula, impacta porque confere às aulas uma pedagogia mais

adequada ao contexto escolar, uma vez que mesmo quando as ferramentas não foram criadas exatamente para este fim, elas se adaptam dentro da arquitetura do artefato.

Abaixo segue o Quadro 4 sobre as informações utilizadas:

Quadro 4 – Informações sobre o OA

Informações sobre o OA									
Unidade	Objeto para incentivar a escrita criativa	Ferramentas utilizadas	Conhecimentos prévios necessários	Público-alvo	Materiais necessários	Objetivo Geral	Duração	Habilidades que podem ser desenvolvidas	Avaliação de Aprendizagem
Produção textual de diversos gêneros textuais (contos, mitos e lendas, poema narrativo e cordel).	Genial.ly	Classroom , Canva , Youtube , WordWall , Padlet e Jamboard .	Como este OA tem o objetivo de retomar conteúdos, é preciso que os alunos já conheçam os gêneros textuais.	Alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II.	Computador, Celular e uma conexão de internet.	Desenvolver e validar um objeto de aprendizagem para fomentar a escrita criativa de estudantes do 7º ano.	Duração de um período (50 min) para cada etapa.	Produção de textos- Leitura- Oralidade.	Através da entrevista com os professores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Figura 2 – Storyboard da utilização de cada uma das ferramentas do OA



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Esses desenvolvimentos, Matriz e *Storyboard*, foram elaborados durante o período de aula do IFRS, Campus POA, já tendo como intuito atingir a escrita desta dissertação.

4.2 AS FERRAMENTAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DO OA

Tanto no quadro informativo anterior quanto no *storyboard* as ferramentas para a construção do OA já foram apresentadas, inclusive especificando qual será a sua função dentro do todo. No entanto, é importante que neste subcapítulo elas possam ser mais bem explicadas e detalhadas. Em virtude disso, abaixo seguem as especificações acerca de cada instrumento constituinte dessa engenharia educativa. As ferramentas citadas abaixo foram escolhidas em virtude dos estudos de Tarouco et al. (2014). Os autores salientam que:

O projeto instrucional pode auxiliar o docente na elaboração ou escolha e combinação de objetos de aprendizagem (OAs) a serem utilizados como suporte para as atividades inerentes à sua proposta pedagógica. O projeto instrucional usa o aporte teórico de diversas teorias de cognição e aprendizagem (p.169).

Ainda sobre a escolha, as ferramentas que foram utilizadas para compor o OA, segundo Tarouco et al. (2014), auxiliam o docente em aspectos como o delineamento da atividade em si que será implementada no OA e que se adequam às necessidades cognitivas dos seus usuários, bem como a integração de recursos multimídia e os níveis de interatividade que se pretende alcançar. Portanto, ao serem definidas, foram levados em consideração todos esses argumentos citados anteriormente. Abaixo, segue a lista de ferramentas que foram utilizadas na constituição deste produto.

4.2.1 *Genially*

De acordo com as palavras da própria empresa, o *Genially* se apresenta como uma ferramenta responsável pela disseminação e criação de conteúdos interativos e visuais. Este instrumento de uso educativo e empresarial foi criado em 2015, na Espanha com o “objetivo de tornar a comunicação interativa.”

Por se tratar de uma companhia bastante jovem, estabeleceram algumas prioridades para a sua colaboração no âmbito mundial, como: manter o foco nas pessoas, acreditar na pluralidade e criatividade dos que utilizam o seu material, incentivar a criação de novos produtos e conceitos, revolucionar a comunicação dos seus usuários e, por fim, quebrar os padrões estabelecidos de comunicação, mostrando-se mais autênticos.

A existência de materiais interativos que possam, de alguma maneira, proporcionar e trazer à inovação para dentro da sala de aula é importante. Isso porque estes materiais contribuem para a participação constante e engajamento dos estudantes. O Genially foi justamente utilizado nesta pesquisa para que ele pudesse garantir esse estímulo à participação ativa, favorecendo à autonomia e motivação dos usuários do OA.

Figura 3 – Página inicial do Genially



Fonte: <https://genial.ly/pt-br/quem-somos/>

Além disso, apenas para frisar, foram de extrema importância as oficinas de *Genially* realizadas durante o período de aula no IFRS, Campus POA para a constituição desta dissertação.

4.2.2 Google Classroom, Jamboard e Google Forms (Google Workspace e Google workspace for Education)

O *Google Classroom*, o *Jamboard* e o *Google Forms* fazem parte do conjunto de ferramentas de trabalho e desenvolvimento educacional desenvolvidos pela Google e, por isso, constituem o escopo da *Google Workspace* e *Google Workspace for Education*. De acordo com o material, obtido no próprio site da empresa (Google, 2023) o *Classroom*, mais comumente conhecido, pode ser utilizado como forma de armazenamento, tendo ao seu dispor todas as informações guardadas para o seu uso, estimula a colaboração entre grupos, o acesso pode ser realizado em qualquer ambiente e pode ser utilizado pela comunidade escolar facilmente.

Figura 4 – Página inicial do Google For Education



Fonte: https://edu.google.com.br/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/

No caso do *Jamboard*, a empresa enfatiza que a ferramenta foi criada para proporcionar uma maior conectividade entre os seus usuários. Dessa forma, o incentivo no seu uso está na colaboração, na aprendizagem em grupos e em participar ativamente de novas maneiras.

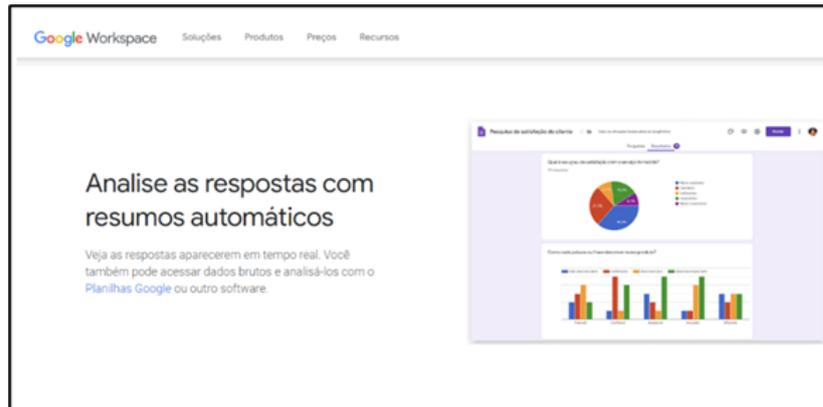
Figura 5 – Página inicial do Jamboard



Fonte: https://edu.google.com.br/intl/ALL_br/jamboard/

Para o *Google Forms*, segundo a empresa, a utilização dessa ferramenta se dá no âmbito de criação de planilhas personalizadas, pesquisas e questionários que possam ser compartilhadas com os interessados no assunto. Nelas são possíveis a adição de imagens, vídeos e dados importantes que podem contribuir para resultados futuros. Ao final, as respostas podem geradas através de gráficos de diferentes formas e estruturas.

Figura 6 – Página inicial do Google Forms

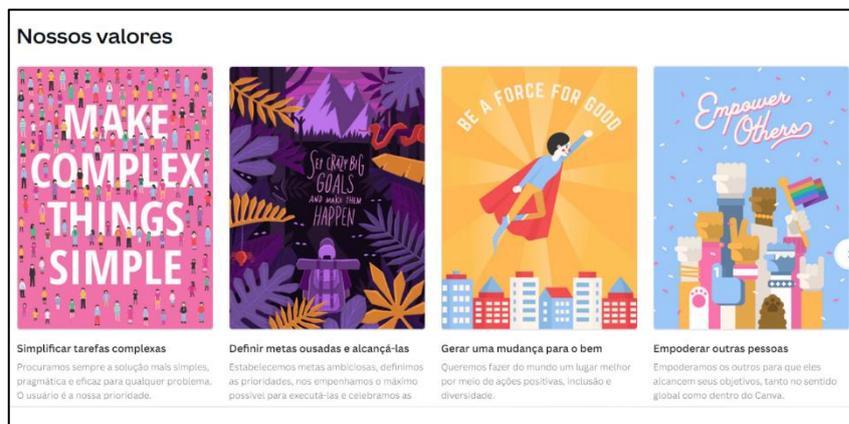


Fonte: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/forms/>

4.2.3 Canva

Conforme a própria empresa, o *Canva* “Lançado em 2013, é uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa no mundo possa criar qualquer design para publicar em qualquer lugar”. Ele está presente em mais de 190 países, traduzido para 100 idiomas diferentes, com mais de 60 milhões de usuários e 7 bilhões de designs criados para o grande público. Na plataforma, as pessoas podem usufruir dos diferentes *templates* para a criação de suas próprias artes e, assim, poder compartilhar também suas informações.

Figura 7 – Página inicial do Canva



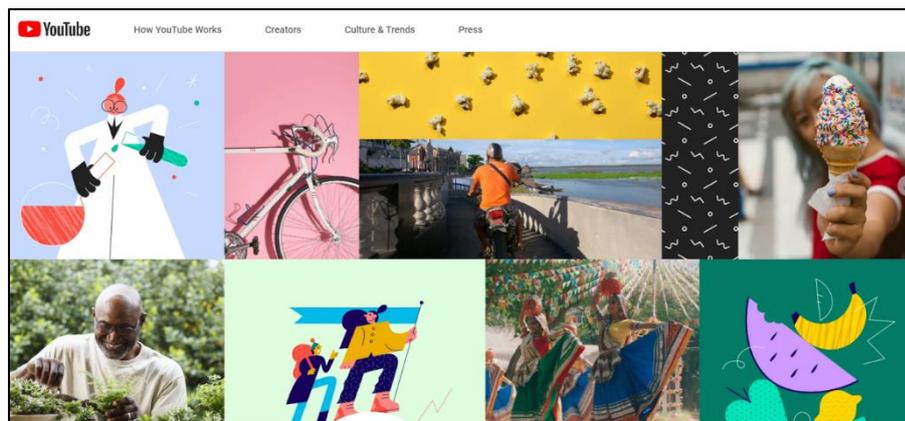
Fonte: https://www.canva.com/pt_br/about/

4.2.4 Youtube

Segundo descrito pela própria empresa:

Our mission is to give everyone a voice and show them the world. We believe that everyone deserves to have a voice, and that the world is a better place When we listen, share and build Community through our stories (<https://about.youtube/>).

Figura 8 – Página inicial do YouTube



Fonte: <https://about.youtube/>

4.2.5 Padlet

Padlet é uma plataforma de compartilhamento de ideias e conhecimento que pode ser utilizada para organização tanto de forma de trabalho quando escolar. Em relação aos recursos, o site possibilita ao usuário quadros com diferentes cronogramas, assim podendo ser compartilhados com outros, facilitando as tarefas que devem ser feitas de forma conjunta.

Figura 9 – Página inicial do Padlet

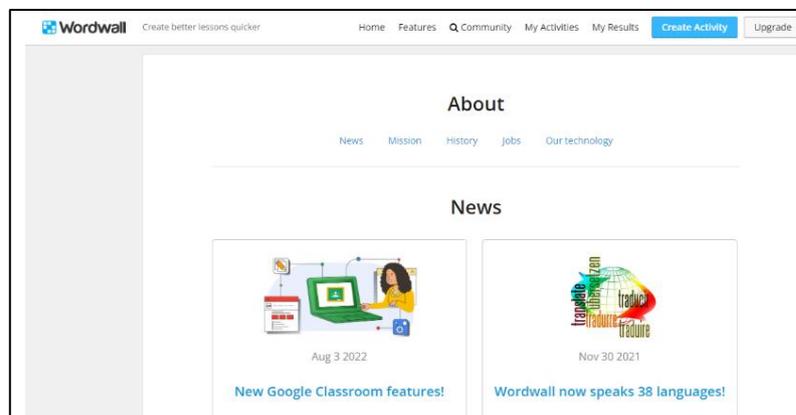


Fonte: <https://pt-br.padlet.com/features>

4.2.6 Worldwall

Segundo às informações retiradas do próprio site da *Worldwall*, criado em 2008 em uma escola secundária de Londres, a missão se resume a fornecer possibilidades de recursos de criação fáceis aos professores. A empresa tem mais de 34,844,00 materiais para utilização, bem como 33 *templates* para todos os usuários e um apoio de 41 línguas diferentes.

Figura 10 – Página inicial do Wordwall



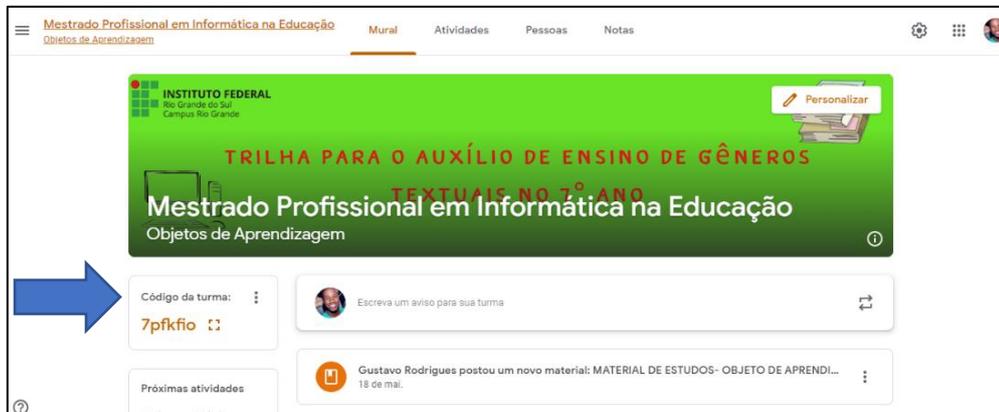
Fonte: <https://wordwall.net/about>

4.3 O FUNCIONAMENTO DO OA

Abaixo, seguirão cada uma das sequências enquadradas de acordo com os gêneros textuais e as ferramentas dispostas para cada elemento, constituindo assim o funcionamento do OA. Este OA foi projetado para ser utilizado pelos alunos, porém, são os professores que, inicialmente, participaram da pesquisa. Nesse caso, estes profissionais fizeram parte da pesquisa porque este OA foi construído com o intuito de ajudá-los no fomento da escrita criativa em aula, portanto, eles são os responsáveis pela avaliação do produto. Assim, os professores serão apresentados ao *Google Classroom*. Cada um realizará a sua inserção através do número código fornecido pela própria ferramenta. Esta entrada será permitida a partir de sua conta Gmail, que o possibilitará entrar no *Classroom*. É importante que eles estejam inseridos nele

porque o produto educacional, que nesse caso é o próprio *Genially*, está inserido no *classroom* do trabalho.

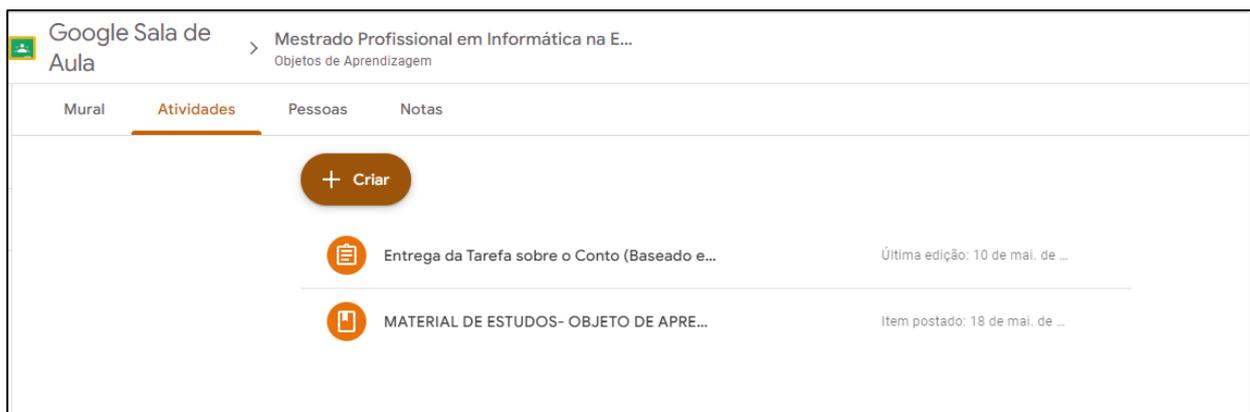
Figura 11 – Página inicial do OA



Fonte: <https://classroom.google.com/u/1/c/NTE1ODg0NjQwMzk0>

Essa inserção pode ser realizada tanto pelo celular quanto pelo computador. Ao entrarem no *classroom*, os professores serão apresentados às 4 abas que contêm na ferramenta na seção de “Atividades”. Estas são: a) Material de Estudo- OA: Nesta está contido o OA *Genially*, o qual eles usarão para trabalhar com a escrita criativa. B) Entrega da tarefa sobre o Conto (Baseado em sua série favorita): Nesta aba, eles terão que inserir seu *canva* com a atividade referente;

Figura 12 – Página de Atividades do OA



Fonte: <https://classroom.google.com/u/1/w/NTE1ODg0NjQwMzk0/t/all>

Será explicado aos professores que as tarefas serão divididas por aulas. Isso significa que cada gênero textual e tarefa para este mesmo gênero será aplicada em aulas distintas. Ou seja, teremos uma aula para a aplicação de Contos, contendo 50

minutos, uma aula para Mitos e Lendas de mesmo tempo e, por fim, uma de Poemas Narrativos e Cordel apresentando também a mesma quantidade que as demais.

Após essa explicação, os professores começarão a ter acesso ao objeto que precisa ser selecionado através da primeira aba da seção “Atividades” - Material de Estudo- OA. Ao selecionarem, eles terão como visão a imagem abaixo em destaque da figura 13.

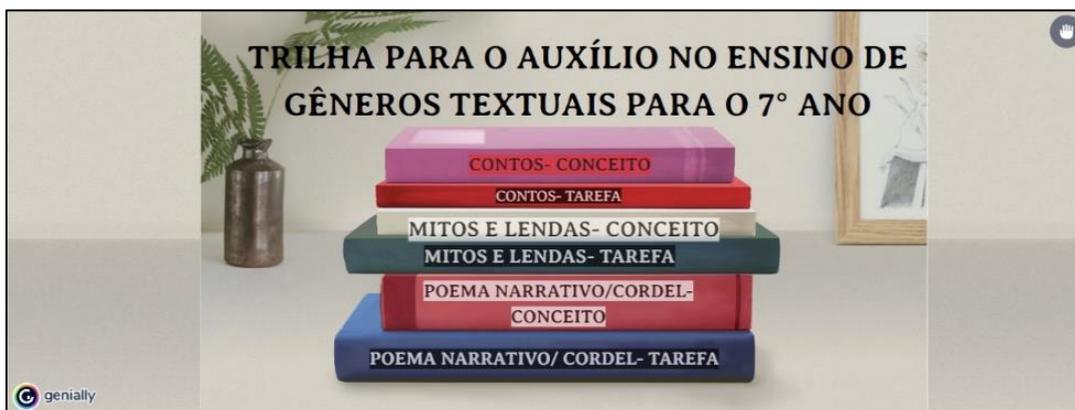
Figura 13 – Página Material de Estudos- OA



Fonte: <https://classroom.google.com/u/1/w/NTE1ODg0NjQwMzk0/t/all>

A Figura 13 ilustra o que contém nesta aba. Os professores, então, serão designados para entrarem no *Genially* “Trilha para o auxílio no Ensino de Gêneros Textuais no 7º ano.” Assim, ao entrarem no material, eles terão acesso ao produto educacional em si com a ilustração que segue.

Figura 14 – Página 1 do Genially com o OA



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Na figura 14, aparecem os três gêneros textuais que serão estudados, contendo duas etapas básicas: O conceito e a Tarefa. Na seção do conceito, os professores terão contato com os conceitos principais de cada um dos Gêneros (Contos, Mitos e Lendas e Poema Narrativo e Cordel). Na seção de tarefa, eles terão a exploração de uma atividade para entregar no *classroom* referente a cada gênero textual estudado.

Na sequência, teremos imagens de cada uma das etapas com suas referentes explicações de acordo com o conceito e tarefa apresentados pelos gêneros textuais estudados. A Ordem a que foram expostas nessa dissertação será exatamente a mesma que eles terão acesso para cada encontro que será estabelecido pelas suas aulas com os alunos. Isso significa que a ordem das atividades será:

- a) Encontro 1- Contos (Conceito e Tarefa)
- b) Encontro 2- Mitos e Lendas (Conceito e Tarefa)
- c) Encontro 3- Poema Narrativo/ Cordel (Conceito e Tarefa)

Ao total, os professores terão com os seus alunos a possibilidade de terem 3 encontros e em cada um estudarem um gênero textual específico como listado anteriormente. Como este objeto será antes explorado pelos próprios professores, um encontro, para eles, utilizando cada uma das etapas será o bastante. Antes que as imagens sejam expostas aqui, é importante lembrar que o *Genially* é uma ferramenta interativa, por isso, cada uma das imagens aparecerá com ícones em pontos estratégicos, a fim de que os seus usuários possam acessá-los com facilidade. Daqui para diante, a fim de que os leitores não sejam confundidos, substituirei a palavra “aluno” por “usuário”, uma vez que na leitura possa soar que o texto esteja falando dos professores. No entanto, apesar desse objeto ter sido destinado primeiramente ao uso do professor, a fim de que possa avaliá-lo, posteriormente esse produto foi organizado para ser utilizado e manuseado por um aluno, ou seja, algum usuário. Portanto, nas falas seguintes, quando se lê “usuário”, estou descrevendo aqui o “aluno” que poderá ter contato com o objeto.

4.3.1 Encontro 1– Conceito e Tarefa sobre os Contos

Neste primeiro encontro, teremos o estudo sobre o conceito e características dos Contos, bem como a tarefa que será realizada. Começando pela 15 que ilustra o tipo de interação, deixando claro aos usuários o que acontecerá em cada uma das seções, sejam elas de Conceito ou Tarefa.

Figura 15 – Primeira página do Genially (Contos)



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

O usuário terá que realizar a leitura do material que está exposto na figura 15 e após, assistir, apertando o ícone do *Youtube* uma explicação sobre este gênero textual. Abaixo segue a figura 16 demonstrando o que ele assistirá durante a aula.

Figura 16 – Foto sobre um vídeo explicando um pouco o que são contos

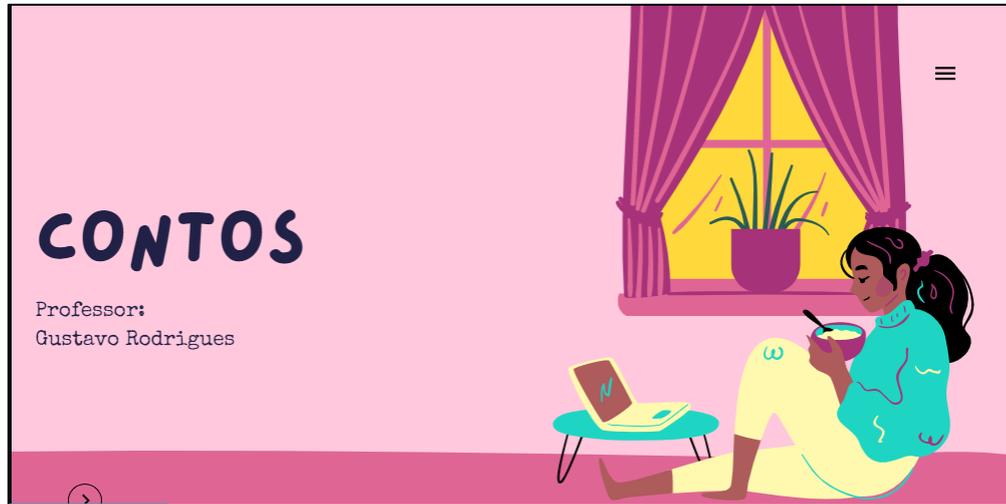


Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Ao final da atividade com o vídeo ilustrado na figura 16, o usuário terá que voltar a aba principal dos contos e apertar no botão exposto na parte central da figura. Nela ele entrará em contato com o que está representado na figura 17, abaixo. O usuário

terá que fazer uma leitura sobre o gênero textual Contos, que está contido na ferramenta *Canva*.

Figura 17 – Fotos de um Canva explicando um pouco o que são contos.



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-geros-textuais-para-o-7degree-ano>

Após o estudo sobre os contos, o usuário terá que retornar a imagem principal do *Genially*, representado pela figura 18, e acessar a aba Contos- Tarefa. Abaixo seguem a sequência de Tarefas aos quais ele será exposto na seção “Tarefas/ contos”.

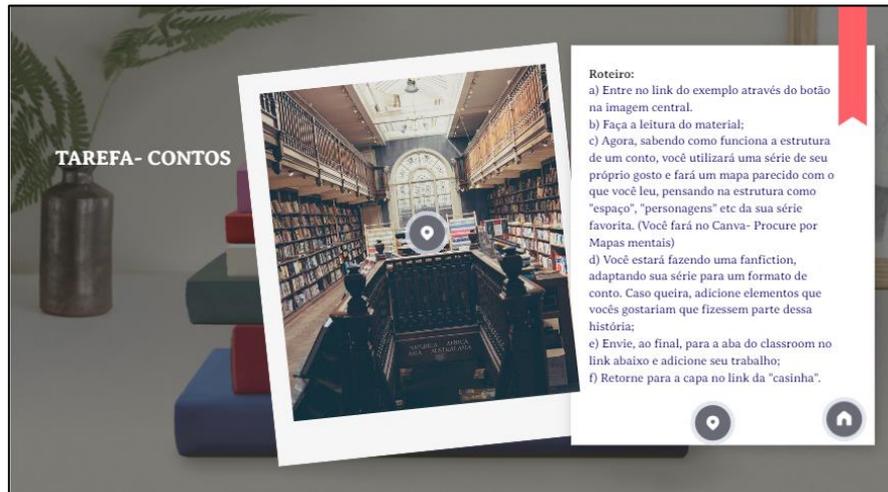
Figura 18 – Aba principal do Genially



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-geros-textuais-para-o-7degree-ano>

Ao acessarem a seção Contos- Tarefas, os usuários terão contato com o que está representado na figura 19.

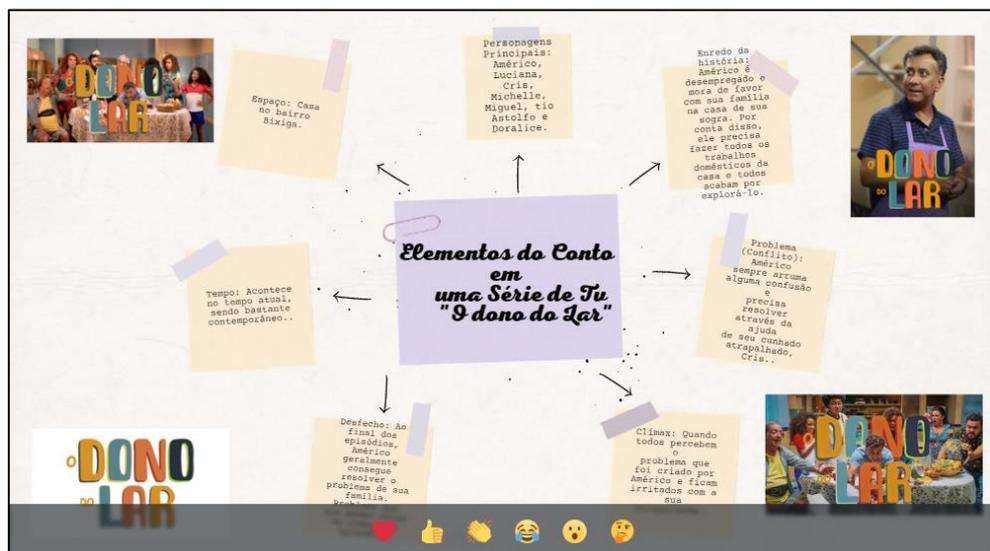
Figura 19 – Segunda página do Genially (Contos-Tarefa)



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Na sequência das tarefas, os usuários serão conduzidos, através do roteiro, a realizarem um mapa mental pensando em uma série de tv de seu interesse, porém, adicionando elementos que eles gostariam de ver na história original. Neste momento, eles praticarão a *fanfiction*, construindo, a partir de seu próprio gosto, uma nova narrativa. Para isso, eles terão como modelo um *Canva* demonstrado na figura 20 que será acionado na parte central do *Genially*.

Figura 20 – Imagem do Canva para exemplo



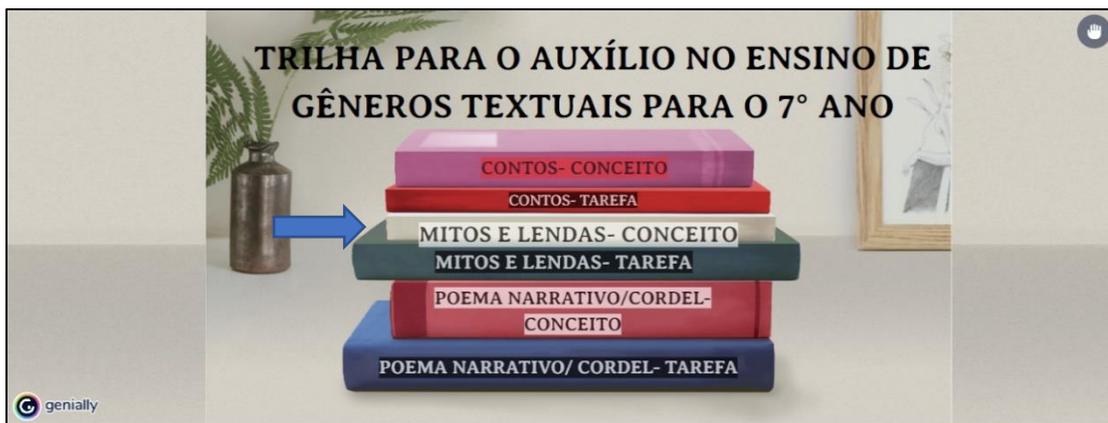
Fonte: https://www.canva.com/design/DAFfeEwQm-8/vjxKTj4gmzGwK-XIA3WlJw/view?utm_content=DAFfeEwQm8&utm_campaign=designshare&utm_medium=ink&utm_source=publishsharelink

Ao terminarem de produzir o seu próprio *Canva*, os usuários deverão inserir o *link* do que realizaram na aba do *Classroom* cuja identificação diz “Entrega da Tarefa sobre o conto”. Por fim, essa primeira etapa de estudos finaliza e, no encontro seguinte os usuários trabalharão com outro gênero textual.

4.3.2 Encontro 2- Conceito e Tarefa sobre os Mitos e Lendas

Neste segundo encontro, os usuários trabalharão com o conceito de Mitos e Lendas e suas características, bem como suas tarefas. Para tanto, eles entrarão novamente no *Genially* que está disposto no *Classroom* deste trabalho. A Figura 21 fora a mesma utilizada para explicar como eles realizarão sua inserção no objeto, por isso, novamente ela se repete nessa seção.

Figura 21 – Página 3 do Genially com o OA



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Os usuários, agora, terão acesso à aba de Mitos e Lendas- Conceitos. Ao entrarem, a figura 22 representa a visão que eles terão, bem como quais são os pontos de interação que a página lhes oferece. Serão nestes pontos que eles precisam pressionar para verificar as informações que lhes são apresentadas.

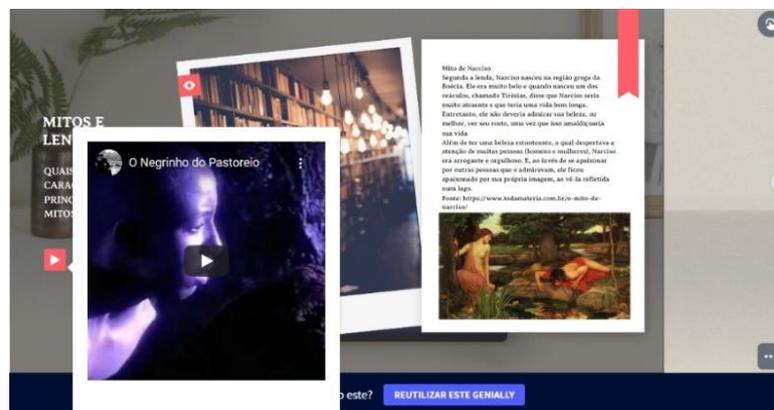
Figura 22 – Imagem da terceira página do Genially (Mitos)



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

O primeiro ponto de interação que eles encontrarão será o de um vídeo com a história do “Negrinho do Pastoreio” sendo contada. Nela, eles poderão contemplar atores representando, bem como pessoas que moram no campo comentando sobre o quanto conhecem da história. A finalidade com esta tarefa é fazer com que eles possam recuperar os conceitos já estudados sobre os gêneros textuais Mitos e lendas.

Figura 23 – Imagem da atividade sobre os Mitos (Genially)



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Terminando a parte que compreende o vídeo, os usuários farão a leitura do mito que lhes foi apresentado na mesma página os conceitos. Após, serão direcionados para as tarefas, com o propósito de que eles possam aplicar seus conhecimentos.

Nesse momento, eles terão que retornar a imagem principal do *Genially* e pressionar o *hiperlink* de Mitos e Lendas- Tarefas, assim como especificado na figura 24.

Figura 24 – Página 4 do Genially com o OA



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Ao acionarem a seção Mitos e Lendas- Tarefas, os usuários serão direcionados para a página representada pela figura 25. Nela, eles terão que ler o roteiro estabelecido e, após a leitura, pressionarão o ícone em destaque na parte central da imagem. Ele lhes levará para o *Padlet*, representado na figura 26 a seguir.

Figura 25 – Imagem do OA (Mitos e Lendas- Tarefas)

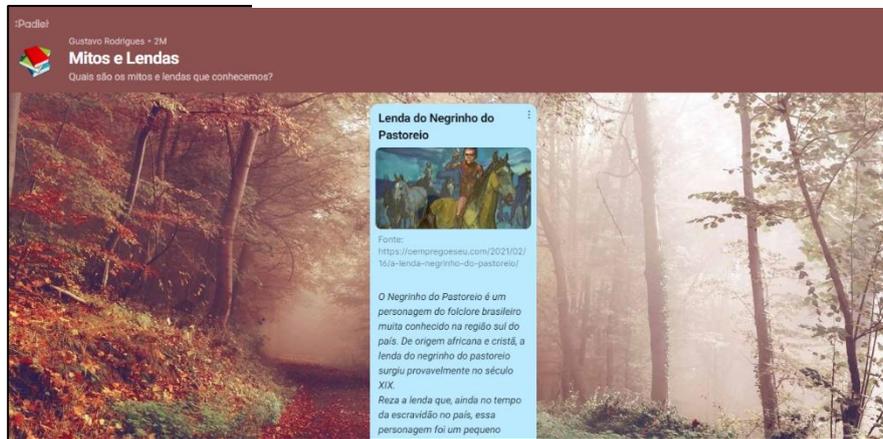


Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Neste eles terão que expressar os conhecimentos que eles têm acerca do gênero textual trabalhado neste conjunto de tarefas. Assim, eles terão que criar um mito ou uma lenda a partir de narrativas que eles já conhecem (que podem ser de séries, filmes ou livros), praticando aqui a formulação de uma *fanfiction*. Nesse interim,

eles precisam adicionar a história no *Padlet*, demonstrado pela imagem da figura 26, que já apresenta um exemplo.

Figura 26 – Imagem Padlet



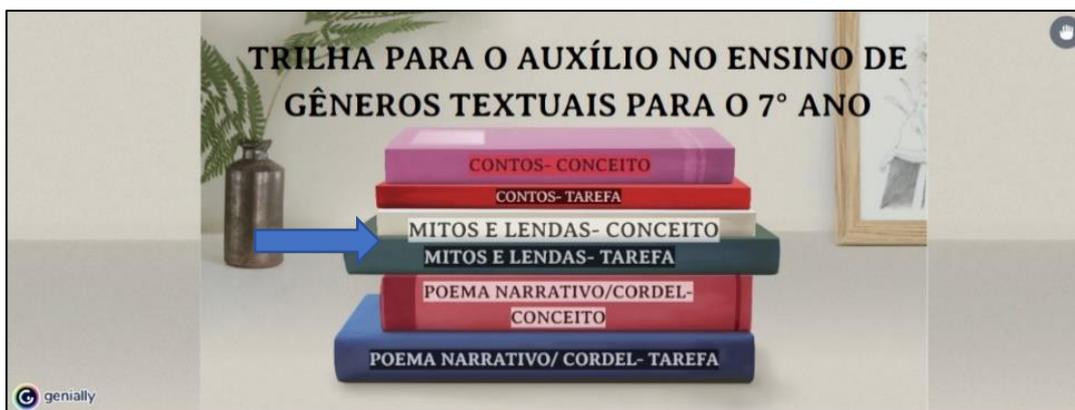
Fonte: <https://padlet.com/gustavorodrigues930/b9k7z5gt7o3vij1g>

Ao finalizarmos essa etapa, os usuários terão um *Padlet* preenchido com todas as suas histórias e poderão fazer a leitura das narrativas criadas pelos seus colegas. A ideia é que eles possam ter diversas histórias compartilhadas.

4.3.3 Encontro 3- Conceito e Tarefa sobre os Poemas Narrativos e Cordel

O último encontro dos usuários trabalhando com o produto e a pesquisa desta dissertação será com o gênero textual Poema Narrativo e Cordel. Na figura 27, é demonstrada a entrada através de uma seta pela qual eles iniciarão suas atividades.

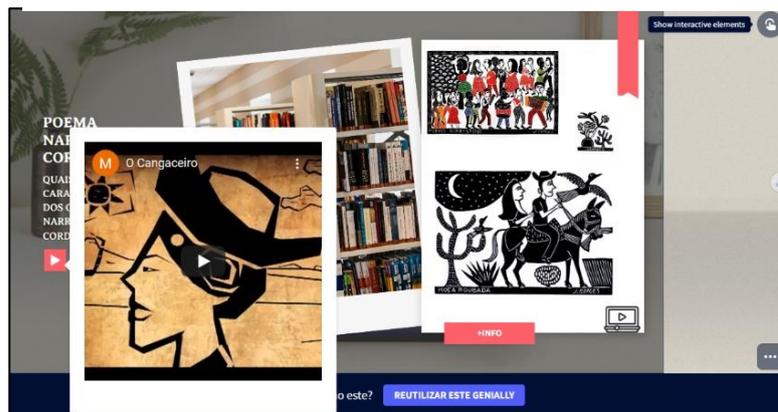
Figura 27 – Página 5 do Genially com o OA



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Ao entrarem nesta seção, os usuários terão contato com a página de conceitos e características do gênero textual Poema Narrativo e Cordel e, assim, poderão identificar quais serão as interações existentes nela. Quando verificarem quais são essas interações, eles serão direcionados para, primeiramente, um vídeo apresentando um cordel sendo declamado. A figura 28 ilustra a tarefa em si.

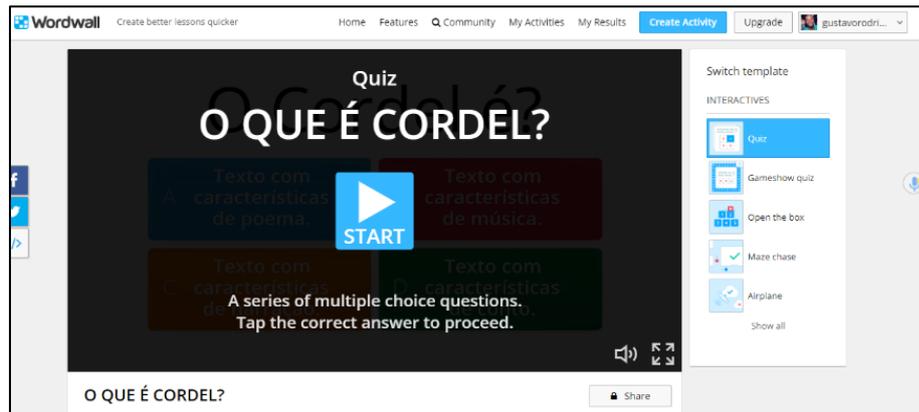
Figura 28 – Imagem do OA (Poemas e Cordel- Conceito)



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Após assistirem ao vídeo, os usuários terão que entrar no link da próxima interação, que diz respeito a um *Wordwall*, feito para fazer com que eles se lembrem dos conceitos e características dos poemas narrativos e cordel. Essa ferramenta será utilizada como uma forma de jogo, assim eles conseguirão também interagir sobre os seus conhecimentos. Abaixo a figura 29 representa a primeira página desta atividade. A tarefa contém 7 perguntas que versam sobre as características dos gêneros textuais estudados nesse subcapítulo.

Figura 29 – Imagem do Wordwall (Mitos e Lendas)



Fonte: <https://wordwall.net/resource/34810668/o-que-%C3%A9-cordel>

Ao final da conceituação, os usuários serão encaminhados para as últimas tarefas desta dissertação. Para isso, os alunos precisarão retornar à seção principal do *Genially* e entrar no *hiperlink* Poema Narrativo/ cordel- Tarefa.

Figura 30 – Página 6 do Genially com o OA



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

Ao serem direcionados para o link representado pela figura 30, os usuários terão a tarefa exposta para eles. Essa tarefa diz respeito a produção de seu próprio cordel que será exposto em um *Jamboard* compartilhado com todos. Este *Jamboard* também faz parte de um hiperlink marcado no *Genially* de acordo com a interação. A figura 31 ilustra o roteiro que precisa ser seguido para a criação dos seus poemas de cordel.

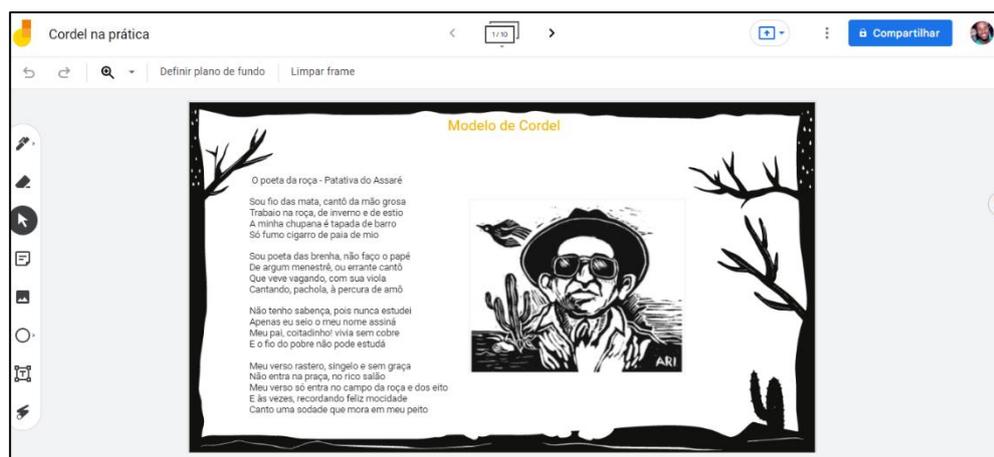
Figura 31 – Imagem do OA (Poemas e Cordel- Tarefas)



Fonte: <https://view.genial.ly/6272c77c7497e0001180e9d1/guide-trilha-para-o-auxilio-no-ensino-de-generos-textuais-para-o-7degree-ano>

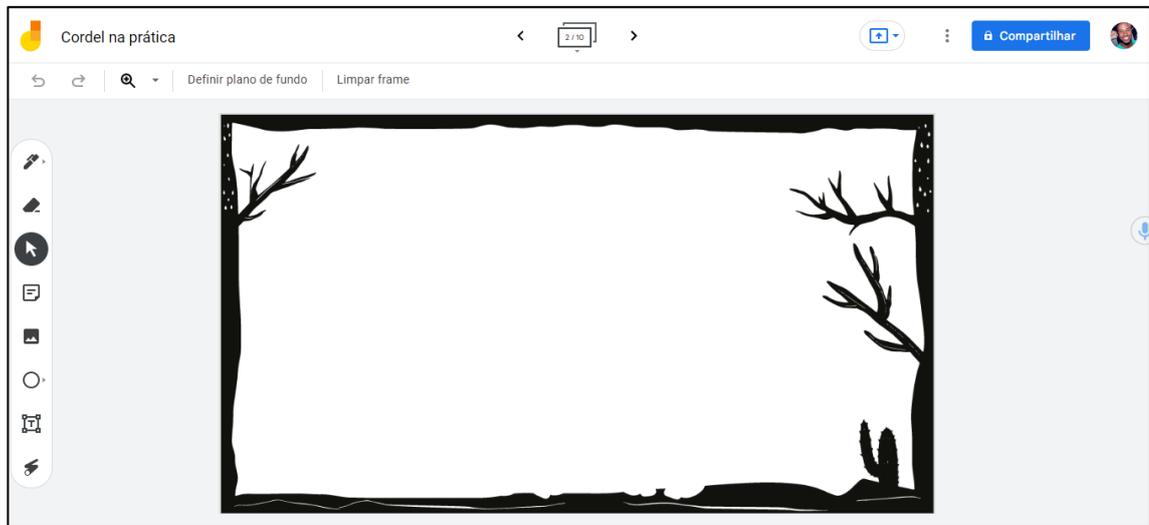
Após realizarem a leitura da tarefa, eles terão a oportunidade de entrar no *Jamboard*, em que eles publicarão o seu próprio Cordel, inspirados nos conhecimentos adquiridos na seção anterior e também em seus conhecimentos sobre as *fanfictions*, uma vez que eles terão que produzir um poema inspirado em uma história de série ou filme de seu interesse. Abaixo seguem as figuras 32 e 33, demonstrando o *layout* do *Jamboard* e como eles precisam proceder para realizar a tarefa.

Figura 32 – Imagem 1 do Cordel na prática (Jamboard)



Fonte: <https://jamboard.google.com/d/1e7CBATDNaFW6s4Vv0YmPaK3odXLsQ-sKS-rN7h9-tlk/viewer>

Figura 33 – Imagem 2 do Cordel na prática (Jamboard)



Fonte: <https://jamboard.google.com/d/1e7CBATDNaFW6s4Vv0YmPaK3odXLsQ-sKS-rN7h9-tlk/viewer>

Cada *Jamboard* será reservado para uma dupla, a fim de que todos possam ter o seu espaço de escrita, porém que ele seja compartilhado para leitura e apreciação de todos. Assim, cada um poderá ler o material de seu colega e destinar que seu texto também seja lido pelos outros.

Ao final desta sequência de conceitos e tarefas é esperado que os usuários possam se apropriar desses ambientes virtuais e dessas ferramentas com o intuito de que compreendam a sua participação no que tange a produção textual.

5. METODOLOGIA- A ENTREVISTA COMO FONTE DE DADOS

Escolher a melhor forma de captação de informações para uma pesquisa científica com certeza não é uma das tarefas mais fáceis de se fazer. É preciso que tenhamos em vista as diferentes especificidades de cada investigação a ser feita, bem como as suas necessidades, que são próprias e individuais. Para isso devemos levar em consideração a natureza da pesquisa que será feita através da sua abordagem (se ela é quantitativa ou qualitativa), dos seus objetivos (se ela é exploratória, descritiva ou explicativa) e quais são os procedimentos que serão utilizados para assim obtermos os resultados, sejam eles esperados ou não. Segundo Lüdke e André (1986) quando há uma investigação é preciso que o foco seja definido com bastante clareza e, para isso, é preciso que haja um planejamento cuidadoso do trabalho e da preparação sistemática e rigorosa de quem estará no comando da pesquisa.

O estudo realizado a partir deste trabalho, assim como será detalhado com maior precisão nos capítulos seguintes, se configura como qualitativo e a metodologia utilizada é o estudo de caso. Dentro desse parâmetro estabelecido, de acordo com as características evidenciadas para essa pesquisa, segundo Leitão (2021), esse contexto se configura dessa maneira porque, ao contrário de uma pesquisa no âmbito quantitativo, muito comum para os estudos envolvendo a área da Computação, ela se difere rompendo com o raciocínio hipotético-dedutivo, uma vez que estamos falando de estudos de natureza distintas. Deste modo, segundo a autora:

Embora a área da Computação colha bons resultados de pesquisas baseadas no paradigma quantitativo-experimental, mais recentemente, vimos observando o surgimento de pesquisas que se voltam para aspectos não mensuráveis das experiências humanas com tecnologias computacionais. A identificação de fatores de resistência e de fracasso na adoção de um ambiente computacional e as diferenças culturais envolvidas no uso de tecnologias da informação são dois exemplos de questões de estudo que parecem não se encaixar no paradigma quantitativo-experimental. (Leitão, 2021, p.3)

Assim, como continua Leitão (2021), é bastante comum que, dentre a gama de possibilidades de práticas metodológicas para uma pesquisa qualitativa, a entrevista seja uma das muito utilizadas para a obtenção de informações a serem analisadas. Neste contexto, Leitão (2021) acredita que:

[...] para que um pesquisador saiba avaliar se entrevistas são um instrumento de coleta de dados adequado para uma determinada investigação científica, ele deve, primeiramente, refletir se sua pesquisa está alinhada ao paradigma qualitativo e ao tipo de problema que esse paradigma busca explorar. (Leitão, 2021, p. 4)

Portanto, é de extrema relevância que o pesquisador esteja atento acerca do tipo de pesquisa que está sendo efetuada e, não menos importante, observar quais são os fatores que ele pretende analisar diante da técnica que será utilizada. Nesse caso, para esta pesquisa, a entrevista foi a forma escolhida e, assim, será objeto de nossa observação daqui para diante.

Sobre essa técnica, sabemos que ela é bastante conhecida do senso comum, por ser praticada constantemente pelos meios de comunicação, seja na televisão, nos jornais, nas revistas e, hoje em dia, em canais de podcast e na internet como um todo. Conforme Lüdke e André (1986), esta técnica, por vezes, acaba sendo tendenciosa, de acordo com o tipo de entrevistador e com a forma como a entrevista é conduzida, fazendo com que o entrevistado apenas entregue falas que sejam esperadas por quem está entrevistando.

Contudo, essa ferramenta não deve ser utilizada com este intuito. Quando uma entrevista é previamente elaborada, ela precisa levar em consideração a percepção dos fatos por parte do entrevistado, através das perguntas que foram criadas, sem que elas induzam a respostas cujo interesse está apenas voltado aos objetivos do entrevistador.

De acordo com Lüdke e André (1986):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (p. 34)

Isso significa que a entrevista nos permite, inclusive, a mudança de rota, da forma como ela será feita e a sua devida adequação perante o contexto ao qual ela está sendo inserida. Como por exemplo, o tipo de entrevistado, o local onde a entrevista está sendo feita, o conteúdo da entrevista, a própria relação que existe de quem está perguntando com quem está respondendo e outros fatores que possam

surgir durante a pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista, ao contrário de outras técnicas cujo engessamento já começa a partir do momento em que ela é estabelecida para ser tratada dentro da pesquisa, nos permite uma variação na sua modificação através da hora em que ela se transforma em diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Leitão (2021) acredita que a entrevista se apresenta como um instrumento de grande valia para a investigação qualitativa, uma vez que ela permite ao pesquisador garantir um material verdadeiramente rico e minucioso, principalmente no que tange a aspectos que são difíceis de serem capturados pela observação direta do fenômeno. Assim, diante desta perspectiva, é possível que o entrevistador consiga se aprofundar mais conforme a entrevista ocorre, interferindo no processo de reflexão, solicitando mais esclarecimentos e procurando adquirir maiores informações acerca daquilo que está sendo pesquisado.

Tendo como base os estudos realizados por Leitão (2021), as entrevistas possuem três dimensões importantes, e são delas que retiramos as suas características mais relevantes. Assim, elas são divididas em: Dimensão Temporal, sendo esse aspecto relacionado com a questão da sincronicidade do evento, ou seja, por ser uma entrevista, ela precisa ser feita em tempo real e interativa, tendo uma conversação com a troca de turnos.

Dimensão Espacial que, segundo a autora, está relacionado ao espaço onde as pessoas envolvidas estarão inseridas. Deste modo, a entrevista pode ser presencial, tendo o contato face a face entre o entrevistador e o entrevistado, ou a entrevista também pode ser feita a distância, com o advento da tecnologia, auxiliando, por exemplo, em casos cujas pessoas inseridas estejam muito distantes uma da outra.

E por fim, há ainda a Dimensão Estrutural, que se caracteriza pelo modo como a entrevista será conduzida, tendo ou não um roteiro que os conduza durante o processo. Nesse caso, podemos dividir em dois tipos. A entrevista estruturada é aquela cuja existência do roteiro é essencial para o controle do que está sendo pesquisado. Assim, a condução precisa ser bastante rígida. Já a entrevista semiestruturada é caracterizada por ter, segundo Lüdke e André (1986) um esquema básico, porém não rígido diante dos acontecimentos que darão continuidade ao processo, permitindo com que o entrevistador faça, inclusive, adaptações. E há ainda a estrutura livre, que não segue nenhum roteiro pré-organizado. No entanto, conforme Leitão (2021), não há na pesquisa científica nenhuma entrevista que seja totalmente

livre, uma vez que os tópicos apresentados na hora precisam estar relacionados ao estudo em si, e, portanto, elaborados anteriormente.

Para a pesquisa em questão, a dimensão escolhida de entrevista foi a semiestruturada, o que será evidenciado com mais detalhes logo em seguida. Este tipo de estrutura foi escolhida para que, ainda que haja um roteiro previsto para a condução do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, ambos possam estar em total conforto para interações, adaptações de acordo com o ambiente, com a pessoa e, inclusive, de acordo com as próprias respostas de cada participante. Assim, uma estrutura mais flexível, segundo Lüdke e André (1986) se faz de forma mais adequada principalmente para o meio educacional, sendo aplicada geralmente em professores, coordenadores e diretores.

Para melhor estruturar as etapas, até a chegada da entrevista com os participantes da pesquisa, segue a descrição de como o processo aconteceu. No primeiro passo, os usuários, no caso os professores participantes da pesquisa, foram inseridos ao *Google Classroom*, onde está localizado o OA. Dessa maneira, o primeiro contato que eles tiveram com este OA foi através de sua inclusão pelo sistema *Gmail*, já que o objeto está incluído na plataforma *Google*. Neste primeiro contato, os professores foram instruídos ao longo do encontro a conhecerem melhor cada etapa do produto.

A partir do segundo passo, o OA foi utilizado pelos usuários e, assim, tiveram contato com as tarefas relacionadas aos gêneros textuais propostos na pesquisa. No primeiro momento eles utilizaram o OA com o gênero “contos”. Com este gênero, eles trabalharam nas ferramentas *Youtube* e *Canva*. No segundo momento desse mesmo passo, eles entraram em contato com o gênero textual Mitos e Lendas e utilizaram as ferramentas *Youtube* e *Padlet*. E em um terceiro momento, eles estudaram o gênero Poema Narrativo e Cordel, e as ferramentas para o seu estudo foram o *Youtube* e o *Jamboard*.

No terceiro passo, eles, que já utilizaram o OA, passaram por um momento de avaliação sobre o seu uso, que foi a entrevista. Este é o passo da coleta de dados. Esta fase aconteceu ao final de todos os momentos, a fim de que possamos ver as impressões destes professores sobre as atividades as quais eles foram submetidos. Assim, quando se pensa em um material avaliativo, segundo MACIEL, C *et al* (2012), pensa-se em um objeto que:

[...] servirá para que você se torne mais exigente quando se deparar com um objeto de aprendizagem. Depois, quando já estiver familiarizado com a tecnologia, poderá ser um norte na construção de seus próprios objetos. Num terceiro momento, poderá ser útil para avaliar os objetos construídos por seus alunos, isso sim, será muito interessante. (p.184)

Portanto, a existência de um material avaliativo poderá ser de uma importância para posteriores desenvolvimentos de outras ferramentas, no entanto, será ainda mais necessário para uma análise e discussão de resultados acerca do OA, produto deste projeto de dissertação.

E, por fim, o quarto e último passo compreende as informações obtidas através das respostas fornecidas pelos professores na própria entrevista e transcrição. Assim, elas foram analisadas e interpretadas a fim de que possamos adquirir um resultado. Este, possui o intuito de responder à pergunta desta pesquisa, bem como de atingir o objetivo estabelecido ao início do trabalho e seus objetivos específicos.

5.1 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O OA

Como anunciado anteriormente, para este estudo a dimensão escolhida de entrevista foi a semiestrutura por motivos de flexibilidade de trabalho e aproximação entre aquele que conduzirá as perguntas e seus entrevistados. Nesse caso, como estamos falando sobre uma pesquisa que se destinou a produção de um OA para auxiliar os professores em língua portuguesa no que tange a produção textual, nada melhor do que os próprios profissionais desta área serem os principais avaliadores desta ferramenta de ensino.

Diante desta decisão, no entanto, antes da preparação das perguntas e da entrevista em si, existe um protocolo elaborado por Leitão (2021), elencando uma série de etapas importantes que devem ser seguidas para que haja a construção de uma entrevista semiestrurada. Abaixo, segue este *checklist*.

- Definição da questão e dos objetivos de pesquisa;
- analise o alinhamento da questão aos paradigmas científicos de investigação;
- Escolha dos métodos e técnicas qualitativas, caso a investigação esteja alinhada ao paradigma qualitativo;
- Opção pelo uso de entrevistas quando a questão de estudo contempla aspectos não capturáveis pela observação ou processos internos a serem externalizados;
- Definição da amostra proposital;
- Elaboração de

roteiro a ser testado e refinado em estudo-piloto; • Elaboração e aprovação do Protocolo de Ética; • Realização das entrevistas; • Transcrição do material; • Análise do material; • Construção de rede articulada de significados sobre a questão de pesquisa. (Leitão, 2021, p. 24 e 25)

Deste modo, a preparação da entrevista em si só pode ser feita mediante um checklist que promova uma organização para a pesquisa, bem como um cuidado com cada etapa que será realizada. Não necessariamente este esquema de checklist precisa ser seguido, mas pode, obviamente, servir como base para, até mesmo, sua aprimoração, adicionando a ele outros elementos de acordo com as especificidades da pesquisa em questão.

Após a preparação do checklist, é possível iniciar o processo de entrevista com as “amostras” escolhidas para a pesquisa. Nesse caso, foram escolhidos quatro professores de língua portuguesa do 7º ano que trabalham em diferentes realidades escolares. Dois deles lecionam em escolas privadas da capital gaúcha e os outros dois lecionam em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Mais adiante os perfis destes participantes serão explorados com maior detalhe, mas acredito que esta definição agora seja importante para que já seja esclarecido o porquê de suas escolhas.

Estes professores foram definidos como os participantes da pesquisa por conta de seu histórico com a educação. A ideia era poder compreender a percepção de contextos e realidades completamente diferentes e as formas como nestes locais possivelmente este OA poderia atingir os alunos. Como este instrumento foi elaborado para auxiliar os professores, nada melhor do que eles mesmos serem os seus primeiros utilizadores e, assim, avaliá-lo, tentando compreender o seu funcionamento e as maneiras como ele pode ajudar na educação no que tange a produção textual.

Lüdke e André (1986) discorreram sobre a importância de nas entrevistas compreendermos esta diferença cultural e sobre a necessidade do respeito, sobretudo, para que este instrumento metodológico possa ser eficaz. Assim, escutar estes quatro professores de contextos diferentes, e vindos de ambientes escolares com grandes discrepâncias, traz a este trabalho uma outra dimensão. Dessa maneira, espera-se obter um resultado que de fato possa responder aos objetivos encaminhados no início desta pesquisa.

Em relação a condução da entrevista e suas perguntas (que pode ser evidenciada no quadro 5), visto a necessidade de se seguir um protocolo de melhor

aproximação do entrevistado, foi adotado um procedimento vinculado aos estudos de Leitão (2021) estipulado de Processo da Entrevista. Este processo foi dividido em três etapas, cada uma contendo as atividades referentes ao seu domínio. A primeira etapa foi definida como “Estabelecer *Rapport*”, que significa aproximação. Nessa circunstância, temos adicionadas as atividades de introdução, compreendendo a apresentação do pesquisador e do entrevistado, a coleta informal de dados e objetivos e objetivos e cuidados éticos e a atividade de perguntas de quebra-gelo, cuja tarefa principal é realizar perguntas amenas que introduzam o assunto da pesquisa.

Na etapa 2 temos o “Descascar a cebola”, que ainda compreende a tarefa anterior, de “perguntas de quebra-gelo” e a tarefa seguinte, que é o núcleo de entrevistas. Nela há duas tarefas que são: itens que desenvolvem o tema em profundidade e os itens acompanhados de perguntas-gatilhos.

E por fim a etapa 3, “Desacelerar”, responsável pelas perguntas de fechamento, tendo como atividade os itens que ajudem à promoção de relaxamento e os espaços para comentários livres e dúvidas, com a possibilidade de abertura de conteúdos inesperados.

Ao término da coleta de informações através da entrevista semiestruturada, resta a transcrição das respostas dos entrevistados. Esta tarefa é de extrema importância porque, segundo Leitão (2021):

Na etapa de análise, o pesquisador dá sentido aos dados coletados, transformando-os em um conjunto de significados por meio da atividade sistemática de reflexão, análise e interpretação do material linguístico coletado. Procedimentos de análise permitem que o pesquisador desvele sentidos subjacentes aos depoimentos e articule significados em uma rede de conhecimentos coerente. (p. 19)

Portanto, diante desta afirmação, o processo de transcrição do que foi dito durante a entrevista se faz importante porque é o momento de análise do pesquisador. É o seu olhar atento que irá, através das entrelinhas, avaliar o que foi discutido, dando vida à pesquisa e sentido ao seu próprio propósito. Dessa maneira, esta etapa requer uma atenção redobrada do pesquisador para que ele, assim, possa compreender melhor o seu objeto de análise, trazendo à tona as respostas de seus objetivos iniciais da pesquisa.

5.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM AÇÃO

Após a estruturação de um roteiro para ser utilizado como base para a criação das entrevistas, o *checklist* (mencionado na página 68), e estipular o processo de entrevista, com a escolha dos participantes da pesquisa, chega a hora finalmente de se construir as perguntas que serão feitas a estes professores. Esta tarefa, no entanto, embora possa parecer fácil, uma vez que estamos falando de questionamentos relacionados ao uso do OA construído especificamente para esta pesquisa, não se configura como algo tão simples.

Para isso, as perguntas, (Quadro 5) que foram criadas e selecionadas para serem feitas durante a entrevista foram distribuídas em três blocos diferentes. De acordo com Leitão (2021):

A divisão do roteiro em blocos temáticos, que agrupam itens ou perguntas de assuntos semelhantes, apoiam o aprofundamento do tema e ajudam a guiar o entrevistado no percurso reflexivo e exploratório da entrevista. (p.13)

A linearidade de perguntas, pode, por vezes, atrapalhar tanto o entrevistador quanto o entrevistado, desviando-os daquilo que é mais importante e necessário para o diálogo. Assim, essa formação de blocos possibilita com que haja, de uma forma quase que natural, pausas reflexivas, marcando o momento de mudanças de um assunto para o outro, podendo dar continuidade a entrevista com tranquilidade.

Estes três blocos foram definidos de acordo com as três etapas do “processo de entrevista”, elementos já estudados nesta pesquisa, que são o “Estabelecer *Rapport*”, “Descascar a cebola” e, por último, “Desacelerar”. Abaixo, segue a relação destas etapas com os seus devidos blocos:

- a) Etapa 1: Desafios do ensino da escrita criativa em sala de aula (Estabelecer *Rapport*);
- b) Etapa 2: O ensino de produção textual na era digital (Descascar a cebola);
- c) Etapa 3: O OA em sala de aula (Desacelerar).

Para cada uma destas etapas mencionadas, foram criadas perguntas para os entrevistados de forma a conferir a sua avaliação sobre o assunto trabalhado nesta pesquisa, e de forma mais específica sobre o OA. É importante dizer que estas

entrevistas aconteceram após a apresentação do OA aos professores participantes, portanto, o assunto em questão é sobre o próprio produto e aquilo que o norteia, que nesse caso é a produção textual criativa em meio digital.

As três etapas foram organizadas para que tivessem cinco perguntas cada, de maneira que as primeiras se conferem como questões introdutórias e as últimas de conclusão da discussão. O quadro 5 apresenta as perguntas divididas conforme as suas etapas:

Quadro 5 – Perguntas da Entrevista Semiestruturada

Etapa 1: Desafios do ensino da escrita criativa em sala de aula	Etapa 2: O ensino de produção textual na era digital	Etapa 3: O OA em sala de aula
Pergunta 1: Como você identifica a relação que os alunos têm com a produção textual?	Pergunta 1: Como o advento do digital tem interferido nas aulas de produção textual?	Pergunta 1: O OA desta pesquisa seria útil na formação do aluno no que tange a produção textual? Por quê?
Pergunta 2: Ao produzirem um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita de seus alunos?	Pergunta 2: Qual o maior desafio da inserção do meio digital nas escolas em termos de escrita?	Pergunta 2: A estrutura do OA é autoexplicativa, ou seja, o aluno conseguiria o utilizar com facilidade? Por quê?
Pergunta 3: Você, enquanto professor, consegue se ver desenvolvendo, de fato, uma escrita criativa com os seus alunos em sala de aula, pensando na relação tempo e relevância da disciplina? Por quê?	Pergunta 3: Você já utiliza algum ambiente digital para a escrita com os seus alunos? Qual e para qual finalidade?	Pergunta 3: De que forma você, em sua aula, conseguiria adicionar este OA em seu planejamento?
Pergunta 4: O que você considera de extrema importância que seus alunos saiam aprendendo sobre produção textual e por quê?	Pergunta 4: Como o uso do meio digital poderia ser mais aproveitado para as aulas de produção textual?	Pergunta 4: Da estrutura do OA, o que você mais achou de interessante? Por quê?
Pergunta 5: Qual a maior dificuldade que você encontra na condução das aulas de produção textual?	Pergunta 5: Você acredita que os professores estão preparados adequadamente para a inserção digital em sala de aula? Por quê?	Pergunta 5: O que poderia ser adicionado e/ou eliminado do OA? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

5.3 AVALIAÇÃO DO AO

A avaliação é uma etapa bastante importante na constituição de qualquer produto. Maciel et al. (2012) acredita que um material apropriado para avaliação de um OA auxilia o professor, inicialmente, a torná-lo mais exigente na construção de seus próprios OAs, e após, quando já estiver mais familiarizado com as tecnologias diversas, o utilizará apenas como um norte para as suas próprias criações futuras.

Nesse caso, a avaliação do OA em questão será feita através da entrevista semiestruturada realizada com os professores participantes da pesquisa. Então, a sequência de eventos será, primeiramente a utilização do OA por eles e sua apropriação, procurando o conhecer e entender melhor o seu funcionamento. Neste momento, é interessante que os professores já consigam identificar as possibilidades de uso deste material em seus planejamentos e a forma como eles poderão aplicar em sala de aula com os seus alunos.

Após o uso do OA, os professores passaram, individualmente, por uma entrevista semiestruturada, com perguntas pré-estabelecidas para o então encaminhamento de suas impressões acerca do material usado. Esta entrevista foi gravada pelo celular e em seguida o seu áudio foi transcrito, a fim de ser analisado no capítulo das discussões do resultado.

É importante ressaltar que essas perguntas, embora estejam já elaboradas, foram feitas de uma forma a não seguir um padrão único, ou seja, de acordo com cada entrevistado, com o ambiente e o contexto pode ser que, eventualmente, algumas situações mudem no percurso da entrevista. Isso está previsto, uma vez que estamos falando sobre uma entrevista semiestruturada, que permite uma maior flexibilização dos acontecimentos. Assim, tudo será levado em consideração, principalmente as especificidades de cada participante da pesquisa, assunto que será tratado na seção seguinte.

5.4 OS PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi constituída através da participação² de quatro professores, que se disponibilizaram a conhecer o OA e, após, passar por uma entrevista semiestruturada. Cada professor participou da entrevista de forma individualizada, para que, assim, fosse possível ter as impressões isoladas que cada um teve acerca do produto. Abaixo seguem as descrições destes participantes que serão sempre denominados como Professora A, Professor B, Professora C e Professora D.

5.4.1 Professor A:

A professora A tem 31 anos de idade, atua na educação básica (Ensino Fundamental) há 10 anos e sua formação é em Letras (Português) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além disso, ela tem Especialização em docência e Prática de Ensino em português e já participou de cursos de extensão sobre cultura digital. Faz 6 meses que a Professora A atua na escola onde trabalha e já teve experiências em escolas públicas (estaduais e municipais) e escolas privadas de Porto Alegre.

5.4.2 Professor B:

O Professor B tem 30 anos de idade, atua na educação básica (Ensino Fundamental) há 9 anos e sua formação é em Letras (Português/ Inglês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Professor B tem especialização em Mídias da Educação (UFRGS), especialização em Educação (IFSUL) em Gestão Escolar (UFRGS) e mestrado em Letras, Linguística Aplicada (UFRGS). Trabalha e atua em escolas públicas no nível estadual e municipal (na cidade de Canoas). Além disso, já fez alguns cursos relacionados à cultura digital, como *m-learning* e objetos de aprendizagem digital.

5.4.3 Professora C:

A professora C tem 47 anos e trabalha na educação básica (Ensino Fundamental) há 30 anos. Ela é formada em Letras, pela Universidade Federal do Rio

² Em virtude de os participantes serem profissionais adultos da área estudada, não houve a necessidade de contatação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Grande do Sul (UFRGS), com especialização em Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental (Faced-UFRGS), especialização em Gramática Ensino da Língua Portuguesa (UFRGS) e especialização em Multiletramentos pela Universidade Gama Filho. A Professora C também teve a oportunidade de fazer alguns cursos de cultura digital relacionados à utilização de Moodle nas escolas. Durante estes anos no magistério, a Professora C trabalhou em escolas públicas e privadas da cidade de Porto Alegre. Atualmente, leciona em uma escola privada de Porto Alegre.

5.4.4 Professora D:

A professora D tem 31 anos, é formada em Letras pelas Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA), e tem especialização em Literatura Brasileira (UFRGS) e mestrado em Estudos Literários (UFRGS). Além disso, ela já teve experiência de lecionar em cursinhos pré-vestibulares populares (TransEnem e IFRS) e não tem nenhum curso na área de cultura digital. Atualmente, leciona em uma escola privada de Porto Alegre.

Após as quatro entrevistas semiestruturadas, em que tivemos durações diferentes de tempo para cada participante (professor A com 25 minutos e 11 segundos, o professor B com 1 hora de duração, o professor C com 23 minutos e 40 segundos e o professor D com 16 minutos e 30 segundos), totalizando 15 perguntas feitas individualmente para cada um, teremos, no capítulo seguinte, a análise das entrevistas destes professores participantes.

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo será realizada a análise das respostas. Estas análises terão como ponto a fala destes quatro participantes e sua avaliação acerca do produto que foram transcritas através do site [cockatoo.com](https://www.cockatoo.com)³. Segundo Ludke, André (1986), é na entrevista que se cria uma relação de interação e de influência entre quem está perguntando e quem está respondendo, por isso, durante este momento, procurou-se fazer com que os entrevistados pudessem estar confortáveis com a sua posição, perante o questionário que lhes seria feito. No entanto, para além das respostas dos professores, os entrevistados, farei um diálogo com os autores que nesse mesmo texto já foram citados, a fim de que possamos ter uma análise, de fato, mais precisa sobre tudo aquilo que já foi discutido neste trabalho.

No que tange a análise das entrevistas com os professores participantes, é importante e necessário que tenhamos em mente o contexto ao qual, no momento, vivemos. A construção de uma sociedade neoliberal, onde o sujeito, hoje, é considerado o empresário de si mesmo, de acordo com Simons e Masschelein (2011), e é incentivado dentro de suas práticas diárias a acreditar na máxima de que os indivíduos possam agir de acordo com os seus próprios interesses e superar o coletivo em nome de sua individualidade, segundo Safatle, Junior e Dunker (2020). E isso influencia muito a construção das escolas que temos.

Essa estrutura neoliberal, conforme Safatle, Junior e Dunker (2020):

[...] que se concretiza no conceito de liberdade negativa, está implícito um modelo preciso de sujeito, a saber, aquele de um indivíduo independente dos outros, não submetido a norma alguma e, como tal, sempre pensado em uma relação de exclusão mútua com o outro. (p.80)

Dessa forma, vemos que a linha neoliberal influencia os comportamentos atuais e interfere na construção dos saberes. Isso não seria diferente em ambientes escolares. Esta lógica, atravessa a estrutura escolar através das práticas pedagógicas, das escolhas de materiais e das influências trazidas para dentro da sala de aula. Em uma disciplina como a produção textual, assim como foi evidenciado nas respostas dos professores mais adiante, pode-se perceber que há essa ingerência,

³ O site <https://www.cockatoo.com/> oferece o serviço de transcrição de materiais, sendo eles de áudio ou vídeo.

tanto no campo do que é considerado utilitário em sua máxima, e das escolhas, de acordo com Becker (1990).

Dito isso, Biesta (2016), ao falar sobre os propósitos da educação, evidencia que:

Negar este rol al maestro, como tiende a hacerse en currículos altamente prescriptivos de arriba hacia abajo y en estrategias de enseñanza que han sido particularmente populares en Inglaterra en décadas pasadas, lleva a perder el foco sobre lo que en realidad es la enseñanza y a aceptar que los maestros funcionan como robots insensibles que se supone intervienen igualmente en objetos insensibles antes que participar en encuentros educativos con sujetos reales humanos (p. 124)

Entende-se que transformar os professores em robôs, assim como foi traduzido pelo autor, é uma tendência da sociedade neoliberal e que atinge a estrutura escolar, não permitindo que o ensino seja a principal fonte para os estudantes. Logo, quando estes professores são tratados como robôs, eles, por indução, acabam por projetar aulas e objetos de estudo insensíveis, sem considerar a importância de se estar lidando com seres humanos.

Para trabalhar de uma forma mais didática, farei uma análise a partir de cada pergunta realizada para os quatro professores, partindo da primeira até a pergunta número 15, sendo ela a última. Porém, isso não significa que em alguns momentos, eu não farei interligações entre elas, uma vez que o questionário elaborado para a entrevista semiestruturada foi pensado, justamente, para que ele tivesse uma conexão, partindo de uma pergunta mais introdutória, até a pergunta de acomodação, que, ainda de acordo com Ludke e André (1986).

[...] Seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. (p.36)

Assim, nos parágrafos seguintes, iniciarei esse diálogo com as perguntas, respostas e referências de autores trazidos para esta dissertação, para que, enfim, possamos ter um retorno ao objetivo elencado nesta dissertação.

Portanto, iniciando pela primeira pergunta da etapa número um, que falava sobre a relação que os alunos têm com a disciplina de produção textual, dos quatro professores, apenas a professora C respondeu que fica impressionada com o

encantamento que eles possuem pela possibilidade de se expressarem através das suas palavras. O quadro 6 demonstra a transcrição na íntegra da fala da professora C:

Quadro 6 – Trecho da entrevista- Professora C (Pergunta 1)

“Pergunta 1: Como você identifica a relação que os alunos têm com a produção textual?”

De uma maneira muito surpreendente até, porque eles realmente conseguem colocar o coração ali e eles têm uma relação que lá minha época, quando eu comecei a lecionar também, não era tão bacana assim com o livro, principalmente com essas coleções que são extremamente sedutoras. A gente tinha algumas, a famosíssima Vagalume, mas não era como agora. Então, muitas vezes eu me surpreendo com esse encantamento deles pela escrita. Já outros eu vejo, eu sinto que entendem como um trabalho, como uma tarefa e essa visão de tarefa, assim, definitivamente atrapalha um pouco eles escreverem com mais criatividade. A marca de autoria se prejudica quando eles entendem que eles têm que fazer o certo para atingir uma nota. Resumidamente, eu acho que era isso, Gustavo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Os outros participantes da entrevista responderam que a relação que os alunos têm com a disciplina de produção textual, por vezes, pode ser conturbada por alguns fatores, como a estrutura da matéria, disponibilizada pela instituição, por não entenderem que eles já têm algum domínio sobre a escrita e até mesmo sobre a perda de interesse conforme vão se desenvolvendo nos níveis escolares. O quadro 7 apresenta os trechos das entrevistas destes professores.

Quadro 7 – Trecho da entrevista- Professores A, B e D (Pergunta 1)

Professora A	Professor B	Professora D
Pergunta 1: Como você identifica a relação que os alunos têm com a produção textual?		
Eu acho que, sinceramente, é até mais fácil, às vezes, com os anos iniciais do Fundamental 2, ali em 6º e 7º, fazer essas produções, e que elas acabam sendo bem mais criativas do que dos anos finais. Eu acho que se vai se perdendo, assim, não sei, não saberia dizer o motivo, mas vai se perdendo ao longo do ensino fundamental um pouco dessa criatividade e da autoria. Em troca disso, várias vezes, quando eu dei aula para oitavo ou nono ano, eu via bastante uma busca por uma forma que era certa de se fazer aquilo no lugar dessa criatividade, dessa espontaneidade. E isso é	E normalmente, eu percebo que a gurizada sexta, sétimo ano, aqui no caso é sétimo ano, desse material, vem aquela coisa de evitar, assim, até gostar da escrita, mas não ter, não ter, ou que o aluno sente que não tem afinidade com a escrita, que falta habilidade com a escrita, e que escreve errado, ou que não sabe escrever direito, apesar de que hoje em dia se escreve muito. Então, claro que se tu tem um celular, eles escrevem, seja para escrever uma legenda, uma foto, seja para trocar mensagem no WhatsApp. Então, a primeira coisa é mostrar para o aluno que ele tem, ele escreve, o	A relação eu acho bem precária, acho assim, é um componente que pelo menos sétimo e oitavo que já trabalhei bem ruim, assim, eles não costumam gostar nem do formato que temos do ensino privado, e acaba gerando um desgaste com o professor também, porque a gente, mas falando do formato, a gente acaba entrando em sala de aula por 50 minutos na nossa instituição e a gente não vincula com estudante, ele acaba não gostando nem do professor e nem do componente.

<p>algo que vai podando, ao meu ver, a parte da produção textual. Não sei explicar mesmo esse fenômeno, mas é o que eu observo, que as turmas que são mais jovens, que têm menos idade, conseguem engajar mais com algumas propostas criativas do que os alunos já para o final do ensino fundamental.</p>	<p>que ele precisa saber é... tem um repertório, né?</p>	
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Assim, trazendo a fala de todos os professores envolvidos na dinâmica, nota-se que a percepção do aluno sobre a escrita, já nos anos finais, agora falando do 7º ano, alvo da pesquisa em questão, é, por vezes, limitadora no que tange a necessidade de entrega e avaliação. Essa percepção, segundo Dias e De Almeida (2022) vem de que nas escolas:

[...] escrevem redações e não produções de textos, sendo assim inseridos no sistema mecanicista de apenas escrever o que é mandado pelo professor, de escrever algo relacionado às atividades e não algo que tenha significado para ele e para o outro, seu interlocutor. (p. 875)

Nesse sentido, essa escrita, ainda em concordância com os autores, precisa ser da ordem da inquietação, sobre para que e para quem os alunos escrevem. No entanto, evidencia-se que a escola, hoje bastante influenciada pela sociedade neoliberal, replica o que Simons e Misschelein (2016, p. 124) chama de sociedade da “governamentalidade”, onde as pessoas não são mais tomadas como sujeitos sociais, mas compreendidas como eus empresariais e empresários de si. Isso, de uma certa forma, acarreta um ambiente onde as produções textuais são estimuladas por uma lógica mecanicista, assim como apura Dias e De Almeida (2022), limitando às necessidades da escrita.

Na pergunta dois, relacionada com as dificuldades dos alunos na escrita que foram observadas pelos quatro participantes, temos respostas diferentes. Estas, por exemplo, de acordo com o professor B, está ligado a própria questão da alfabetização destas crianças, bem como sobre o pouco domínio de alguns acerca do código escrito ortográfico. O quadro 8 apresenta a transcrição de um trecho do que foi dito durante a entrevista do professor B:

Quadro 8 – Trecho da entrevista- Professor B (Pergunta 2)

Pergunta 2: Ao produzirem um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita de seus alunos?

Tá, primeira coisa assim, eu vou falar da minha realidade prévia também. Eu trabalhei numa escola mais de periferia e a dificuldade que se tinha mesmo no sétimo ano, assim, muito cara, era de letramento barra alfabetização. O domínio do código escrito alfabético ortográfico. Então, essa é a primeira coisa, assim, né? Até a questão de escrever, de produzir, muitas vezes vem, mas ela vem assim, cara, vem conforme vai falando, vai respirando, não vai respirando, vai escrevendo, sem vírgula, sem ponto, e com abreviações e pum.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Depois, assim que essas barreiras conseguem ser minimamente tratadas, a preocupação destes professores passa ser a busca pela autoria deste aluno, e sua apropriação do texto, bem como o conhecimento de estruturas textuais, como introdução, desenvolvimento e conclusão.

O professor A também mencionou questões próximas a ideia do professor B. O quadro 9 com um trecho de sua entrevista para a pergunta 2 do professor A:

Quadro 9 – Trecho da entrevista- Professora A (Pergunta 2)

Pergunta 2: Ao produzirem um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita de seus alunos?

Eu acho que depende, depende muito do que vai ser analisado, porque eu acho que vai desde questões ali mais, por exemplo, de alfabetização mesmo, sabe, de alunos com níveis muito diferentes numa mesma turma, a outras que seriam um pouco ligados ao que eu respondi antes, que é a busca por uma forma certa de fazer aquilo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

No entanto, para os professores C e D, a ordem da preocupação se mostra distinta dos participantes anteriores, uma vez que ambos comentaram sobre a necessidade de o aluno entender a intencionalidade do texto. Ao encontro do que descreve Koch (1995), o sentido do texto não está em si próprio, mas na construção a partir dele e no curso de sua interação com quem fará a sua leitura. Nesse sentido, escrever requer um conhecimento sobre o que está se escrevendo e para quem está se escrevendo, uma vez que escrever requer consciência de sua produção e um porquê. Os quadros 10 e 11 apresentam as transcrições das falas dos professores C e D, respectivamente, exemplificando o que foi neste parágrafo comentado.

Quadro 10 – Trecho da entrevista- Professor C (Pergunta 2)

Pergunta 2: Ao produzirem um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita de seus alunos?

A organização ainda, em compreender as funções textuais, por isso que é tão importante o trabalho com gênero, sabe? Pra que que serve esse texto? O que que a gente quer? Qual é a intencionalidade de outros autores e autoras quando escrevem um texto que se enquadra com as características deste gênero textual.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Quadro 11 – Trecho da entrevista- Professor D (Pergunta 2)

Pergunta 2: Ao produzirem um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita de seus alunos?

É aquelas falas que eles reproduzem no whatsapp, no jogo online, enfim. Então, eles têm termos, né, que eles usam a todo momento, eles abreviam muito as palavras, então, que encontra muito “pq” ali, por exemplo, no meio.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

A pergunta três questiona sobre se os participantes da pesquisa conseguem desenvolver uma escrita criativa com os seus alunos em sala de aula. De forma bastante contundente, todos responderam que não conseguem realizar um trabalho mais eficaz por conta dos diversos atravessamentos que existem. Entre eles, o maior impeditivo é o tempo disponibilizado pelas escolas, que nesse caso exigem apenas um período de produção textual por semana para os alunos.

A ideia de que a educação precisa ser controlada, parte do pressuposto de que a sociedade em si perdeu o controle de sua autoridade. Esta autoridade, muito cunhada na estrutura de uma sociedade neoliberal, influencia a dinâmica de construção de saberes das escolas. Biesta (2016) afirma que:

Tal concepción está orientada por la idea de que la enseñanza es, y en última instancia debería ser, un asunto de control, a tal punto que los mejores y más efectivos maestros son aquellos que son capaces de dirigir la totalidad del proceso educativo hacia la producción de determinados resultados de aprendizaje o de identidades predefinidas, tales como el “buen ciudadano” o el “aprendiz flexible a lo largo de toda la vida”. La llamada al control —y a los maestros a ejercerlo— es parte de un amplio pánico moral sobre una supuesta pérdida de autoridad en la sociedad contemporánea, acompañado por la idea de sentido común de que la educación es el instrumento clave para restaurar la autoridad. (p.120)

Esta concepção, portanto, por vezes pode permear nossa noção do que é e do que deveria ser a condução de uma aula, no âmbito da preparação de materiais e de organização dos estudantes. Foucault (2010) cita o controle como uma fonte de manutenção do poder e como a possibilidade de uma homogeneização, destacando aqui a existência de uma hierarquia bem definida. Esta estrutura não apenas desfavorece a construção de uma criatividade, por assim dizer, como já foi definida por esta dissertação, mas também, não possibilita uma flexibilização da condução das aulas planejadas por estes professores. Dessa maneira, respostas como as que foram dadas por estes professores participantes sobre o tempo que eles têm para trabalharem a disciplina de produção textual com os alunos, são bastante coerentes com o que está sendo estudado neste texto.

Dito isso, a escola, por meios de uma homogeneização e de uma garantia da obediência, em virtude de uma economia do tempo (Foucault, 2010) pode interferir neste tempo de criatividade no que tange a produção textual. Este tempo, que também foi trabalhado por Masschelein e Simon (2017) e em outros capítulos já discutidos nessa dissertação, não é mais aquele tempo livre do conhecer, do experimentar, o tempo da escola em si. Ele passa a ser um tempo limitador, assim como o professor D mencionou. O quadro 12 demonstra o trecho de sua fala transcrita.

Quadro 12 – Trecho da entrevista- Professora D (Pergunta 3)

Pergunta 3: Você, enquanto professor, consegue se ver desenvolvendo, de fato, uma escrita criativa com os seus alunos em sala de aula, pensando na relação tempo e relevância da disciplina? Por quê?

No formato atual, né, no contexto não. Muito difícil conseguir elaborar uma escrita criativa, de fato, com atravessamento de conteúdo, de avaliações, acho que em 50 minutos é inviável. Acho que muito mais assim, olhando em oficinas, extras, extracurricular, aí sim, mas no formato atual, assim, na rede privada, no contexto não.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Pensando ainda sobre a perspectiva do tempo e criatividade, de que forma, segundo Félix (2008) este aluno conseguiria ter o tempo de refutar a história original, para que assim ele pudesse escrever a sua própria versão através de uma *fanfiction*? Esse é um questionamento que pode surgir quando o assunto é tempo de criação. Em relação a pergunta quatro, que se refere sobre o que os professores acreditam que seja mais relevante que os seus alunos aprendam acerca de produção textual, de forma única todos citaram que os alunos precisam saber identificar a tipologia textual

para que assim eles possam se colocar de maneira adequada em diferentes formas de escrita.

Biesta (2016) assegura que:

Nuestras actividades educativas y esfuerzos quizás nunca sean vistos como instrumentos neutros para alcanzar lo que nos hemos propuesto. Los medios y fines en educación están interna e intrínsecamente conectados —lo cual es una forma técnica de decir que los estudiantes no solo toman cosas de lo que decimos sino de cómo lo decimos y cómo lo hacemos. (p.121)

Assim sendo, na educação não há pontos para a neutralidade, uma vez que ela se afirma como uma ação que conduz a uma proposta de modificação, de transformação e esta será feita de uma forma a conduzir o estudante a um pensamento de acordo com aquilo que foi estruturado pelo professor. Dessa maneira, ao perguntar aos participantes sobre o que eles acreditam que os alunos precisam aprender sobre produção textual, foi interessante evidenciar que sobretudo eles priorizaram a ideia de uma produção textual que os faça entender a importância da criticidade e autenticidade. Para isso, no entanto, é necessário que o estudante, ainda de acordo com Biesta (2016), esteja em contato com os três domínios de propósito educativo: qualificação (acerca de seus conhecimentos e habilidades), socialização (sobre o encontro educativo de culturas e tradições) e subjetivação (encontro destes estudantes com o seu sujeito de ação e responsabilidade).

No quadro 13 estão os trechos transcritos das falas de cada participante acerca desta questão.

Quadro 13 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 4)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 4: O que você considera de extrema importância que seus alunos saiam aprendendo sobre produção textual e por quê?			
Eu acho que o que é de extrema importância, assim, que é primordial para mim, é conseguir eles lerem, é fazer eles lerem um texto, analisarem e a partir dessa leitura de mais de um exemplar, por exemplo, daquele gênero, ou de um	Então, a primeira coisa é fazer isso, entender que tu precisa criar repertórios. Nós temos gêneros textuais, ter essa ideia de gênero textual, não precisa saber o que é a definição de gênero textual. Mas o	Saiem para o ano seguinte conseguindo escrever textos com mais clareza e fluidez, percebendo que sim há diferenças entre o texto oral e o texto escrito e que principalmente essas diferenças são muito	Bom, a questão do texto, foi isso que eu até falei na pergunta anterior, que é a ideia de, bom, preciso iniciar o texto, então preciso colocar as minhas ideias e entender o que a proposta me pede e compreender que isso precisa ter um

unicamente, conseguir absorver algumas características	conceito sabe né, tipo, eu sei escrever notícia, eu sei noticiar, eu sei narrar e saber estruturar isso, saber quando que utiliza a primeira ou a terceira pessoa, os efeitos disso, então eu acho que é se apropriar desses recursos, eu acho que em primeiro lugar mais discursivos, mas também linguísticos, né?	concatenadas assim com o gênero que eles estão escrevendo, né?	início, um meio e um fim.
--	---	--	---------------------------

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Nesse caso, por exemplo, assim como citou um dos participantes, é importante que o aluno domine minimamente os códigos exigidos por alguns gêneros textuais, como conto, fábula, poema etc., sabendo que cada um possui uma maneira de escrita, uma forma diferenciada, assim como uma notícia se difere de um cordel. Desse modo, a preparação para que o aluno entenda essas diferenças textuais e saiba se colocar e identificar um texto é de extrema relevância para todos os participantes da pesquisa. Essas respostas vão ao encontro daquilo que a BNCC (2017) se refere ao estímulo do conhecimento sobre os diversos gêneros textuais e seu funcionamento, para que, assim, o aluno possa estar letrado sobre as formas diversificadas de comunicação textual.

A pergunta cinco e última da etapa um se refere sobre a maior dificuldade que estes professores encontram ao conduzirem suas aulas de produção textual. Nesse caso, as respostas foram bastante variadas, trazendo a questão do engajamento do aluno em sua produção escrita, a falta de compromisso de algumas turmas, acreditando que a disciplina não é tão importante quanto as outras e a falta de foco durante as aulas.

Biesta (2016) afirma que em primeiro lugar, é preciso que o professor tenha a possibilidade de realizar o julgamento sobre os objetivos da educação, bem como se perguntar para o que serve a educação. Estas perguntas são importantes porque não há educação sem propósito, sem caminho a ser percorrido e sendo pensado para que haja o que o próprio autor cita como “ensino” (Biesta, 2016, p. 125). E este julgamento precisa ser feito diante dos objetivos das atividades que são propostas dentro do propósito educativo.

Diante disso, é interessante observar as respostas dos professores, pois elas versam sobre esta temática, ou seja, sobre o propósito que se dá a educação, às práticas pedagógicas e as atividades que são aplicadas em sala de aula e o contexto social ao qual eles estão inseridos. O quadro 14 apresenta as respostas dos participantes da pesquisa, através de trechos transcritos de suas falas.

Quadro 14 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 5)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 5: Qual a maior dificuldade que você encontra na condução das aulas de produção textual?			
Em turmas que eu já conhecia, eu sinto que isso foi melhorando aos poucos conforme eu fui criando algumas rotinas, no sentido de os alunos perceberem que a aula de produção de texto era uma aula como as outras, que eles iam ter que produzir algo e teriam que dar uma entrega desse trabalho, dessa atividade.	A rede de Canoas, cara, ela avançou muito, muito mesmo, na questão digital. Então, assim, foi adquirido massivamente Chromebooks, né? Então assim, as escolas têm muitos Chromebooks. No entanto, não foi investido com a mesma eficiência, tá? Na cobertura de internet de qualidade nas escolas. Então assim, isso ficou a cargo dos gestores, cada escola é uma escola, fica numa localização, nem sempre tu tem disponibilidade das empresas. Então acho que faltou aqui um investimento da prefeitura mesmo, assumir, cara.	Ah, eu acho que nos últimos anos, então, eu tô falando realmente nos últimos anos mesmo, pós pandemia, a dificuldade de crianças, jovens, adultos, de se focar em alguma coisa, né, porque a gente está acessando demais tudo que é digital, eletrônico. Isso são ferramentas maravilhosas, mas às vezes o foco, a concentração não têm sido tanto trabalhado	Bom, a falta de engajamento, né, por eles não gostarem de escrever, então eles dispersam muito fácil, então é muito difícil iniciar uma aula e finalizar, dar conta do conteúdo, né, então assim, a gente tenta conduzir da melhor maneira possível, mas é inviável, porque daí tem a questão do atravessamento do celular, atravessamento de qualquer coisa mais importante do que aprender sobre produção textual e também vejo que os estudantes não enxergam sentido nas aulas de produção.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Como pergunta um da etapa dois (produção textual na era digital), os professores responderam sobre como o advento do digital tem interferido em suas aulas de produção textual. Dos quatro, o professor B observou que embora talvez não seja da forma como a escola exige, este aluno que hoje está aí, escreve, utilizando as ferramentas digitais que tem. O quadro 15 está descrito abaixo:

Quadro 15 – Trecho da entrevista do professor B (Pergunta 1)

Pergunta 1: Como o advento do digital tem interferido nas aulas de produção textual?

Eles têm práticas de escrita, assim como nós tivemos também no MSN, no Orkut, informal assim. Eles também têm no caso do WhatsApp, no caso de TikTok, no caso de Instagram, mas é uma escrita muito voltada para esse uso informal da língua.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024).

Esta forma de escrever, embora evidenciada pela BNCC (2017) como um avanço da cultura digital e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação, em um claro projeto neoliberal das escolas, segundo Loureiro e Lopes (2024) enfatizam cada vez mais as desigualdades sociais que existem. Ainda porque, de acordo com as autoras:

Na contramão desse discurso fomentador do individualismo e da competição, compreendemos que o uso das tecnologias digitais precisa estar embasado em conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos, geográficos, econômicos, etc., que permitam a emergência de reflexões em contraposição às práticas reforçadoras das desigualdades de raça, de gênero, de etnia e econômicas. Para tanto, torna-se fundamental a compreensão de como funciona a condução das condutas a partir da algoritmização dos dados que produzimos ao nos comunicarmos e ao acessarmos e disseminarmos informações nos meios digitais. (pp. 7 - 8).

Portanto, ainda que esta prática dos alunos seja comum, é preciso que também venha acompanhada de reflexões acerca de sua condução, procurando analisar criticamente a sua necessidade.

Os professores A e D citaram que o advento da tecnologia muitas vezes pode trazer uma falta de criticidade dos alunos, ou a perda de seu foco, por acharem que tudo o que está escrito na internet é verdadeiro, ou até mesmo porque ela pode tirar o foco dos estudos. O quadro 16 apresenta o trecho transcrito da fala destes dois professores.

Quadro 16 – Trecho da entrevista dos professores A e D (Pergunta 1)

Professor A	Professor D
Pergunta 1: Como o advento do digital tem interferido nas aulas de produção textual?	
Eu acho que é um fato, né, que o mundo digital tá aí, né, a gente não pode negar. E a gente tem que usar, às vezes, ferramentas ao nosso favor,	Acho que a questão do foco é bem importante, porque a questão do digital é muito rápida, as informações são muito rápidas e a questão da

<p>assim como a gente usa. A questão é como que a gente vai utilizar. A gente usa com certa criticidade o chat GPT e pra mim o que eu vejo é que a maioria dos alunos, assim, 90% até mais, não tem um senso crítico no uso dessas ferramentas e que estão aí para nos ajudar.</p>	<p>escrita, da produção textual, precisa de mais tempo de foco, mais atenção, então acho que eles estão muito dispersos, eu acho que a tecnologia, né, vão ter estudos aí que provam isso, reduziu o foco, reduziu a tensão. Então, é muito mais atrativo olhar uma tela de celular, uma tela de tablet, de computador brilhante, do que uma folha de ofício, uma folha pautada em branco.</p>
--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Essa preocupação destes professores vai ao encontro de Loureiro e Lopes (2024), uma vez que para as autoras, é preciso conhecer as potencialidades dos recursos tecnológicos, bem como da condução digital, para que assim haja a possibilidade de se contrapor a essa lógica da subjetividade automatizada e global. Em outras palavras, é preciso que o estudante possa ter condições de compreender o seu lugar no mundo, diante das tecnologias digitais, a fim de que ele possa entender as diversas nuances da realidade, como as desigualdades que existem.

A pergunta dois, da segunda etapa, questiona sobre qual o maior desafio da inserção da tecnologia digital em termos de escrita. Nesse caso, todos os professores tiveram basicamente a mesma resposta, referindo-se a falta de letramento digital destes alunos, uma vez que muitos, embora sejam bastante proficientes na utilização de aplicativos, de redes sociais e jogos digitais, não possuem um conhecimento mais aprofundado para a utilização da tecnologia digital em sala de aula. Este efeito talvez esteja interligado, também, as relações entre aprendizagem e ensino.

Segundo Biesta (2016) Aprendizagem e ensino são duas coisas diferentes. De acordo com o autor:

Quando aprendemos de nuestros maestros, podríamos decir que nos aproximamos y utilizamos a nuestros maestros como fuentes. El maestro está aquí estructuralmente al mismo nivel que un libro, internet o cualquier otra "fuente de aprendizaje" a la que acudimos con nuestras preguntas con el fin de encontrar respuestas. Podríamos decir, por lo tanto, que cuando aprendemos de nuestros maestros tenemos claramente el control de nuestro aprendizaje y de nuestro compromiso con nuestros recursos de manera general. Ahora bien, la experiencia de ser enseñado es radicalmente diferente porque cuando somos enseñados por alguien, algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está más allá de nuestro control (p. 125).

Assim, ao falarmos sobre aprendizagem, estamos nos referindo a algo que pode ser relacionado a qualquer fonte de onde tiramos conhecimento e que, de alguma forma, temos o seu controle. Ao ponto que quando estamos falando sobre ensino, precisamos ter a consciência de que ele é regido através de alguém que nos permite, de forma radical, conhecer algo, através de uma experiência dialogada, através de uma troca. Esta troca, portanto, exige de nós a maturidade de compreendermos que ela se faz de maneira externa e precisamos, ainda de acordo com Biesta (2016), termos humildade o suficiente para aceitarmos o diferente, o estranho.

Neste ponto, quando nos referimos ao estranhamento que o ensino proporciona, podemos relacionar diretamente à pergunta 2 da etapa 2. Isso porque, diante das respostas dos professores, verificou-se que embora os alunos tenham contato com o ambiente digital de forma constante, através de seus celulares e computadores, a prática do uso do meio digital em sala de aula ainda não se faz de forma consciente. Pensando pela perspectiva deste autor, pode então dizer que, para este ponto, o ensino do uso do ambiente digital para estes alunos se faria necessário, para que, assim, eles pudessem ter uma melhor mobilidade neste universo. O quadro 17 tem um trecho transcrito de cada um dos professores que participaram da pesquisa.

Quadro 17 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 2)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 2: Qual o maior desafio da inserção do meio digital nas escolas em termos de escrita?			
Acho que um desafio, então, seria esse, de fazer esse papel de letramento digital, que por serem, talvez, uma geração muito mais autônoma no sentido de aprender fazendo as coisas, faltou um pouco essa parte de criatividade, tanto, vou citar um exemplo, tanto de, sei lá, conseguir identificar que é uma notícia falsa, que tal coisa é um golpe, assim, de internet,	Tá. O desafio da escrita, né? É, eu acho que eu tô acabando falando meio já disso, assim, né? Eu acho que é a parte de ter um letramento digital, né? Um letramento digital, porque... Bom, eu não vou repetir um pouco, assim, da resposta, né? Porque senão eu vou ser prolixo. Mas aprofundando ela, então os alunos já vêm com essa questão da escrita,	Hoje, isso muito recentemente, tem a ver com os aplicativos todos, como o chat GPT, mas há pouco tempo também a dificuldade de os jovens entenderem que se tu pega um trecho da internet e reescreve, se tu faz uma paráfrase, isso não é de tua autoria. E realmente, muitos não entendem que isso não é produzir um texto da tua autoria. É engraçado	Tem a questão de, bom, temos que instrumentalizá-los para usar esse digital e temos um conteúdo enorme para dar conta, então é muito difícil a gente colocar o digital na sala de aula, só jogar, acho que também não faz sentido só jogar o digital ali, então acho que falta essa educação assim do digital, instrumentalizar, olha, pode usar chat de GPT, pode usar,

<p>quanto de usar os meios que a gente tem para melhorar a nossa escrita, para melhorar o nosso estudo, né?</p>	<p>né, ele vem já com essas questões que eu mencionei na resposta anterior. Então assim, não dá pra dizer que o aluno não vem escrevendo, não sabe escrever, que talvez seja uma crença de professores de português mais antigos, assim, né, a gente escuta, não só de português, a gente escuta isso, né, de profs, assim, mas também é uma ilusão achar que eles já se vêm escrevendo, assim, simplesmente escrevendo. Então, é também nem tanto ao céu, nem tanto ao inferno. Então, o fato deles produzirem, sei lá, videozinhos, serem proficientes em produzir vídeos, em stories, em dancinha, eles têm algumas práticas de letramento digital.</p>	<p>porque quando tu começa a conversar com eles de coração aberto, tu percebe que eles não tiveram essa noção de que paráfrase não é autoria. Então, esse é um desafio para a escrita original, vinda do jovem.</p>	<p>enfim, infinitos contextos e ferramentas, mas pensando assim, naquele pensamento crítico, sabendo estruturar textos e tudo mais.</p>
---	--	---	---

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Então, o desafio maior para o professor, é saber lidar com este aluno que está diante das tecnologias digitais em si. A BNCC (2017) quando trata sobre o letramento digital do aluno, se preocupa exatamente por este ponto citado pelos professores, pois ela evidencia que este estudo precisa ser realizado a fim de que o estudante possa trabalhar diferentes funções cognitivas, mas também consiga usufruir de diferentes recursos de maneira crítica e autônoma.

Sampaio e Leite (2004) descrevem que essa cultura do letramento surge a partir de situações concretas e necessidades que foram surgindo, desafiando os homens e, assim, criando possibilidades para o seu desenvolvimento através da superação. A partir desse desenvolvimento, toda espécie humana se configura de uma forma diferente, assim como a sociedade que o envolve. Dessa mesma forma ocorre com o letramento digital em si, que impulsiona o homem a descobrir novas maneiras de aprender, de se situar no meio em que vive e interagir com os outros. Essa provocação, quando falamos sobre o ambiente escolar, é primordial para o

avanço dos saberes e conhecimento, uma vez que é nesse local onde essas relações se darão.

A pergunta três da mesma etapa questiona os professores sobre o uso de ferramentas digitais em suas aulas para produção textual com os seus alunos. De todos, os professores B, C e D comentaram que em um certo nível utilizam ferramentas como o *Canva*, *Padlet*, o *Google docs*, o *Power Point*, entre outros, enquanto para o professor A não há ainda a utilização, uma vez que para ele é ainda muita novidade em sua realidade a existência de materiais de tecnologia digital disponível em sua escola. O quadro 18 tem trechos das transcrições das falas dos professores.

Quadro 18 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 3)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 3: Você já utiliza algum ambiente digital para a escrita com os seus alunos? Qual e para qual finalidade?			
Olha, eu, embora eu já tenha estudado algumas coisas, tenho feito alguns treinamentos que me mostraram e eu nunca utilizei até hoje também, porque é a primeira vez que eu tenho tão facilmente o acesso a um computador em sala de aula pra poder desenvolver algo de maneira mais institucionalizada, que não seja, sei lá, com o celular próprio deles.	A rede municipal de Canoas utiliza as ferramentas do Google, então ali a gente estrutura as aulas, claro, alguns professores mais, outros menos. Eu não faço tanto quanto eu gostaria, um bom uso do Google Classroom, mas faço. Eu coloco, assim, muita coisa, mas ele, vamos dizer assim, que ele vem como apoio, né? Ele não está estruturado ali. Então vem isso. Para a escrita digital, daí eu utilizo o Google Docs, na maioria das vezes porque enfim, talvez o principal instrumento de escrita é um editor de texto assim com uma página a quatro em branco e a gente produz, no entanto, também utilizamos em outros gêneros o Google Slides e também o Canva e no Canva sim muitos	Principalmente durante o tempo da pandemia, porque preferimos, onde eu leciono, fazer uma escrita em papel a maior parte do tempo. A gente usou plataformas bem conhecidas e os recursos que elas têm, como o Google Forms e a Microsoft Forms, E esses questionários para a escrita. Eventualmente também já usei outras plataformas de organização de materiais, como o Canva, que os alunos escrevem, mas não uma produção de texto ainda. Muitos que a gente considere uma produção de texto muito significativa, mas perguntas e respostas mesmo.	Eu utilizo o Canva, na realidade, gosto bastante de colocar o Canva, mas no sentido que muito mais, sendo bem sincera, muito mais, porque é prático na correção, no acolhimento das atividades e acho que é bem intuitivo, bem didático, então acho que funciona bem utilizar o Canva. No momento tenho utilizado só esse.

	alunos, não todos, mas muitos alunos já performam muito bem no Canva, assim, de saber fazer bons designs, sabe?		
--	---	--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024).

Conforme Pinheiro (2018) sugere, letramento se constitui através dos diversos textos, de forma impressa, visual, oral, e que sejam mediados pela tecnologia e assim, há uma mescla de modalidades sendo apresentadas nesta interação. Dito isso, ainda que na resposta anterior os professores tenham comentado sobre a sua impressão acerca da falta de letramento de seus estudantes, esta prática procura ser, na medida do possível, trabalhada em sala de aula, através dos diferentes artefatos, como *Canva*, *Google Slides*, *Google Forms*.

A quarta pergunta da etapa três é sobre como o uso do meio digital poderia ser mais bem aproveitado para as aulas de produção textual. Assim, tivemos professores comentando sobre a utilização de ferramentas digitais para o *feedback* em relação ao que foi produzido pelo estudante, outros responderam que a utilização do meio digital ajuda na leitura coletiva destes materiais por estes alunos, de uma forma a evidenciar a produção de seus colegas e ainda tivemos professores que responderam sobre essa democratização dos meios, que os permite socializar. Neste quesito, pode-se dizer que essas práticas, assim como foram descritas, estão na contramão do individualismo e da competição em si, uma vez que propagam a ideia de um ambiente digital mais democrático. Loureiro e Lopes (2024, p. 7) acreditam que o uso das tecnologias digitais precisa ser fomentado por essa base, sendo acompanhadas de um conhecimento filosófico, sociológico, histórico, geográfico, econômicos. O quadro 19 contém trechos transcritos das respostas dos quatro professores.

Quadro 19 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 4)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 4: Como o uso do meio digital poderia ser mais aproveitado para as aulas de produção textual?			
Eu acho que, voltem alguns pontos até que eu comentei antes, que seria tanto pela questão de escrita compartilhada, quanto até, por	Então acho que o principal objetivo, a principal contribuição pode ser o meio, te dar um meio da escrita, mas também o fim, porque o meio digital, ele	Para expor trabalhos deles, que todos tivessem acesso, como um espaço em que a gente publicasse os textos. É claro que aí a gente tem a questão da lei	Acho que otimiza mais, é mais atrativo, então chama a atenção do estudante, sem falar a quantidade de folha, que a gente não precisa estar

<p>exemplo, do feedback. Não só um feedback do professor com o aluno, mas fazer, às vezes, essa correção de um aluno com o texto do outro.</p>	<p>trabalhando numa perspectiva de prática social, a escrita enquanto prática social, tu tem a questão da interlocutor do teu aluno</p>	<p>geral de proteção de dados, que quando envolve os menores fica complicado, ali precisa ser até estudado pela gente como educadora, porque não é exatamente do nosso conhecimento os detalhes ali, para poder usar como espaço de publicação e divulgar amplamente.</p>	<p>fazendo impressão, meio ambiente, tudo que vai vinculando, a gente pensa enquanto sociedade, isso é importante. E acho que a gente precisa, por exemplo, a questão do teu objeto de pesquisa e outras ferramentas também, acho que eu otimizoo tempo porque, bom, tu joga tudo ali e olha a quantidade de turmas que acessam, olha a quantidade de estudantes que têm acesso, a pesquisa se torna mais rápida, a correção é mais rápida.</p>
--	---	---	---

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

A última pergunta da etapa dois disserta sobre como estes participantes veem a sua classe, a de professores, em relação a inserção da tecnologia digital em sala de aula. O quadro 20 tem trechos transcritos de suas falas para exemplificação.

Quadro 20 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 5)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
<p>Pergunta 5: Você acredita que os professores estão preparados adequadamente para a inserção digital em sala de aula? Por quê?</p>			
<p>eu acho que, de maneira geral, não estão. Acho que já estivemos bem menos, né? A gente está num processo crescente, mas mesmo assim eu acredito que não. E acredito que tem uma disparidade muito grande entre redes, assim, tipo, da rede estadual para a municipal, para a rede particular, de como acontece essa capacitação.</p>	<p>Nessa eu vou ser bem sincero. Estou sendo bem sincero em tudo, mas nessa eu vou dar uma opinião madura sobre meus colegas. Nossa categoria. Que é o fato de que muitos dos nossos colegas utilizam o meio digital como reprodução da sua prática tradicional.</p>	<p>Acredito que não, acredito que a gente precisou fazer a revolução às pressas e custando literalmente a nossa saúde mental e física. Até me emociona pensar nisso, mas eu acho que a gente tenta ensinar algo para os nossos alunos. Se a gente tivesse a oportunidade de fazer cursos, eu lembro muito de colegas que fizeram cursos de especialização em educação digital</p>	<p>Acho que não. Acho que existe sim uma vontade enorme, a gente enquanto profis, assim, colocar todas as plataformas, enfim, das mais diversas maneiras, mas eu acho que falta a gente não só pensar na questão do estudante, mas sim do profe, do que a gente dá conta de utilizar, do que a gente sabe usar também, porque muitas vezes as instituições jogam ali o material, a ferramenta, o</p>

		antes da pandemia e eu me senti aplicando provavelmente tudo que eles estudaram na prática.	instrumento, e aí como usar, o que vem antes de usar de fato, às vezes falta um pouquinho. Então, acho que falta um pouquinho essa questão da instrumentalização mesmo, ainda que sobre vontade, né? Acho que não estamos totalmente preparados, acho que falta um pouquinho mais.
--	--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Pode-se evidenciar, a partir do quadro acima, que todos os professores acreditam que a classe ainda não está preparada para a inserção da cultura digital nas escolas. No entanto, essa cultura digital não pode ser apenas pensando sobre a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades, assim como estimula a BNCC (2017). Biesta (2016) já discutia sobre a subjetivação e socialização do estudante no que tange aos propósitos da educação, inserindo aqui a importância destes elementos, uma vez que eles permitem ao aluno realmente ser um ser humano, que critica, pensa e transforma o mundo que está seu redor.

Ainda sobre a pergunta do quadro 20, é interessante que seja aqui mencionado, não por questões de julgamento, mas por uma análise da disparidade que existe entre as redes de ensino (neste caso privada e pública), que os professores, durante a entrevista, comentaram em alguns momentos sobre essa diferença que há. Para eles, essa distinção aparece muito quando na utilização dos meios tecnológicos há interferências que são ocasionadas pela infraestrutura escolar. Por exemplo, sobre a disponibilidade de internet de boa qualidade em todas as salas e sobre dispositivos tecnológicos para a utilização de todos os alunos. Essa disparidade, pode não ser o maior fator que fará com que um professor de uma rede privada esteja mais preparado para a inserção da tecnologia em sala do que um professor de uma escola pública, assim como foi, inclusive, evidenciado nas respostas dos próprios professores (quadro 20). No entanto, há de se convir que quando os materiais não estão disponíveis com facilidade para o uso e manuseio dos docentes e discentes, a tarefa talvez possa se tornar ainda mais complexa.

A última etapa (3), responsável por falar sobre o OA, produto deste trabalho, se inicia com o objetivo de saber pelo professor se esta ferramenta seria útil na aprendizagem do aluno no que tange a produção textual. O quadro 21 apresenta trechos das respostas dos professores:

Quadro 21 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 1)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 1: O OA desta pesquisa seria útil na formação do aluno no que tange a produção textual? Por quê?			
Eu acredito que seria útil por justamente trabalhar um pouco dessa autonomia. Acho que em algumas respostas aqui que eu trouxe a questão da autonomia, que é algo que quando a gente analisa a minha geração com essa atual, eles são autônomos, mas eles não sabem muito bem como ser. E o objeto me parece que faz com que eles estejam autônomos de uma maneira mais guiada.	Cara, eu te disse isso naquele dia e te digo novamente agora que seria super útil no sentido de que ele estando pronto assim, vou linkar agora com a escrita. Por quê? Porque tu tem ali, ele começa, eu não vou lembrar bem, não é tipo num câmbio, mas é tipo numa outra plataforma ali que ela é clicável, né, então ela tem uma parte com um design legal ali, e então assim, ela é clicável e ela vai te encaminhar pra... São hiperlinks, né? Vai te encaminhar pra... São três... No caso, eles são três gêneros, né? Isso. E tanto pra parte conceitual quanto pra parte prática, né? A tarefa. Então, assim, já vai mostrar uma maneira bem amigável, assim, de olhar para o conteúdo, amigável visualmente, inclusive.	Sem dúvida seria útil. Eu acho que sempre que a gente fornece mais materiais para os estudantes, a gente pode pensar que talvez tenha um grupo que não se interessa tanto, mas tem um grupo que vai beber e desfrutar aquilo e depois a gente vai ver porque enfim, tudo que eles precisam é de um input, a gente escreve assim, a gente sabe que os grandes escritores são antes de tudo grandes leitores, então quanto mais contato eles tiverem com o texto e com técnica, conhecimento de produção de texto, isso vai com certeza refletir no que eles produzem depois. E acho que sinto, acredito muito que essa gurizada tem sede de novidades, inclusive do ponto de vista das novíssimas tecnologias.	Sim, acho que sim, penso que a questão, eu gostei muito porque é muito intuitivo então é muito moderno, acho que é isso, muito moderno, fácil, intuitivo, didático também eu gosto tanto quanto Canva, tu entra ali naquele objeto e tu sabe para onde ir, tu vai vendo ícone, vai te direcionando, então acho que fica muito atrativo para o estudante, por ser do meio digital, então acho que a questão dos ícones ali de ser muito, clica ali e já direciona para outra página. Achei interessante também que tem vídeo, tem texto, então assim não fica maçante pro estudante, porque a atenção tem que ser direcionada para vários recursos, então sim, penso que sim.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

De acordo com o quadro com trechos transcritos de suas respostas podemos dizer que todos responderam que o OA produzido poderia ser bastante útil ao aluno, pois ele, como foi mencionado pelo professor D, além de se mostrar didático, através

de etapas e das interatividades, traz consigo elementos interessantes aos alunos, como ter atratividade. Esta interação, já pensada pelos participantes da pesquisa, foi mencionada por Tarouco et al. (2014):

A interatividade é um elemento de grande importância para a efetividade de um Objeto de Aprendizagem, pois, quanto mais interativo este for, maiores são as chances de um envolvimento ativo do estudante com o conteúdo abordado. Em consequência, ampliam-se as expectativas de se obter interações significativas que venham a contribuir para a construção do conhecimento (p. 181).

Além disso, segundo o professor C, o OA proporciona algo importante aos alunos, que seria sua autonomia, ou seja, os alunos estariam ali envolvidos com a sua produção de forma independente, mas sendo direcionados através do próprio OA. Assim, por essa perspectiva, entende-se que este produto lança mão de fatores necessários para que o estudante possa não apenas navegá-lo, mas construir conhecimento a partir dele e com ele, nessa interação. Dessa maneira, a criança tem a possibilidade de encontrar sua identidade particular, seu direito de ser um sujeito próprio e capaz de suas ações, sendo responsável também por elas e suas possíveis consequências.

A pergunta dois, da terceira etapa é sobre a estrutura do OA. Nesse caso, os professores deveriam dizer se ela se faz ser didática para a utilização dos alunos. Todos os professores comentaram que sim, sendo que os professores C e D ressaltaram sobre a interface deste material ser intuitiva, e ainda possibilita ao aluno saber com facilidade o que ele deve fazer. O quadro 22 tem os trechos das respostas transcritas dos professores.

Quadro 22 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 2)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 2: A estrutura do OA é autoexplicativa, ou seja, o aluno conseguiria o utilizar com facilidade? Por quê?			
Eu acredito que sim, sem grandes problemas de interação. Não imagino que problema causaria.	Acho que sim, até porque ele começa, ele tem uma questão vertical, começa de cima para baixo em um primeiro momento, depois quando passa para a outra tela, tu clica ali num cantinho superior direito para	Sim, acho que a gente tem aí uma interface bem intuitiva, é bem autoexplicativa, se eles lembrarem estruturas de índices de livros, provavelmente eles têm mais familiaridade até com	É, juntou porque é muito intuitivo, tem os ícones, vai te direcionando, não tem nada que tu fique pensando será que é pra esse lado mesmo? Então acho que fica bem claro, gostei muito também porque os ícones

	ver o que é clicável, caso não se ligue, que eu acho que eu quando estava vendo, usando ali, eu também já identificava, ah, isso aqui vai ser a parte da leitura, então acho que, e nesse sentido, eles são muito ligados, muito ligeiros, daí eles são super letrados, muito mais.	a estrutura digital do que do papel. Acho que sim, bastante.	aparecem todos juntos, então assim ficou bem claro a questão da casinha, tu identifica o que é de voltar, de não voltar, então acho que sim.
--	---	--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024).

O fator da intuitividade do OA é importante para gerar a autonomia do estudante. Segundo Zandonadi (2019), esta autonomia é justamente a etapa pela qual o estudante, não focado e letrado somente naquilo que o professor deseja e espera, conseguirá extrair de si uma certa independência, sem uma influência total dos valores institucionais que silenciam as individualidades deles. Assim, de acordo com o professor D, os recursos de ícones auxiliariam os estudantes a saberem para onde eles devem ir e qual a próxima etapa. Além disso, segundo o professor C, o sistema de verticalização do sistema, com os gêneros sendo apresentados através da ilustração de livros e depois a horizontalização das tarefas, sendo apresentadas por ícones na tela, facilita o aluno saber o que ele precisa realizar as tarefas do OA.

A pergunta três disserta sobre como este professor poderia utilizar em seu planejamento este OA. As respostas foram variadas, sendo contempladas no quadro 23.

Quadro 23 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 3)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 3: De que forma você, em sua aula, conseguiria adicionar este OA em seu planejamento?			
Isso, quando eu olhei ele, ele me fez pensar que ele pode, por exemplo, ser usado aos poucos, realmente, sabe? Por exemplo, assim, ah, o que tinha os joguinhos ali, para conferir as características do gênero, ser usado,	Acho que nas primeiras perguntas, nessa dificuldade de escrever, de variar nos gêneros. Porque ali tu já traz três deles, ou três ou quatro, porque tu traz alguns juntos ali, e já encaminha pra escrita, tá ligado? Tanto que é tipo cada	Eu acho que eu poderia transformar muitas das minhas aulas para um formato, desculpa, esses objetos, mas acho também que em casa eles poderiam usar muito assim e se beneficiar muito desse formato.	Eu já falei, inclusive, que deveria estender esse objeto para outras instituições, porque acho que a gente pensa assim, tem tudo, né? Se a gente pensar, o objeto contempla tudo, tanto a questão da explicação, a questão de outros

<p>por exemplo, depois de uma explicação mais teórica ou então como uma revisão das características do gênero antes da produção. Mas agora fiquei pensando assim, se essa não seria a maneira mais ideal de usar ou se usar ele isoladamente funcionaria. Eu acho que é possível de testar as duas formas dependendo das características do grupo que vai utilizar</p>	<p>gênero é uma aula, né? Então já encaminha pelo menos a uma produção inicial dele tu já vai ter. E aí depois, claro, tu pega outra aula e tu... A gente vai, enfim, estudar alguns recursos linguísticos que podem aprofundar aqui. No caso um poema, a gente vai estudar figuras de linguagem, sei lá. Quando for um conto, a gente vai estudar ali, modalizadores, vai estudar progressão textual, ou seja, tu tem uma base já pra partir, pra encaminhar até pra estruturar mais aulas, uma sequência maior de aulas.</p>		<p>recursos visuais e a questão da tarefa. Então, na realidade, seja de início da aula com o conceito, vocês assistam os vídeos, de repente, em duplas, e aí façam a tarefa como tema de casa. Então, acho que contempla para além da sala de aula o que é extra, o que é para casa. Então, acho bem, assim, completo. Só que, eu não sei se vai ter uma pergunta do que eu adicionaria.</p>
--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

Em conformidade com as respostas acima, ainda que variadas, pode-se dizer que elas, independente da maneira como o objeto será utilizado, casam com o intuito do Design Instrucional do produto pensado e construído a partir de Tarouco et al. (2014), que, segundo os autores, já se configura através de um formato que auxilia, pois facilita e conduz o estudante em seu caminho, organizando as informações de maneira adequada. Ainda que como os professores A e C tenham respondido que utilizariam o material como apoio à casa ou revisão de conteúdo, o design de seu objeto daria conta dessa concepção, permitindo ao usuário maneiras diferentes de sua utilização.

Na quarta pergunta, da etapa três, os participantes tiveram que responder sobre o que acharam de mais interessante no OA e sua razão. Para esta pergunta obtive respostas comentando sobre a facilidade de navegação no material, sobre a estrutura bem elaborada, demonstrando qual é começo, o meio e o fim de cada etapa e sobre o fato de ele ter um fio condutor, ou seja, os alunos identificariam que existem etapas a serem seguidas e que precisam ser respeitadas, como se fossem até mesmo fases de um jogo, segundo o professor B comentou. Indo ao encontro do que foi estudado por Tarouco et al. (2014), uma vez que:

[...] o projetista instrucional deve primar pelo oferecimento de uma boa navegação no OA; pouco esforço deve ser empregado na busca pelos conteúdos e atividades nele contidos. Cabe lembrar que, quanto mais clareza na organização do Objeto de Aprendizagem, menor será a sua carga cognitiva extrínseca. (p. 185)

Abaixo, para melhor exemplificação, o quadro 24 contém os trechos transcritos das respostas dos professores para esta pergunta.

Quadro 24 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 4)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 4: Da estrutura do OA, o que você mais achou de interessante? Por quê?			
Eu achei, além dessa coisa de poder ser desmembrado em partes menores, que pra mim isso foi interessante, muito produtivo. Eu achei que a parte de poder visualizar assim no início os gêneros também ficou bem visual, sabe? Então, acho que assim, a gente percebe que eles têm uma relação ali, né? Ah, não só por serem gêneros do sétimo ano, são trabalhados no sétimo ano, mas porque eles têm como se fosse um fio condutor entre eles, né? E eu achei essa escolha interessante, poderiam, no caso de ti que realizou, ter feito uma escolha aleatória, mas eu percebi que tinha um fio condutor ali.	Da estrutura, né? Cara, eu gostei muito da navegação dele, da interface e sinto que ele é amigável, porque as vezes a gente cria coisas e não fica tão bem feitinho, acho que ele ficou minimamente bonito e fácil de mexer pra estimular também porque se eu só colocar, aí vem a diferença do que eu falei, que olhar um objeto como esse, voltando umas respostas atrás, facilita com que o professor utilize talvez não essa mesma ferramenta, mas outras, como o próprio Google Sala de Aula.	Acho que o que é mais interessante... Acho que tem a ver com o fato de que, olha que bobo, né? Mas que ele é estruturado. Porque... Porque, por tão básico que seja essa minha resposta, é óbvio, né? Mas é isso que falta, sabe? Tu pensar que um texto não é algo... E o jovem, muitas vezes, tem essa tendência.	Eu gostei muito dessa questão de trazer vários recursos, exemplo, não gosto muito de ler, mas tem a questão do vídeo, não gosto muito do vídeo, mas tem o texto ali e a questão assim de, bom, tem o início, meio e fim, tem o vídeo, tem o texto e aí se finaliza com a tarefa. Então assim, tem todo o planejamento que a gente costuma fazer de aula, organizar, eu acho que contempla bem.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024)

A quinta e última pergunta da etapa três é sobre o que eles adicionariam ou eliminariam do OA. Assim, pensar na estrutura do OA sobre a perspectiva de construção, eliminando ou adicionando elementos, requer do professor um

pensamento para além da ferramenta em si, mas o seu uso construtivo de conhecimento e reflexão.

De acordo com as respostas, o professor D comentou que adicionaria aos trechos de texto que foram colocados no produto um hiperlink, para que o aluno pudesse ser levado à página de onde este texto completo foi retirado. Assim, ele teria a oportunidade de fazer a sua leitura na íntegra. O professor B respondeu que adicionaria mais outros gêneros textuais para serem trabalhados, deixando o OA mais robusto. A professora A comentou que ao objeto poderia ser adicionado algum link de “Vamos retomar?”, para que os alunos pudessem, ao final de cada gênero textual, revisar aquilo que foi visto durante a aula e durante o uso do próprio objeto. Ou até mesmo, adicionar perguntas em forma de quiz, ou questionário, para que de uma maneira os alunos pudessem retornar aos conteúdos e conhecimentos abordados pelo OA. Mostrando que a utilização deste produto é bastante versátil e, sobretudo, maleável, pois se adaptará de acordo com o professor que estará o utilizando com a sua turma. Além de se adaptar de acordo com o professor, assim como foi evidenciado pela resposta da professora C, é interessante levantar a possibilidade de este OA também ter um impacto diferente para cada turma em que ele será aplicado, uma vez que cada grupo possui seus próprios códigos e regras. Assim, a resposta desta participante foi importante no que tange a discussão da necessidade da aplicação deste produto nas turmas, para assim, tirarmos outras conclusões.

Diante dessa reflexão, é possível, novamente, resgatarmos a ideia do julgamento do professor sobre o que é importante para a educação e sobre o que deve ser ensinado, de acordo com Biesta (2016). Assim, essa ideia do propósito da educação, apenas o próprio professor tem a possibilidade de julgar, mediante os seus conhecimentos e, também sobre a interação que o autor cita relacionadas a socialização, qualificação e subjetivação, pontos importantes que devem ser considerados ao avaliarem este OA e tantos outros que podem ser utilizados em sala de aula. Em contrapartida, assim como já mencionado, a professora C, em seu entendimento, por verificar que o produto deveria ser aplicado ao aluno para que, assim, ele pudesse dizer o que adicionar ou eliminar, não se viu em condições de fazer alguma contribuição para esta resposta. Esta resposta da professora C, inclusive, leva à reflexão sobre a importância da prática escolar como um todo para os professores, uma vez que ela nos garante evidenciar e validar nossos planos e planejamentos diante do que desejamos em sala de aula. Ao citar que a gente aprende

vendo o que deu certo e o que não deu certo, pois as turmas são constituídas de pessoas diferentes, ela trouxe à tona uma perspectiva importante sobre a realização do exercício em si diretamente com os que o utilizarão, para que assim possamos ter uma ideia do que pode ou não funcionar. O quadro 25 apresenta os trechos de respostas transcritas destes professores.

Quadro 25 – Trechos das entrevistas dos professores (Pergunta 5)

Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Pergunta 5: O que poderia ser adicionado e/ou eliminado do OA? Por quê?			
A parte de eliminado eu não identifiquei nada, mas a parte de adicionar eu volto naquilo que a gente conversou, de ter, por exemplo, um passo, algum passo que tu pudesse voltar, opcional, para consolidar aquela aprendizagem sobre o gênero, nem que fosse outra coisa assim, fora dessa estrutura, ou até um questionário, um quiz no sentido de questionário. Ou mesmo perguntas abertas, que propiciassem, sei lá, uma troca, por exemplo, fora dali.	Poderia ser adicionado ou eliminado? Cara, assim, não sei se eu domino ele o suficiente para poder também te dizer assim, né? Mas, assim, algumas coisas que eu pensei foi, né, justamente que ele... Então, são possibilidades, viu, Gustavo? É assim... A partir dele, eu acho que, inclusive, ele pode ser pensado para mais aulas, né? Eu acho... Claro que aí também é questão... Eu acho que não foi o objetivo, o objetivo dele é ter essa produção ali inicial e já ir pra prática direto, o que é top, como eu falei, isso é ótimo. Mas também é possível que a partir deles surja, sei lá, uma outra versão ou um outro tipo de objeto que daí talvez seja focado mais num gênero, talvez.	Bah, Gustavo, te confesso que para fazer uma crítica dessa eu gostaria de colocar em prática, sabe? Porque senão é a crítica pela crítica. Eu adoraria te dar uma sugestão, te dizer assim, olha, eu tenho uma sugestão, mas sem colocar em prática, acho que na escola é muito isso, né? A gente aprende vendo o que deu certo, o que não deu tão certo, e muitas vezes a gente vai ver que dá certo com um grupo e não dá certo com outro dentro da mesma turma, ou turmas diferentes se acolhem de maneira muito diferente. Então, eu não tenho condições de responder isso sem colocar em prática.	Eu não eliminaria nada, eu só complementar com o ícone que eu anotei, ícone para ler o texto completo. Lembra, tem o recurso Conto, por exemplo, e aí tem um pedaço do Conto, eu acho que deveria ter um "ler mais", e aí tu clica, de repente tu lê mais e te direciona para uma página, ou de repente até para um link que bate todo o texto, que tem acesso online, que o estudante tem acesso ao texto completo, até porque a gente em sala de aula fica mais para não utilizar o tempo. Eu acho que bom, está aqui o texto, vamos ler o texto juntos. Então, acho que só para complementar, para ficar perfeito, colocar assim, um ler mais ou um ícone, se você quiser ler mais o texto na íntegra, com a referência certinha.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024).

No que tange a discussão realizada sobre as entrevistas feitas com os professores, é interessante enfatizar que o OA desta dissertação promove mais uma alternativa educativa para o ensino de escrita criativa em sala de aula. Assim, ele não

tem a intenção de substituir o professor ou, até mesmo, de resolver todas as questões envolvendo o processo de escrita. Da mesma maneira que a produção deste OA procurou manter a ideia de que a escola, assim como discutida por Biesta (2016, p.127), não deve ser um tempo definido para as demandas da sociedade, uma vez que ela, por si só, precisa ter o seu próprio tempo, que é o tempo da educação, porque afinal, a escola deve resistir ao chamado de uma determinada função à sociedade.

No próximo capítulo, discutirei sobre as conclusões obtidas após a entrevista semiestruturada com os professores. Também analisarei os objetivos que foram elencados, nessa dissertação em relação ao resultado aqui obtido.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa teve como pergunta inicial “Como auxiliar os professores de língua portuguesa no que tange a produção textual em sala de aula com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?”. Para tanto, foi elencado um objetivo geral que pudesse dar conta dessa demanda estabelecida no início do processo. Nesse caso, o objetivo geral foi desenvolver e validar um OA para fomentar a escrita criativa de estudantes no 7º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, sabia-se, desde o começo do projeto, inclusive citando ao longo da dissertação, que este produto desenvolvido, o OA para fomentar a escrita criativa, não teria o intuito de solucionar todos os problemas que os professores de língua portuguesa poderiam ter dentro do campo da escrita criativa com os seus alunos. A ideia era, e sempre foi, de construir uma ferramenta que, assim como outras, pudesse trazer mais um meio de desenvolver os alunos e cativá-los para o estudo da escrita.

Em virtude deste objetivo, este trabalho foi direcionado ao professor e a sua análise. Assim, nada mais justo do que o produto ser, primeiramente, avaliado por este grupo.

Deste modo, durante as entrevistas semiestruturadas, e após a análise das respostas dos participantes, algumas conclusões foram elaboradas e pensadas de acordo com os objetivos (objetivo geral e objetivos específicos) que foram desenvolvidos para essa pesquisa, bem como com as leituras e referências descritas ao longo desta dissertação.

Como primeiro ponto importante a ser considerado sobre as entrevistas realizadas com os professores, é de que, no que tange a produção textual, os participantes da pesquisa observam que a realidade de um tempo fixo e pequeno para a contribuição em sala de aula, por vezes, interfere em suas dinâmicas pedagógicas. Foucault (2010) discute sobre essa relação do “horário” e “espaço” em sala de aula que determina a possibilidade do controle dos indivíduos através de um trabalho simultâneo de todos. Essa combinação, no entanto, apenas favorece o estabelecimento de uma ordem hierárquica, e não de uma individualização de suas potencialidades. Ademais, os participantes comentaram sobre o embate que existe em relação a necessidade de uma avaliação e o curto tempo que há para uma produção criativa. Algo já evidenciado por Laval (2019), ou seja, essa dinâmica, de uma escola influenciada por um sistema neoliberal e que reproduz muito do que hoje

já existe na sociedade, talvez possa interferir na produção criativa das crianças, que precisam de tempo para elaborar boas ideias, construí-las e desenvolvê-las dentro das suas próprias capacidades.

Outro ponto importante que deve ser considerado diante da pesquisa feita com estes professores é sobre a utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Isso porque, para eles, o uso de ferramentas digitais deve ser guiado e, principalmente, os estudantes precisam ter um letramento digital para que, assim, possam utilizar estes mecanismos da forma mais adequada e apropriada. Neste aspecto, considera que essas novas abordagens, e a importância da introdução do digital, devem estar ao serviço de uma modificação e transformação do modelo escolar vigente, reforçando a ideia de que a escola é por si só um bem público.

Outra conclusão que podemos observar é que embora estejamos vivendo um pós-pandemia, em que muitos professores tiveram que passar por treinamentos para se aprimorarem em relação às tecnologias digitais, os participantes relataram que grande parte de seus pares não conseguiram ainda se apropriar deste conhecimento. A cultura digital é algo que já faz parte da nossa constituição enquanto pessoas, uma vez que os artefatos tecnológicos estão em nosso dia a dia. Portanto, o letramento digital precisa ser compreendido através das relações que existem entre estes materiais tecnológicos e nossas próprias vidas. Assim, é preciso, ainda de acordo com as autoras, que se pense essa relação entre cultura digital e educação para os tempos atuais, de modo que o letramento digital faça parte do cotidiano do professor.

Em relação ao OA, verificou-se, através das entrevistas com os participantes, alguns aspectos relacionados ao mecanismo, sua interface e as interações que ele promovia. As observações dos professores vêm ao encontro da construção deste OA que, ao ser pensado, teve como base os estudos de Tarouco et al (2014) em todos os aspectos, contando, inclusive, com a ideia de interatividade do produto, que, segundo os autores, é de grande importância para a sua efetividade, acreditando que assim o usuário terá um envolvimento muito maior com o conteúdo abordado.

Além disso, ainda falando sobre o OA, todos deixaram claro que este seria utilizado para momentos de retomada e revisão de conteúdo, indo ao encontro daquilo que foi pensado durante o período de sua construção. Então, levando em consideração esta ideia, pode-se dizer que os objetivos específicos foram alcançados, que estão relacionados ao planejar e desenvolver um OA para dar suporte a professores Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental no que tange a

produção textual, estimular outras possibilidades de uso de materiais para a escrita criativa em sala de aula e promover a escrita criativa a partir de um ambiente digital.

Após as quatro entrevistas com estes professores, pode-se confirmar que, por hora, o objetivo geral de desenvolver e validar um OA para fomentar a escrita criativa de estudantes no 7º ano do Ensino Fundamental foi alcançado. Entende-se que, todavia, apesar de este produto ainda não ter sido vinculado em nenhuma aula ou planejamento, já teve o aval dos primeiros participantes que o aprovaram. Sua interface foi observada como facilitadora e muito autodidática, podendo o aluno usá-lo com facilidade e sem muitos problemas. Para além disso, os professores comentaram sobre o material ser bastante atrativo, tendo cores e materiais que chamassem a atenção dos seus usuários, o que ajuda, de acordo com eles, no engajamento das aulas.

Por fim, espera-se que este produto ainda possa ser mais desenvolvido, bem como que possa, futuramente, ser utilizado em sala de aula, desempenhando o papel para o qual ele foi primeiramente pensado. Assim como possa servir como apoio e influência para a construção de outras ferramentas de auxílio ao professor no que tange a produção textual.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, D.A.; ARRUDA, M.I.M. Fanfiction: uma escrita criativa na web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 22, p. 88-103, 2017.

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, pp. 367-387, 2010.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, pp. 95-103, 2013.

AQUINO, V; DA SILVA JR, J. M. Criatividade e escrita. **Revista de Letras**, v. 5, n. 2, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, pp. 21-29, 2018.

BIESTA, G. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y Saberes**, n. 44, pp. 83-91, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANVA. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/ Acesso em: 15 set. 2022.

CÁSSIO, F. (Ed.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo Editorial, 2019.

COELHO, P.M.F.; COSTA, M.R.M.; SANTOS, R.O.D. Educação, tecnologia e indústria criativa: um estudo de caso do Wattpad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, pp. 156-181, 2019.

CRIATIVIDADE. In: MICHAELIS, Dicionário online de Português. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. < <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE> >. Acesso em: 30/04/2023.

DAVIDOFF, L.L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: McGraw Hill. 1983.

DE OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020.

DE OLIVEIRA, S.M.P. Wattpad: leitura e escrita no âmbito da internet. **Ponto de Acesso**, v. 15, n. 1/2, 2021.

DIAS, A. F. G.; DE ALMEIDA, N. F.. A linha bate na pedra: oficina de escrita criativa em tempos de isolamento. **Linha Mestre**, v. 16, n. 46, pp. 871-884, 2022.

FÉLIX, T. C. O dialogismo no universo fanfiction uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. **Ao Pé da Letra**, v. 10, n. 2, 2008.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. In:_____ **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GENEALLY. Disponível em: <https://genial.ly/pt-br/quem-somos/> Acesso em: 15 set. 2022.

GIGLIO, Z.G. **Criatividade na produção de textos: estudo da concepção de criatividade entre professores de português que lecionam de 5a. a 8a. série**. 1996. 205p. [Tese de Doutorado] Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, SP. Disponível em: https://edu.google.com.br/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/ Acesso em: 18 set. 2022.

O, J. R. DO. **Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade**. [s.l.] Edições do Saguao, 2019.

KLEIMAN, A.B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

KOCH, I.G.V. O texto: construção de sentidos. **Signo**, v. 20, n. 29, 1995.

LA TORRE, S. **Dialogando com la creatividad**. Barcelona: Octaedro, 2003.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LOUREIRO, C. B. Educação para viver no mundo digitalizado. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C.(Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2021

MACIEL, C *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem. **Cuiabá: EdUFMT**, pp. 59-90, 2012.

MELTIMETER. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features> Acesso em: 10 set. 2022.

PINHEIRO, R. C. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam?. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 18, pp. 603-622, 2018.

QUIZUR. Disponível em: <https://pt.quizur.com/> Acesso em: 19 set. 2022

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Alfabetização tecnológica do professor. In:_____ **Alfabetização tecnológica do professor**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, M.V.D; OLIVEIRA, R.M.M.A. Possibilidades de leitura na escola: o olhar de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 28, n. 55, pp. 84-89, 2010.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, pp. 121-136, 2011.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, pp. 5-17, 2004.

SOUZA, K.R. **Questões fundamentais de escrita criativa**. Metamorfose: Porto Alegre, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAROUCO, L.M. *et al.* **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. 1. Ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TFOUNI, L.V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 26, pp. 49-62, 1994.

VENTURA, M.M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, pp. 383-386, 2007.

VYGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001

ZANDONADI, R. S. **Leituras e escrita em Língua Portuguesa: a fanfiction na sala de aula**. 2019. 401f. Dissertação em Letras (Mestrado Profissional), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis (SP), 2019.

APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Quadro 26 – Quadro Resumo das Teses e Dissertações da Capes

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes		
Nº	Referência	Resumo
1	ALVES, Elizabeth Conceição de Almeida. <i>Fanfiction e práticas de letramentos na internet</i> . 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2014.	Nós vivemos, atualmente, em um mundo virtualizado em que os meios de comunicação e as mídias digitais têm feito parte da vivência de jovens e adolescentes. Esses usuários têm utilizado a internet para jogar, participar de bate-papo em chats e para criar histórias. Considerando esse cenário, este trabalho tem como finalidade investigar como adolescentes constituem a escrita no ambiente digital participando de comunidades on-line como o Fanfiction. A pesquisa obteve suporte teórico nos estudos de letramento (STREET, 1984, COPE; KALANTZIS, 2000, LANKSHEAR; KNOBEL, 2005, MENEZES DE SOUSA; MONTE MÓR, 2006, SOARES, 2006, TAKAKI, 2012), novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, LOPES, 2010), e multiletramentos (ROJO, 2012, 2013). Sobre o conceito de cultura de participação (CHARTIER, 2009; JENKINS, 2009; SANTAELLA, 2007). No que tange à fanfiction (JENKINS, 2009; VARGAS, 2005). Estas questões de pesquisa que conduziram este trabalho: 1) Que sentidos os adolescentes dão em relação à escrita no contexto digital? 2) De que forma se desenrola o processo de escrever na fanfiction? A abordagem interpretativista foi a metodologia de pesquisa adotada com análise de diálogos gerados por meio de entrevistas com as participantes (BORTONIRICARDO, 2009, FLICK, 2009). A partir dos temas recorrentes e categorias analisadas, os resultados podem sinalizar que o processo de escrita no ambiente digital se constitui de forma dinâmica, colaborativa permeada por valores afetivos e mediado pela tela.
2	Ribeiro, A. E., & Jesus, L. M. de. (2019). Produção de fanfictions e escrita colaborativa: Uma proposta de adaptação para a sala de aula. <i>Scripta</i> , 23(48), 93-108.	Considerada uma das práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas, a produção de <i>fanfiction</i> ou ficção de fã é nosso objeto de estudo neste artigo, que aborda também questões como a das práticas de escrita colaborativa, os desafios impostos ao debate no campo literário e a adaptação de parte dessas práticas para o ambiente escolar. A fim de testar esta última possibilidade, propôs-se um curso a estudantes universitários de uma instituição federal de ensino (na área de Letras) no qual foram criadas oportunidades de escrita colaborativa de contos, empregando uma dinâmica semelhante à das fanfics. Nossas conclusões apontam para uma recepção positiva dos estudantes quanto à escrita colaborativa, o que pode alterar suas performances de escrita no sentido de um maior engajamento.
3	ALVES, Wlademyr de Menezes. <i>Reprodução textual: criando fanfics na sala de aula</i> . 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.	Na Grécia antiga, alguns autores usavam o universo mitológico para produzir suas peças, criando, assim, uma nova história, ou ainda, outra versão da mesma história. Essa prática é muito parecida com o que acontece na fanfiction, ou fanfic, história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original. Baseado nesse gênero textual, este trabalho apresenta uma proposta de intervenção pedagógica destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual em Aracaju-SE. Em termos gerais, a metodologia envolve oficinas que visam à leitura, à compreensão crítica e à elaboração de fanfictions. A proposta está respaldada nos conceitos metodológicos propostos por Roxane Rojo, que trata do fomento, por parte da escola, de propostas de ensino que envolvam a multiplicidade cultural e semiótica da sociedade. Entre os aportes teóricos que

		fundamentam as discussões estão as abordagens do círculo de Bakhtin acerca das análises dialógicas do discurso, de Michel Foucault e Roland Barthes, que tratam do conceito de autoria. Foram também utilizadas as contribuições de Maurizio Gnerre, que discute as relações entre escrita e poder, de Donna Haraway, sobre as relações entre organismo e máquina, e de Humberto Maturana, entre tecnologia e viver humano. Para a sequência didática, central na aplicação da proposta, foram utilizados os aportes de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, que discorrem sobre o Método Recepcional de leitura, que incentiva os alunos à produção efetiva de textos e a ampliação dessas preferências com a apresentação de novas leituras aos alunos. A participação dos estudantes nas oficinas de produção de fanfics revelou-se instrumental na percepção destes acerca da leitura e produção de texto, além de estimular o trabalho de forma colaborativa.
4	REIS, Fabíola do Socorro Figueiredo. Fanfictions na Internet-Um clique na construção do leitor-autor. 2011.158 f. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários)–Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em:< http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2830 >. Acesso em: 02 abr.	Este trabalho se propõe a apresentar e analisar o fenômeno da autoria na internet, tendo como foco de estudo do leitor-autor, mais especificamente, de um autor que foi uma vez leitor de uma história original e que assume a função de continuar a história (do ponto em que a deixou seu primeiro criador) ou de reescrevê-la de forma a agradar a si mesmo e/ou a outros leitores eventuais. São leitores que gostam de uma história e de uma hora para outra começam a utilizar personagens de outros autores em suas próprias histórias e publicá-las na internet, interagindo com outros leitores através de comentários por capítulo publicado. Como uma vez afirmou Roland Barthes (2004), o escritor sempre será um imitador de escritos anteriores à sua época, mas nunca original.
5	CAMARGO, Ana Rosa Leme. Escrita no espaço digital: criação e atribuição de autoria em fanfictions. 2015.	Nosso objetivo central é compreender as produções de fanfictions que circulam no espaço digital. Especificamente, pretende-se compreender os sentidos que vêm se estabelecendo sobre autoria, tendo em vista o gesto de escrita realizado pelos denominados ficwriters e os processos de legitimação a que estão submetidos. Tomamos como corpus os sites Fanfiction.net e Nyah Fanfiction, tendo como fundamentação teórico-metodológica a Análise do Discurso francesa. Como resultados, destacamos, em primeiro lugar, que o ficwriter pode ou não ser considerado um autor, a depender de sua comunidade de leitores, espaço ímpar de legitimação; em segundo lugar, destacamos o paradoxo do processo de escrita marcado por recombinações, remix, mas fortemente pautado na escrita enquanto da ordem da técnica, da ferramenta, do normativismo linguístico.
6	OLIVEIRA, Sara Mendonça Poubel de. A leitura digital no universo da cibercultura: abordando o gênero textual fanfiction à luz do letramento literário e informacional. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.	Desde seu surgimento oficial na década de 1960, as fanfictions se tornaram objeto de afeição de milhares de fãs ao redor do mundo. Elas servem como meio de expressão e comunicação para a comunidade de fãs, o fandom, de determinado artista ou integrante da cultura pop. Este trabalho tem por objetivo criar uma base teórica para futuras pesquisas sobre o tema, buscando analisar a importância e contribuição das fanfictions para o letramento literário e informacional das novas gerações, compreendendo sua relevância na cultura de fãs no contexto da Cibercultura. Trata-se de uma pesquisa, de caráter exploratório, de tipologia bibliográfica, de abordagem qualitativa e que apresenta método de análise indutivo e possui uma perspectiva sócio-histórica. Foi feito um extenso levantamento bibliográfico na realização desta pesquisa e, através estudos de autores como Soares (2002), Lévy (1999) e D'Oliveira e Romanelli (2013),

		definiu-se que as fanfictions são um importante meio de expressão social, configuram-se como produção cultural de fãs e que sua leitura e produção está profundamente atrelada aos conceitos de letramento informacional midiático e literário, pois através delas, ocorre a produção de conhecimento.
7	FRANÇA, Stella Hadassa Ferreira. Texto multimodal na cibercultura: o fenômeno fanfiction. 2020.	Fanfiction é um gênero textual narrativo presente na cibercultura. Consiste na apropriação e na recriação literária de enredos e de personagens de uma determinada obra ficcional, geralmente pertencente à cultura de massa. Esse gênero emergente será analisado à luz de conceitos da Análise de Discurso Crítica. Por desenvolver-se em plataformas virtuais que abrem espaço para múltiplas possibilidades semióticas, um dos aspectos mais relevantes da fanfiction é o seu caráter multimodal, que será investigado com base na Teoria Social Semiótica da Multimodalidade (TSSM), defendida por Kress e van Leeuwen ([1996]; 2006). A fanfiction, gênero virtual situado no âmbito da intertextualidade e da multimodalidade, configura-se como prática discursiva e social crescente na cibercultura. A escassez de estudos sobre o tema é perceptível, principalmente no Brasil. A investigação aqui proposta pode abrir caminhos para novas formas de letramentos aplicáveis ao ambiente escolar.
8	ZANDONADI, Raquel Santos. Leituras e escrita em Língua Portuguesa: a fanfiction na sala de aula. 2019.	Partindo da premissa de que os jovens se tornam cada vez mais virtuais e cada vez mais leem e escrevem no ciberespaço, essa dissertação pensa a respeito de práticas que busquem colaborar para que o ensino não fique alheio à diversidade de linguagens e culturas do mundo tecnológico, e que se direcione para pensar os gêneros como práticas sociais dentro desse universo jovem e digital. Aliado a isso, acreditamos que uma proposta de ensino alicerçada na dialogia precisa, necessariamente, considerar as vozes dos alunos, já que são sujeitos e se constituem de identidades e preferências. Para isso, nossa proposta se centra no gênero discursivo fanfiction (escrita de fã), construída a partir de uma série televisiva escolhida pelos alunos. Ao inserir o gênero como proposta de trabalho com a escrita, no 9º ano de uma escola municipal de Praia Grande, intencionamos colaborar para que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas e discursivas e que desenvolvam, como consequência, uma postura crítica e analítica diante dessa diversidade de textos que a internet oferece. Além disso, é nosso objetivo refletir sobre a construção do gênero no ciberespaço – tomado como fenômeno cultural massivo transmidiático ao considerar sua produção e recepção – bem como o envolvimento dos jovens nesse novo cenário da literatura e produção textual. A partir da produção das fanfictions, também analisamos de que maneira os discursos dos alunos foram arquitetados em seus enunciados, no que se refere ao conteúdo temático, à forma composicional ou ao estilo. Fundamentamos nossa análise nos estudos do círculo de Bakhtin, sob a perspectiva dialético-dialógica de análise do discurso, em cotejo e na alteridade, cronotopo e exotopia. Discutimos as concepções de diálogo, ideologia, sujeito, voz social e gêneros discursivos, para não apenas pensar a respeito do ensino público de língua portuguesa, como para entender os diálogos presentes no chão da sala de aula. Com a análise dos dados, mostramos que é possível calcar o ensino em uma base dialógica e que a escola pode considerar as vozes dos alunos. Por fim, apresentamos, ainda, um protótipo didático para auxiliar professores que desejam trabalhar com o gênero fanfiction em sala de aula
9	AGUIAR, Evimarcio Cunha et al. O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de	Esta dissertação se constitui enquanto um trabalho de pesquisa-ação a respeito da leitura e da produção textual de contos fantásticos e fanfictions, ligado à grande área da Linguística

	<p>língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais. 2016.</p>	<p>Aplicada. O objetivo geral estabelecido para este trabalho foi desenvolver uma pesquisa de elaboração didática de leitura, produção textual escrita e análise linguística de contos fantásticos e fanfictions articulando ao texto elementos multi e hipermodais, de modo a investigar se a presença e a introdução desses elementos nas aulas de Língua Portuguesa ampliam o desempenho dos alunos na produção textual, de um modo geral e, em particular, de contos fantásticos e fanfictions. Para tanto, foi desenvolvida uma proposta de elaboração didática durante as aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de educação de Santa Catarina, situada na região do Vale do Itajaí. O desenvolvimento das aulas culminou com a realização de uma atividade de produção textual com os gêneros discursivos conto fantástico e fanfiction. Tendo em vista o incentivo da articulação de elementos multimodais nos textos dos alunos, as produções textuais foram postadas em perfis de blogs criados por eles durante as aulas da pesquisa-ação. Para analisar tais produções, contamos com um referencial teórico embasado nos estudos do Círculo de Bakhtin, entre outros autores estudiosos do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na esfera escolar, da área do Letramento e dos Multiletramentos. Em decorrência de tais análises, foi possível identificar que houve a articulação dos elementos multi e hipermodais no que se refere à produção textual dos alunos e que tal articulação contribuiu para a construção de novos conhecimentos não só em relação à produção textual, mas também à leitura e às práticas de análise linguística.</p>
10	<p>ROCHA, Anderson Nunes et al. Juventude, gênero fanfiction e letramento digital: um estudo das práticas de leitura e escrita no ensino médio. 2019.</p>	<p>Pretendeu-se com esta pesquisa investigar o gênero fanfiction, identificando possíveis contribuições para o letramento digital e a proficiência leitora e escritora no Ensino Médio. Nessa perspectiva, procurou se responder o seguinte problema de pesquisa: Como a escola explora o letramento social de seus estudantes, especialmente daqueles advindos de suas práticas sociais, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Com o intuito de responder esse questionamento, foi necessário conhecer o espaço-tempo de aprendizagem da escola e aprofundar nos estudos que contemplam o letramento digital e a fanfiction. Também conhecida como fanfic, esta palavra pode ser traduzida como ficção de fã, e se trata de um gênero discursivo, cuja produção se caracteriza por narrativas ficcionais. É um gênero construído a partir de textos escritos por terceiros, sem fins lucrativos, e seus autores se utilizam de personagens ou universos ficcionais, seja de literatura, cinema, quadrinhos ou qualquer outra mídia. Para a realização deste estudo, a metodologia da pesquisa envolveu levantamento bibliográfico, pesquisa documental e de campo, por meio de estudo de caso. Quanto ao contexto da pesquisa, elegeu-se uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), localizada na região Metropolitana de Belo Horizonte, e os sujeitos da pesquisa foram uma professora de Língua Portuguesa e uma turma de alunos do 1º Ano do Ensino Médio. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário online, observação participante em sala de aula e no laboratório de informática, além de aplicação de entrevistas com alunos participantes das práticas de leitura e escrita com o gênero fanfiction, organizadas e aplicadas para a turma à época da pesquisa. Optou-se pelo referencial teórico que contempla as contribuições de autores que pesquisam Juventude e Ensino Médio: Sposito (2000), Garbin (2009), Sales (2014); no âmbito da tecnologia digital: Lévy (1999), Prensky (2001), Martinez (2006); sobre fanfiction: Vargas (2005),</p>

		Buzato (2007), Snyder (2010), Teixeira e Gomes (2015), Campos (2016); e sobre a proficiência leitora e escritora no Ensino Médio: Schneuwly e Dolz (2013), Rojo (2013), Alves (2015), Gomes (2016, 2017), entre outros que colaboraram para o estudo em pauta. Os resultados da investigação revelaram que as práticas das fanfictions representam importante alternativa para o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes, trazendo, também, contribuições para o letramento digital. Tornando-se, portanto, prática que pode ser adotada no âmbito escolar para o desenvolvimento da leitura, escrita e do letramento digital dos alunos.
11	MARTORELLI, Cristina Maria da Silva Grilo et al. Gêneros textuais em ambiente digital: a fanfiction e seus caminhos de leitura. 2017.	Esse estudo tem como motivação nossa atuação como docente de língua estrangeira e a busca por um gênero textual atrativo a nosso alunado, composto por adolescentes do Ensino Médio. Surge a partir da necessidade de aperfeiçoar o trabalho de leitura com eles. Descobrimos, durante essas buscas, sites com textos chamados fanfictions, contudo, antes de aplicarmos atividades em sala de aula sobre tal gênero, consideramos necessário averiguá-lo na teoria e caracterizá-lo. Nosso trabalho visa, assim, estudar a fanfiction segundo suas características como gênero textual em meio digital e possíveis projeções para seu processo leitor. Também, considerando o fato de que elas são, em si, fruto de um processo leitor, refletir sobre conhecimentos, habilidades e procedimentos demandados em leitura, levantando possíveis contribuições no concernente à leitura e à construção de sentidos. Por fim, discutir como esse conhecimento teórico sobre o gênero poderia dialogar com premissas da aprendizagem de línguas. Com base no exposto, portanto, nossas duas perguntas de pesquisa são: (a) o que caracteriza a fanfiction como um gênero textual em ambiente digital; e (b) como as características desse gênero e de seu suporte se relacionam com conhecimentos, estratégias e procedimentos demandados por uma leitura entendida, teoricamente, como processamento multidirecional. O tema é tratado seguindo a linha teórica da Linguística Sociocognitiva, em um estudo documental qualitativo e interpretativo, tomando como corpora a ficção-mãe A culpa é das estrelas, a fanfic A culpa ainda é das estrelas e os comentários de leitores fãs sobre esta última. Para tal, consideramos as concepções sobre fanfiction de Rodríguez (2007), Miranda (2009) e Martos Núñez (2013); gêneros de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002; 2004; 2008); leitura de Vergnano-Junger (2009; 2010; 2015), Colomer e Camps (2000) e Kleiman (2013); letramento de Cerutti-Rizzatti (2012); estratégias de leitura de Colomer e Camps (2000) e Romero e González (2001); e conhecimentos mobilizados para o processamento textual de Koch (2014; 2015a; 2015b) e de Koch e Elias (2014), entre outros. Nossas análises mostram a possibilidade de caracterizar a fanfiction como gênero e nos levam a pistas textuais na fanfiction e suas notas, mas, principalmente, nos comentários sobre ela, do uso de estratégias de leitura. Concluímos que a fanfic caracteriza-se por ser um texto de estrutura hipertextual, cuja função comunicativa principal é a fruição estética, devido à intertextualidade entre seu tema e o de sua ficção-mãe. Sua leitura é multidirecional e hipertextual, integrando suas informações sobre sua ficção-mãe, com os conhecimentos, estratégias e habilidades do leitor empregados na leitura de ambas as obras e com os comentários dos leitores-fãs à ficwriter. Vimos, assim, a possibilidade de trabalharmos questões de leitura no ensino de línguas, a partir das fanfics, para a formação de leitores

12	<p>COSTA, Marisa dos Santos. A produção de fanfictions na escola: uma proposta de trabalho com o circuito curricular mediado por gênero. 2017.</p>	<p>O presente trabalho de pesquisa propõe-se a investigar as contribuições, em termos de letramento, da inserção de fanfictions associada à abordagem do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da LSF. Para realizar essa investigação, propomos o método da pesquisa participante que foi realizada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública de ensino do município de Jacundá-PA. As questões que norteiam esta pesquisa foram: saber quais são as práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de fanfictions; as funções e aspectos formais que esse gênero textual possui; como a produção de fanfictions poderia ser inserida no contexto escolar; que metodologia usar para elaborar material didático elegendo o texto como unidade de ensino; que contribuições o CCMG oferece para o desenvolvimento de atividades didáticas na realidade das escolas públicas brasileiras; como a metodologia de ensino baseada no CCMG pode impactar a produção textual dos alunos. Para responder a esses questionamentos, estudamos os pressupostos teóricos e metodológicos dos estudos sistêmico-funcionais de gênero. Através das pesquisas bibliográficas, elaboramos uma Unidade Didática baseada no Circuito Curricular Mediado por Gênero que foi desenvolvida em 34 horas-aulas. O desenvolvimento desse projeto de intervenção possibilitou-nos refletir que a inserção da produção de fanfictions no contexto escolar através de uma Unidade Didática norteada pelo CCMG contribuiu para o letramento linguístico dos alunos visto que, após realizadas as etapas de explicitação do gênero estudado, foi possível aos alunos produzirem fanfictions semelhantes àquelas que permeiam as práticas de leitura e escrita nas comunidades virtuais. A análise que resultou da aplicação da Unidade Didática também nos possibilitou reflexões sobre as limitações da pesquisa bem como sobre as falhas cometidas na elaboração do material didático ressaltando que, no contexto que envolve o desenvolvimento de pesquisa participante, o professor pesquisador constitui a si mesmo como sujeito de aprendizagem ao passar por essa experiência. Para nortear as aprendizagens construídas ao longo desse percurso adotamos as seguintes referências teóricas: contemplando a investigação sobre Linguística Sistêmico funcional analisamos as publicações de Halliday (1979), Fuzer, Cabral (2014), Cunha, Souza (2011) e Gouveia (2009); para sustentar a análise de gêneros textuais, Hasan (2009), Eggins (2004), Fuzer, Vieira (2010), Muniz da Silva (2014) Silva (2014; 2015), Gouveia (2014) Silva e Espíndola (2013); para fundamentar o estudo sobre fanfictions, Barcelos (2013), Alves (2014) e Moraes (2009); embasando o estudo sobre letramentos, Street (2014), Kleiman (1995) Soares (2011) e Zappone (2013); para orientar a elaboração do material didático, Silva (2015), Monteiro (2015), Garcia (2015), Gouveia (2014), Muniz da Silva (2014), Fuzer, Vieira (2010). Por meio dos estudos realizados somados à aplicação do projeto de intervenção, esperamos ter contribuído com as discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa no país e satisfazer as expectativas proposta pela implementação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).</p>
13	<p>SANTOS, Flávio Renato dos. A escrita de gêneros textuais por alunos do ensino fundamental. 2018.</p>	<p>A presente pesquisa, de natureza qualitativa, discute a escrita de gêneros textuais por alunos do último ano do Ensino Fundamental I, procurando avaliar sobretudo os componentes formais do gênero escrito, tais como estrutura composicional, estilo de linguagem e conteúdo temático. Este estudo divide-se em duas fases: 1. Discussão teórico-bibliográfica e levantamento de</p>

		<p>estudos acadêmicos; 2. Estudo de campo com a análise dos textos escritos pelos alunos. A bibliografia estudada apontou para a necessidade do letramento escolar e, portanto, para a obrigatoriedade do ensino dos gêneros textuais nas escolas de modo sistematizado (de seus componentes internos e externos), uma vez que seu aprendizado propicia a participação dos sujeitos em práticas sociais de uso da escrita. Constatou-se também, pela leitura de teses, dissertações e artigos acadêmicos, que os alunos escreveram gêneros textuais funcionais nas escolas, contudo, houve diferentes problemas na construção de seus componentes internos que comprometeram o uso social de tais textos. Para resolvê-los, essas pesquisas sugeriram o uso das Sequências Didáticas, já que, por meio delas, é possível identificar os problemas de escrita do gênero e construir atividades direcionadas à sua solução. No mesmo sentido, também estão os resultados obtidos no estudo de campo, constatou-se, na escrita de poemas e de narrativas de terror, a capacidade escritora de gêneros textuais pelos alunos, porém, com fragilidades no desenvolvimento de seus componentes internos. As análises dos textos permitiram traçar uma relação direta entre as atividades desenvolvidas pelas docentes e os resultados das escritas. O desenvolvimento do conteúdo temático, por exemplo, foi 100% alcançado na escrita dos poemas, cujo trabalho com o tema foi sistematizado pela Professora A; já o desenvolvimento verossímil do terror e do medo nos contos de terror, não trabalhado pela outra docente, foi alcançado apenas por 27,2% dos alunos. O trabalho feito pela professora A com a estrutura do poema, em versos e em estrofes, também propiciou resultados satisfatórios nas escritas, diferente do que ocorreu com a linguagem, cujo estilo conotativo, necessário aos poemas, não foi trabalhado pela docente e, portanto, quase não aconteceu nos textos dos alunos. Da mesma forma, os contos de terror, para os quais a Professora B não propôs nenhuma intervenção, apresentaram muitos problemas relativos ao uso da norma padrão da língua, dentre eles, 22,7% tiveram o entendimento de excertos dos textos comprometido pelas dificuldades de escrita apresentadas. Diante disto, conclui-se que a criação das Sequências Didáticas, destinadas ao atendimento das dificuldades dos alunos, é necessária para o avanço na construção dos componentes internos dos gêneros textuais escritos, já que se observou que, quando trabalhados sistematicamente pelas professoras, houve progresso na escrita.</p>
--	--	---

Fonte: Material retirado das teses e dissertações do Portal Capes (2022)

APÊNDICE B – QUADRO DE RESUMO DE ARTIGOS DA SCIELO

Quadro 27 – Quadro de Resumo de artigos da Scielo

Quadro de Resumo de artigos da Scielo		
Nº	Referência	Resumo
1	LEITÃO, André Alexandre Padilha. <i>Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar</i> . DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada , v. 37, 2021.	Esse trabalho propõe-se a demonstrar de que modo as <i>fanfictions</i> , uma dentre várias práticas sociais do uso da escrita em contextos extraclasse, podem promover o letramento literário bem como a autoria em atividades escolares. A fundamentação teórica dessa investigação encontra-se em Bakhtin (2013) , Foucault (1992) , Possenti (2009) , Cosson (2002) e Dolz et al (2004) . Foram avaliadas 15 produção textuais que tiveram como base para atividade de escrita os contos <i>Tangerine-girl</i> de Rachel de Queiroz e <i>Missa do Galo</i> de Machado de Assis. Em todas as produções, promoveu-se a escrita do gênero textual diário pessoal a partir da perspectiva da personagem feminina, buscando incorporar no texto autoral elementos relativos ao conteúdo e aos eventos mais significativos de ambas as narrativas e à obediência ao gênero textual a ser produzido. Evidenciou-se que a leitura do gênero conto aliado à escrita de <i>fanfictions</i> é exemplar para o desenvolvimento do letramento literário e promoção da autoria porque permite não apenas uma compreensão detalhada dos múltiplos sentidos do texto como também uma reconstrução dialógica a partir desse entendimento nas etapas de produção textual.
2	REIS, Fabíola; LEAL, Izabela; STALLAERT, Christiane. <i>Traduções colaborativas: o caso das fanfictions</i> . Ilha do Desterro , v. 71, p. 93-107, 2018.	Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a tradução voluntária e colaborativa de <i>fanfictions</i> , histórias escritas por fãs, presentes com maior ocorrência nos últimos anos na Internet. Embora a tradução colaborativa não seja um fenômeno novo, tendo sido documentada na história da tradução no Ocidente e nas culturas não ocidentais, na era digital esta forma de traduzir ganha novas dimensões. Duas traduções de <i>fanfictions</i> , <i>Palavras com Estranhos</i> (no original, <i>Words with Strangers</i> , de Nolebucgrl, uma autora de <i>fanfictions</i>) e <i>Palavras com Amigos</i> (<i>Words with Friends</i> , da mesma autora), realizadas por um grupo de tradutoras no Brasil servirão como exemplos para salientar algumas características da tradução colaborativa de <i>fanfictions</i> realizada na Internet. A pesquisa revela o caráter coletivo da prática tradutória, elaborada e publicada online por tradutoras femininas não profissionais. Nossa análise destaca o trabalho em “cadeia”, a interação entre tradutores e leitores, e o processo de elaboração marcado por tempos específicos que resultam dessa dupla interação: entre as tradutoras, por um lado, e entre tradutor-leitor, por outro.
3	ALENCAR, Daniele Alves; ARRUDA, Maria Izabel Moreira. <i>Fanfiction: uma escrita criativa na web</i> . Perspectivas em Ciência da Informação , v. 22, p. 88-103, 2017.	Estudo das <i>fanfictions</i> como uma prática de incentivo à leitura e produção de textos ficcionais na web. Por meio de pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa foi desenvolvido o assunto para a área da Ciência da Informação. Utiliza o site “Nyah! Fanfiction” como fonte de informação sobre as <i>fanfictions</i> e para aplicação de questionário como auxílio na investigação do comportamento dos fanfiqueros do site. O artigo mostra o que são as <i>fanfictions</i> , descreve a forma diferenciada que o ficwriter lê o texto original para a produção da história, e apresenta o site “Nyah! Fanfiction” não apenas como

		<p>depositário de fanfictions, mas também informa como essa prática pode se tornar mais que um passatempo, por explorar a imaginação, estimular a criação de textos, e assim intensificar a prática de leitura e escrita entre os jovens. O assunto estudado ainda é considerado novo na área de Biblioteconomia, portanto se faz necessário o desenvolvimento de mais pesquisas abordando o tema fanfiction.</p>
4	<p>ZONTA, Grazielle Aline; ZANELLA, Andrea Vieira. Escrita criativa e autoral entre universitários/as: relações estéticas e bivocalidade. Psicologia Escolar e Educacional, v. 25, 2021.</p>	<p>Este estudo analisa os processos de criação e autoria nas práticas acadêmicas de estudantes de graduação. Delineado no formato de pesquisa-intervenção, o estudo foi desenvolvido a partir de oficinas de leitura e escrita realizadas com estudantes de duas universidades federais brasileiras. As falas e textos produzidos pelos/as estudantes foram analisados discursivamente a partir de fundamentos de Bakhtin e de Vygotski e revelaram que o exercício de apropriação de novos modos de escrita é significado como um risco pelos/as discentes, que produzem seus textos responsivamente às práticas avaliativas. Indicam também que eles/as parecem desconhecer a dimensão criativa de suas produções, limitando a criação acadêmica à repetição de conceitos, restrições de formato e citações. Por outro lado, a escrita ganha traços de autoria e criação quando o conteúdo estudado é articulado às suas experiências e contextos sociais.</p>

Fonte: Material retirado dos artigos do portal Scielo (2022)

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA A

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA- PROFESSORA A

Pesquisador: Então, vamos lá. Eu vou te fazer, então, a emissão no total de 15 perguntas, que são três blocos, e aí essas 15 perguntas, elas são relacionadas tanto com o OA, como com as questões relacionadas à educação tecnológica e produção textual pelo meio digital. Daí que você sente bem à vontade para responder e seja bem sincera, porque a tua sinceridade vai me ajudar bastante na avaliação, como que eu vou construir essa avaliação e os resultados finais do meu projeto. Vou abrir aqui o arquivo. Vamos começar. O primeiro bloco que eu tenho são os desafios do ensino da escrita criativa em sala de aula. Então, a primeira pergunta que eu vou te fazer é, como você identifica a relação que os alunos têm com a produção textual? Pensando em escrita criativa, daí? Na escrita, isso, exatamente.

Entrevistado: Eu acho que, sinceramente, é até mais fácil, às vezes, com os anos iniciais do Fundamental 2, ali em 6º e 7º, fazer essas produções, e que elas acabam sendo bem mais criativas do que dos anos finais. Eu acho que se vai se perdendo, assim, não sei, não saberia dizer o motivo, mas vai se perdendo ao longo do ensino fundamental um pouco dessa criatividade e da autoria. Em troca disso, várias vezes, quando eu dei aula para oitavo ou nono ano, eu via bastante uma busca por uma forma que era certa de se fazer aquilo no lugar dessa criatividade, dessa espontaneidade. E isso é algo que vai podando, ao meu ver, a parte da produção textual. Não sei explicar mesmo esse fenômeno, mas é o que eu observo, que as turmas que são mais jovens, que têm menos idade, conseguem engajar mais com algumas propostas criativas do que os alunos já para o final do ensino fundamental.

Pesquisador: Perfeito, ótimo. Pergunta dois, ao produzir um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita dos alunos, que tu *consegue* perceber?

Entrevistado: Eu acho que depende, depende muito do que vai ser analisado, porque eu acho que vai desde questões ali mais, por exemplo, de alfabetização mesmo, sabe, de alunos com níveis muito diferentes numa mesma turma, a outras que seriam um pouco ligados ao que eu respondi antes, que é a busca por uma forma certa de fazer aquilo. E que eu acho que é um pouco podado ao longo do processo de escolarização.

Então, se retira essa criatividade, o incentivo à autoria em busca de uma forma que seria o correto de se fazer aquilo. *Pra* mim, acho que esses são os maiores desafios quando se fala em produção de texto junto com o engajamento da turma. sempre tem uma certa relutância, isso vai aumentando conforme eles vão avançando no ensino fundamental, o engajamento das propostas.

Pesquisador: Perfeito, ótimo. Pergunta 3. Você, enquanto professora, consegue se ver desenvolvendo, de fato, uma escrita criativa com os alunos em sala de aula, pensando na relevância, por exemplo, do tempo, da disciplina que tu *tem*?

Entrevistado: Isso eu acho que eu tenho que... *Pra* mim, acho que parei aqui para analisar momentos em que eu já tenha feito isso. Eu acho que é uma possibilidade, eu acho que a gente se vê fazendo porque é possível. Exige, às vezes, mais do professor e do aluno, não só pela questão de tempo, mas de planejamento também, de propor esse momento de escrita, de dar uma ajuda ali para desenvolver os textos e dar um retorno depois, não só uma escrita, também uma reescrita, mas eu acho que é possível, não vejo como não sendo uma possibilidade, sendo que a gente tem também muitos documentos que amparam que a gente trabalhe isso. Então, não seria só uma questão pessoal de se eu gosto ou se acho possível ou não, acho que é mais uma questão de adequação dentro da nossa realidade. Assim, outro ponto que acho que torna isso mais ou menos possível é a nossa carga de trabalho. Vou dar um exemplo, por exemplo, eu trabalho agora só na prefeitura de Porto Alegre. Atualmente, a gente tem cinco períodos de português semanais, mas, até 2022, eram quatro períodos de português e um separado de produção de texto. Alguns anos eram dois. Fica muito mais difícil com uma carga horária menor dar conta dessas atividades, mesmo tendo um tempo só para isso, porque tu não *vai* usar só o tempo para escrever, tu *vai* usar também para analisar, para ler, para discutir algumas características. Então, eu acho que pensando assim no que é possível ou não, tem que levar em conta essas questões, assim, do universo em que tu *está* envolvido.

Pesquisador: Perfeito. Bom, pergunta 4. O que você considera de extrema importância que seus que os alunos saiam aprendendo sobre produção textual e por quê?

Entrevistado: Eu acho que o que é de extrema importância, assim, que é primordial para mim, é conseguir eles lerem, é fazer eles lerem um texto, analisarem e a partir

dessa leitura de mais de um exemplar, por exemplo, daquele gênero, ou de um unicamente, conseguir absorver algumas características, não aquela coisa dada no sentido mais bruto da questão, por exemplo, tem que fazer uma carta, então tem que ter uma abertura, um fechamento, não, conseguir observar o gênero e a partir dessa análise conseguir ir construindo a forma como eles conseguem, da forma como eles conseguem. *Pra* mim, eu acho que isso é primordial, não a própria questão de, *ah*, no sentido de forma de um gênero, *ah*, atingir exatamente o que eu queria. Não, mas ser uma construção, às vezes, mais autônoma. Nem sempre é possível, às vezes a gente tem que parar e construir as coisas mais no sentido de teórico, assim, *né*, tipo, fazer uma parte de análise histórica, o que que tem, o que que não tem, mas eu penso que, às vezes, essa construção conjunta é mais efetiva.

Pesquisador: Pergunta 5. Qual a maior dificuldade que você encontra na condução das aulas, dessas aulas de produção pessoal?

Entrevistado: Em turmas que eu já conhecia, eu sinto que isso foi melhorando aos poucos conforme eu fui criando algumas rotinas, no sentido de os alunos perceberem que a aula de produção de texto era uma aula como as outras, que eles iam ter que produzir algo e teriam que dar uma entrega desse trabalho, dessa atividade. E não só um momento em que eles poderiam conversar ou que eles poderiam fazer outras coisas, que aquilo era um momento de aula sério. E acho que isso, conforme a gente vai conhecendo as turmas e fazendo acordos, vai melhorando, é uma coisa que vai engrenando. Mas eu também vejo que isso como um desafio, principalmente quando são turmas, como eu disse, mais imaturas, ou turmas que ainda não têm esse hábito, é um hábito para mim construído.

Pesquisador: Perfeito. Agora, o bloco dois. O bloco dois é o ensino de produção textual na era digital. A pergunta um dele, como o advento do digital tem interferido nas aulas de produção textual? Você consegue observar alguns elementos, algumas situações?

Entrevistado: Eu acho que é um fato, *né*, que o mundo digital *tá aí*, *né*, a gente não pode negar. E a gente tem que usar, às vezes, ferramentas ao nosso favor, assim como a gente usa. A questão é como que a gente vai utilizar. A gente usa com certa criticidade o chat GPT e, *pra* mim, o que eu vejo é que a maioria dos alunos, assim, 90% até mais, não tem um senso crítico no uso dessas ferramentas e que estão aí para nos ajudar. Até questão, assim, por exemplo, de escrita coletiva que se poderia

usar, eles não têm muitas vezes o letramento digital para se apropriar dessas ferramentas. E isso também se torna assim... Para mim é muito estranho analisar isso por ser de uma outra geração, *né?* Mesmo eu sendo mais jovem, assim como tu, a gente é de uma outra geração. E a gente aprendeu muito do uso da tecnologia na escola e ver isso hoje não acontecendo para mim é muito chocante assim sabe é uma coisa meio assim, tipo, *tá*, mas a escola não ensina mais isso e eu ainda acho que hoje ainda se tem muito mais acesso assim tipo todas as salas de aula do município praticamente tem uma estação de carregamento de Chromebook, então é um instrumento que *tá* ali fácil de ser acessado, todas as internets do município têm Wi-Fi, nem precisa de senha, o negócio se conecta automático. Então, assim, falta essa parte de letramento digital mesmo para se usar essas ferramentas com criticidade para o ensino, seja ele a produção de texto, seja outra área de conhecimento.

Pesquisador: Eu acho que até a tua resposta, ela casa bastante com a pergunta dois. A pergunta dois é assim, qual o maior desafio da inserção do meio digital nas escolas em termos de escrita?

Entrevistado: Acho que um desafio, então, seria esse, de fazer esse papel de letramento digital, que por serem, talvez, uma geração muito mais autônoma no sentido de aprender fazendo as coisas, faltou um pouco essa parte de criatividade, tanto, vou citar um exemplo, tanto de, sei lá, conseguir identificar que é uma notícia falsa, que tal coisa é um golpe, assim, de internet, quanto de usar os meios que a gente tem para melhorar a nossa escrita, para melhorar o nosso estudo, *né?*

Pesquisador: Perfeito. Pergunta 3, você já utiliza algum ambiente digital para escrita com seus alunos e qual e para qual finalidade, se tem algum gênero textual específico que trabalha com eles no meio digital?

Entrevistado: Olha, eu, embora eu já tenha estudado algumas coisas, tenho feito alguns treinamentos que me mostraram e eu nunca utilizei até hoje também, porque é a primeira vez que eu tenho tão facilmente o acesso a um computador em sala de aula pra poder desenvolver algo de maneira mais institucionalizada, que não seja, sei lá, com o celular próprio deles.

Pesquisador: É muito recente, *né?*

Entrevistado: Não só muito recente, outros ambientes que eu trabalhei não tinham isso. No estado, até tinha alguns Chromebooks, mas era aquela coisa de reservar a sala. Em outros municípios que eu trabalhei também, a gente tinha que fazer uma reserva prévia. Daí, num dia na semana que eu trabalhava eu não podia usar a sala de informática, porque não tinha ninguém na sala de informática. Então, esses entraves faziam assim que por mais que eu visse a potencialidade desses ambientes digitais, eu não conseguia aplicar. O conhecimento, por exemplo, técnico de o que é, como utilizar, tinha boas ideias, mas eu tinha um entrave burocrático para conseguir isso. Então, é o primeiro momento que eu tenho mais a união desses vários fatores para poder pôr em prática. Então, embora eu tenha vontade, eu nunca utilizei.

Pesquisador: Pergunta 4, como o uso do meio digital poderia ser mais aproveitado nessas aulas de produção pessoal?

Entrevistado: Eu acho que, voltem alguns pontos até que eu comentei antes, que seria tanto pela questão de escrita compartilhada, quanto até, por exemplo, do feedback. Não só um feedback do professor com o aluno, mas fazer, às vezes, essa correção de um aluno com o texto do outro. Testei comentários, pensando em coisas mais básicas de escrita, por exemplo, o *Padlet*, pensando em coisas que não são tão elaboradas. E isso me faz pensar que a gente não aproveita muito isso e, às vezes, são coisas que a gente faz no papel. Várias vezes, a gente troca folhinhas para que eles corrijam o texto um do outro e o meio digital poderia permitir isso de uma maneira mais ágil. E, às vezes, até sem identificação, que tem esse problema também, eles não querem que saibam quem é.

Pesquisador: Perfeito. Pergunta 5, você acredita que os professores estão preparados adequadamente para essa inserção digital em sala de aula?

Entrevistado: Eu acredito que existam dois movimentos ali dentro, por exemplo, professores que são atuantes e buscam por conta própria essa atualização, ou fazendo cursos por conta, ou vendo se a mantenedora oferece dar o curso, mas eu por minha conta vou lá fazer. E o segundo movimento é essa... Uma coisa mais crescente que eu vejo das equipes pedagógicas procurando quem vai ser aqui dessa escola, tantas pessoas que vão fazer essa formação para estar capacitado para essas coisas. Mas eu acho que, de maneira geral, não estão. Acho que já estivemos bem menos, né? A gente está num processo crescente, mas mesmo assim eu acredito que

não. E acredito que tem uma disparidade muito grande entre redes, assim, tipo, da rede estadual para a municipal, para a rede particular, de como acontece essa capacitação.

Pesquisador: Perfeito. Agora, o bloco 3, último. Agora, sobre o objeto de aprendizagem mesmo, que eu te mostrei na semana passada. Primeira pergunta, o objeto de aprendizagem nesta pesquisa seria útil na formação do aluno no que tange a produção textual? Por quê? O que tu *acha*?

Entrevistado: Eu acredito que seria útil por justamente trabalhar um pouco dessa autonomia. Acho que em algumas respostas aqui que eu trouxe a questão da autonomia, que é algo que quando a gente analisa a minha geração com essa atual, eles são autônomos, mas eles não sabem muito bem como ser. E o objeto me parece que faz com que eles estejam autônomos de uma maneira mais guiada.

Pesquisador: Número dois, pergunta dois. A estrutura do objeto de aprendizagem é autoexplicativa, ou seja, o aluno conseguiria utilizar com facilidade? O que é que tu *acha*, observando, assim, pela estrutura dele, pela interface dele, o que tu *acredita*?

Entrevistado: Eu acredito que sim, sem grandes problemas de interação. Não imagino que problema causaria.

Pesquisador: Pergunta 3. De que forma você, em sua aula, conseguiria adicionar este objeto de aprendizagem em seu planejamento? Pensando assim, olha, tu *poderia* também, daqui a pouco, fazer uma modificação nele, porque ele é maleável, assim, né? Então, como que tu, de repente, *poderia* utilizar esse objeto de aprendizagem?

Entrevistado: Isso, quando eu olhei ele, ele me fez pensar que ele pode, por exemplo, ser usado aos poucos, realmente, sabe? Por exemplo, assim, *ah*, o que tinha os joguinhos ali, para conferir as características do gênero, ser usado, por exemplo, depois de uma explicação mais teórica ou então como uma revisão das características do gênero antes da produção. Mas, agora, fiquei pensando, assim, se essa não seria a maneira mais ideal de usar ou se usar ele isoladamente funcionaria. Eu acho que é possível de testar as duas formas, dependendo das características do grupo que vai utilizar, porque o que me pareceu, assim, tem turmas que, às vezes, não... Por exemplo, o que eu imaginei, assim, talvez, um exemplo mais prático. Uma coisa que eu senti falta ali era, por exemplo, algumas questões assim mais... Eu sei que não era

o objetivo, mas olhando ali o que eu senti falta e o que eu faria. Algumas questões assim mais abertas, que pudessem eles olhar com certa criticidade para os gêneros que estão ali. Então, o que eu faria? Primeiro uma leitura, depois essas questões, depois eu tomaria o objeto. Por quê? Porque eu acho que alguns grupos, às vezes, precisam desse incentivo para o senso crítico. Não é uma coisa tão bem aflorada, assim, de olhar e já pensar, por quê que é assim? Por quê que foi conduzido esse texto desse jeito? Por quê que tem essa característica? Quem é que é o narrador? Às vezes, isso não está bem consolidado para o aluno. Daqui a pouco poderia-se abrir mais outras abas ali dentro, *né? É*, ou então assim, antes de chegar na produção, um momento de, por exemplo, e se você quiser saber mais, assim? Ou, então, assim, consolidando o conhecimento. E, daí, um momento, assim, prévio que seria opcional, por exemplo, mas que ajudaria nesses casos de quando aquele conhecimento não ficou bem consolidado, porque eu também parei pra pensar se por exemplo *tá* o objetivo ali dos casos que tem os jogos ou as partes mais interativas é revisar aquilo que foi estudado *tá* antes da produção e se por acaso identificado pelo professor que nesse momento aquilo não foi atingido pra mim acho que esse é o maior dilema do quê que *tá* se desenvolvendo. Eu *tô* fazendo isso, está tudo certo, mas eu me dei conta que não funcionou. Não funcionou. E o que eu faço agora? Eu vou direto para a produção de textos, a gente sabe que seria um momento de não dar, eu preciso dar um passo para trás para poder avançar.

Pesquisador: Da estrutura do objeto de aprendizagem, o que você mais achou de interessante e por quê?

Entrevistado: Eu achei, além dessa coisa de poder ser desmembrado em partes menores, que *pra* mim isso foi interessante, muito produtivo. Eu achei que a parte de poder visualizar, assim, no início os gêneros também ficou bem visual, sabe? Então, acho que, assim, a gente percebe que eles têm uma relação ali, *né? Ah*, não só por serem gêneros do sétimo ano, são trabalhados no sétimo ano, mas porque eles têm como se fosse um fio condutor entre eles, *né? E* eu achei essa escolha interessante, poderiam, no caso de ti que realizou, ter feito uma escolha aleatória, mas eu percebi que tinha um fio condutor ali.

Pesquisador: O que poderia ser eliminado e/ou adicionado ao objeto de aprendizagem e por quê? Se tu *olhou* assim e pensou assim, acho que isso aqui poderia ser

colocado, ou eu acho que essa parte poderia ser, esse parte podia ser adicionado e essa aqui podia ser eliminada?

Entrevistado: A parte de eliminado eu não identifiquei nada, mas a parte de adicionar eu volto naquilo que a gente conversou, de ter, por exemplo, um passo, algum passo que tu *pudesse* voltar, opcional, para consolidar aquela aprendizagem sobre o gênero, nem que fosse outra coisa assim, fora dessa estrutura, ou até um questionário, um quiz no sentido de questionário. Ou mesmo perguntas abertas, que propiciassem, sei lá, uma troca, por exemplo, fora dali. Eu entendo que tem o objetivo de que tudo seja realizado ali dentro, mas eu acho que para utilizar em sala de aula física, não uma sala de aula virtual, precisa um pouco desse intercâmbio entre o virtual e o físico. Daqui a pouco até uma parte, assim, de vamos revisar alguma coisa. Ou até assim, no dia que tu me *apresentou*, uma coisa que tu me falou era que tu *tinha* interesse de fazer algo *pro* professor, *né?* E que, daí, tu *modificou*. Ou até, se fosse, por exemplo, uma parte anexa *pro* professor. Sabe que isso me lembrou um livro que eu trabalhei ano passado. Eu realmente não gostava muito de Sapucaia porque a gente tinha que seguir o que eles chamavam de ensino estruturado, que eram uns livros, assim, da... Como é que é o nome daquela editora? Ah, não, se eu não consigo ver aqui o nome do negócio, mas depois eu te digo qual era. E a gente tinha o material do aluno e tinha um anexo do professor dando, não assim, exatamente o que tem que fazer, mas ideias de como conduzir aquele conteúdo. E isso eu acho que poderia ter, por exemplo, um anexo com ideias para o professor, além do que *tá* ali, tipo, não precisa ser um aluno isso, aluno dois aquilo, mas como sugestões de outras coisas, sabe, para além daquele material, e que podem ser no meio virtual como podem ser no meio físico, ou podem o aluno utilizar do meio virtual para depois construir algo no ambiente de aprendizagem. A minha visão é sempre de que a gente tem que fazer esse intercâmbio, que não dá para ser só numa coisa ou só em outra, porque essa legião é um ambiente meio caótico, então as coisas não acontecem só exclusivamente em um ambiente.

ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSOR B

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA- PROFESSOR B

Pesquisador: Então, assim, olha, depois de a gente já ter passado por toda a etapa de conhecimento do objeto de aprendizagem, agora a gente vai fazer as perguntas, que vai passar então por uma entrevista, e são três etapas, tá? Cada etapa tem cinco perguntas, então dá um total aí de 15 perguntas. A etapa número 1 são os desafios do ensino da escrita criativa em sala de aula, a etapa 2 é o ensino de produção textual na era digital e a etapa 3, a última, é o objeto de aprendizagem em sala de aula. E você pode se sentir bem à vontade de responder aquilo que você sabe, aquilo que você compreende, aquilo que você conseguiu entender do objeto de aprendizagem, não se prenda a questões, qualquer outra questão. Então vamos para o primeiro bloco aqui, a primeira pergunta dele é a seguinte, como você identifica a relação que os alunos têm com a produção textual?

Entrevistado: Com a produção textual, bom, assim, a produção textual na escola tem essa coisa da escolarização que é a preferência, em primeiro lugar, dos alunos, ou por matemática ou língua portuguesa. E normalmente, eu percebo que a gurizada sexta, sétimo ano, aqui no caso é sétimo ano, desse material, vem aquela coisa de evitar, assim, até gostar da escrita, mas não ter, não ter, ou que o aluno sente que não tem afinidade com a escrita, que falta habilidade com a escrita, e que escreve errado, ou que não sabe escrever direito, apesar de que hoje em dia se escreve muito. Então, claro que se tu *tem* um celular, eles escrevem, seja para escrever uma legenda, uma foto, seja para trocar mensagem no WhatsApp. Então, a primeira coisa é mostrar para o aluno que ele tem, ele escreve, o que ele precisa saber é... tem um repertório, né? Tem um repertório de gêneros textuais em que ele vai saber circular, vai saber produzir. Então, normalmente vem isso, essa dificuldade ou a rejeição, né? Ou o fato de não saber dizer que não sabe, né? Então, tem muito isso e, claro, obviamente também tem aqueles que já tem mais predisposição, né? E aí gostam de escrever normalmente coisas relacionadas aos sentimentos, assim, eu vejo muito, sabe? Textos em notas ou até no *Wattpad* escrever fanfic, sabe? Esse aplicativo *Wattpad*. Então, assim, há esse outro lado também, assim, quem já tem essa cultura da escrita já vem com essas práticas. Quando eu descobri o *Wattpad* eu achei muito legal,

porque eu não fazia ideia, mas uma rede “socialzinha”, um aplicativo que vão escrevendo e vai podendo comentar, então eu vejo mais ou menos dessa maneira.

Pesquisador: Então, vamos ali para a pergunta número 2. Ao produzir um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita dos seus alunos?

Entrevistado: *Tá*, primeira coisa assim, eu vou falar da minha realidade prévia também. Eu trabalhei numa escola mais de periferia e a dificuldade que se tinha mesmo no sétimo ano, assim, muito cara, era de letramento barra alfabetização. O domínio do código escrito alfabético ortográfico. Então, essa é a primeira coisa, assim, *né*? Até a questão de escrever, de produzir, muitas vezes, vem, mas ela vem, assim, cara, vem conforme vai falando, vai respirando, não vai respirando, vai escrevendo, sem vírgula, sem ponto, e com abreviações e *pum*. Então, assim, essa coisa. Eu percebo essa dificuldade também, de vírgulas e pontos, nessa outra escola mais central, assim, hoje aqui em Canoas, mas eu percebo que na parte ortográfica ela já vem mais preparada. Então, assim, dito isso, penso também que eles têm dificuldade, muitas vezes, de conseguir se colocar no texto. Então, assim, como que eu vou dizer isso? Colocar sua subjetividade. Porque, muitas vezes, ou a primeira vez, simplesmente quando é professor novo, ou a primeira produção de uma turma, talvez, os alunos esperam escrever aquilo que o professor, que eles acham que o professor quer. Então, assim, eu fico com medo de errar, aquela escrita ela fica muito genérica, *né*? Tipo, uma produção textual com, sei lá, que tu *criou* uns personagens meio pastel, assim, não tem muito o jeito deles ou a visão deles, então a dificuldade é de superar isso. Então o papel nosso é de fazê-los sentirem que o texto é deles, que eles têm a liberdade de criar, liberdade de colocar as opiniões, a liberdade de criar personagens que vão dizer coisas que talvez eles não concordem. Então, assim, nesse sentido. E também de transitar pelos gêneros, de transitar pelos gêneros, assim, entender o objetivo. Qual é o objetivo desse texto? Qual é a estrutura desse texto? Onde que vai circular? Quem vai ser meu leitor? A linguagem que vai utilizar muitas vezes. Eu vejo hoje menos nessa escola aqui, mas na anterior era muito assim, era muito a linguagem informal *pra* tudo, sabe? Linguagem com características mais de gíria, *né*? Então assim, conseguia se colocar no texto, muitas vezes, mas, daí, vinha na barreira da limitação essa da norma culta, *né*? De se apropriar da norma culta. Então, tem isso também. Bom, acho que é isso. Falei da dificuldade de descolocar o texto, depois do código escrito e, enfim, do gênero de conseguir entender.

Pesquisador: Perfeito. Pergunta 3, então. Você, enquanto professor, consegue se ver desenvolvendo de fato uma escrita criativa com seus alunos em sala de aula pensando nessa relação de tempo e relevância da disciplina?

Entrevistado: Cara, então assim ó, assim como qualquer profissional eu sinto que eu tenho altos e baixos, *tá*? Então assim, tem momentos tem momentos digamos, assim, que eu *tô* mais inspirado, mais animado ou com mais tempo ou tudo junto. E tem momentos que, às vezes, eu *tô* inspirado, mas sem tempo. Foi o caso do último ano, que apesar de estar inspirado e sem tempo, eu consegui fazer muita coisa. E uma delas, cara, que eu *tô* terminando até de encaminhar. E eu acho que isso aqui, talvez, seja o máximo, até o momento que eu consegui de fazer de escrita criativa, que é de fazer uma coletânea e publicar. Então, eu estou em vias de terminar de diagramação de um livreto, em A5. Cara, assim, foi uma experiência com os sextos anos e a ideia ali era criar um personagem, *né*, tem uma parte do sexto ano que é, enfim, desenvolver um personagem e fazer uma narrativa em primeira pessoa, *tá*. Qual que foi a estratégia para engajar os alunos e para fazer algo diferenciado? Foi em parceria também com a prof. de ciências, apesar de que não teve momento de docência compartilhada, que é difícil também, mas teve essa parceria de planejar junto e a ideia foi a seguinte, escrever histórias, criar personagens baseados em animais e plantas da fauna e flora de canoas. Então, assim, os personagens eram, sei lá, uma capivara, ou era um peixe, ou um cágado que vive no arroio aqui da cidade, *tá* ligado? Ou então assim, um tipo de árvore característico aqui. Enfim, então era *pra* criar coisas assim, *né*? Abre um parênteses, às vezes, olhando o resultado final parece, cara, quase como uns pokémons, porque às vezes eles misturam animais, criam histórias e poderes, e eu senti de fato que eles se apropriaram dessa escrita. Então, foi um momento que... Sei lá, eu acho que de escrita criativa, não sei se eu domino bem o conceito disso, mas no sentido de criar textos, nesse caso, que era de narrativas em primeira pessoa, pequenos textos. Cara, foi talvez o ápice. E, com a falta de tempo, eu queria ter publicado já no ano passado para ter finalizado com isso. Mas como eu ainda tenho algum contato, uma turma só que eu não estou dando aula, que foi *pro* oitavo ano, eu fiz também com o sétimo, acabei incluindo o sétimo porque foi tão legal que eles quiseram participar também, daí eu já incluí. Mas os sétimos, que eram o sexto ano passado, que são os sétimos hoje, eu tenho contato com eles, então vai ser legal já publicar e, cara, eles sentirem autores, assim, *né*? Porque, de fato, é isso, *né*,

cara? A questão da produção textual, se o cara vai escrever uma notícia, tu *vai* trabalhar como se fosse um jornalista. Claro que no nível escolar, mas... Então, no caso aqui, trabalhar como um autor, como um escritor. Então, eu acho que esse foi o momento mais legal, de verdade. Eu já fiz outras coisas, mas foi tipo assim, imprimir na folha A4, dobrar e grampear, *tá ligado?* Grampear, sim. Isso. Claro, que é *show, né?* Legal, porque tu *vai* ter também, tu *vai* ter a circulação, *né*, tu *vai* poder fazer com que eles assinem, autografem e levem pra casa. Mas publicar vir de uma gráfica colorido tem um valor legal *pro* prof e pros alunos.

Pesquisador: Nossa, assim, superinteressante a ideia, porque geralmente essas iniciativas vêm muito de escolas privadas, *né*, a gente pensa que isso muito aconteceria em tudo quanto a escola privada, mas, em escola pública, a gente não vê esse tipo de iniciativa, muitas vezes, talvez, por questões financeiras, eu acredito que acaba pesando muito ali, mas também as vezes a barreira é de a gente achar que eles talvez não tenham aquela capacidade, o que é horrível.

Entrevistado: Sim, um preconceito inculcado até na nossa mente.

Pesquisador: Isso, de produzir um trabalho como esse também, um projeto desse, que é superbacana e que traz uma alta estima diferente também.

Entrevistado: Exatamente. Acho que é muito importante quando a gente trabalha com escolas mais periféricas, quando a gente trabalha com aulas públicas, eu acho que é super relevante *pra* eles, em todos os sentidos. Cara, eu realmente *tô* bem animado. Abrindo um parênteses, eu tive dificuldade, apesar de ser uma escola pública mais central, a internet travava muito, então não foram todos os alunos que conseguiram fazer a produção textual que foi primeiramente uma versão escrita à mão e passar para o *Google Docs*. Então, acabou que tipo, não, eu peguei, trouxe e digitei. Outros, eu consegui fazer com que alguns alunos digitassem em casa também. Então, tipo assim, teve essa coisa assim de dificuldade, *né?* É um mar de rosas, *né?* A editoração também é tudo no *Canva*, *né?* Então, tem essas particularidades, assim, *né?* Um pouco artesanal também, mas o produto final acho que vai ficar de primeira qualidade. Então, vale a pena.

Pesquisador: Então pergunta 4. O que você considera de extrema importância que seus alunos saiam aprendendo sobre produção textual e por quê?

Entrevistado: Cara, entender que saber escrever é uma coisa que se pratica, que tu *vai* criar repertório e que tu não *precisa* saber tudo. Saber escrever não é saber escrever tudo. Óbvio que esse é um objetivo, saber escrever mais coisas. Se letrar para mais gêneros. Mas não é assim, eu não sei escrever simplesmente, como, muitas vezes, vem esse discurso ou essa crença. Então, a primeira coisa é entender o que tu *sabe* escrever. Que tipo de coisa tu *sabe* escrever. Então, a primeira coisa é fazer isso, entender que tu *precisa* criar repertórios. Nós temos gêneros textuais, ter essa ideia de gênero textual, não precisa saber o que é a definição de gênero textual. Mas o conceito sabe né, tipo, eu sei escrever notícia, eu sei noticiar, eu sei narrar e saber estruturar isso, saber quando que utiliza a primeira ou a terceira pessoa, os efeitos disso, então eu acho que é se apropriar desses recursos, eu acho que em primeiro lugar mais discursivos, mas também linguísticos, *né?* Porque isso dá, assim, isso tira aquele peso de, *ah*, eu não sei escrever. Então, assim, a primeira coisa, *né*, também que o nosso trabalho faça com que o aluno consiga enxergar isso. Então, se crie, sei lá, se a gente escrever uma notícia que tu *organize* um livretinho, que publique num blog ou num jornal mural, que ele veja, *né?* É importante ver isso. No caso aqui do que eu te relatei desse livreto, *né?* É aquelas produções textuais deles que eles vão ver, tipo assim, *ah*, o meu texto não ficou muito bom, *né?* Mas esse texto aqui, ele foi o possível e ele vai ser melhorado. Tu estás no sétimo ano e se tu *perguntar* pra qualquer escritor, eles também vão olhar depois de, sei lá, uma semana e vão ter coisas que mudariam, então o texto não tá acabado. Essa coisa de... É assim, cara, criar esse sentimento de cada vez se apropriando mais, *né?* Assim como *pra* ser jogador de futebol, obviamente, tu *precisa* dominar um pouco as bases, os fundamentos, mas tu não *vai* ser bom em todos os fundamentos. Se tu *vai* ser zagueiro, tu *vai* ser bom no fundamento da defesa, na saída de bola, talvez tu não *vai* ser bom na finalização, senão tu *seria* um atacante. Então, mesma coisa para o aluno, ele não precisa saber escrever tudo, mas ele precisa saber minimamente circular por esses gêneros. É isso que vai *fazer ele* um bom leitor, um bom escritor, um bom usuário da língua portuguesa. É isso que eu falo para os meus estudantes, ser um bom usuário é saber circular bem pelos gêneros textuais. Então, como eu falei, não precisa exatamente saber, me descrever, não vou perguntar na prova necessariamente o que é o conceito de gênero, mas que eles saibam operar com isso, *né?* Que tipo de texto tem mais facilidade, qual que eu quero aprender, esse texto

aqui vai ser publicado onde, quem vai ler, isso vai influenciar o jeito que tu *vai* escrever, né? Então, enfim, meio prolixo, mas seria isso.

Pesquisador: Pergunta cinco, qual a maior dificuldade que você encontra na condução dessas aulas de produção textual?

Entrevistado: Então, a primeira hoje, cara, é que escrever cada vez mais é digital. E eu vou falar da rede que eu trabalho, *né?* Eu trabalho hoje em Canoas, na rede municipal de Canoas e voltei a trabalhar na rede estadual, *né?* Mas, como o foco aqui é o sétimo ano, eu vou falar da rede de Canoas. A rede de Canoas, cara, ela avançou muito, muito mesmo, na questão digital. Então, assim, foi adquirido massivamente *Chromebooks*, *né?* Então assim, as escolas têm muitos *Chromebooks*. No entanto, não foi investido com a mesma eficiência, *tá?* Na cobertura de internet de qualidade nas escolas. Então assim, isso ficou a cargo dos gestores, cada escola é uma escola, fica numa localização, nem sempre tu *tem* disponibilidade das empresas. Então, acho que faltou aqui um investimento da prefeitura mesmo, assumir, cara. Porque quando tu não *tem* a iniciativa privada, o público tem que fazer, é assim que funciona. Então faltou... O *Chromebook* é uma *baita* ferramenta, mas ele é totalmente conectado, totalmente conectado. Então, ele é inútil sem internet. Então, cara, essa é uma dificuldade *pra* mim, *né?* Foi uma dificuldade nesse projeto, o último que eu tive, como eu relatei. Então, assim, eu sinto dificuldade, apesar de ter um bom investimento nessa parte de tecnologia, acho que tem uma caminhada a mais a ser feita, porque isso facilita muito a própria produção dos alunos, a correção, o feedback, a reescrita fica muito mais tranquila, porque daí você não precisa reescrever necessariamente todo o texto numa nova folha, você pode reescrever trechos e fica salvo, porque é um recurso digital, fica salvo, você consegue voltar se necessário for pra uma versão anterior, *né?* Então, eu sinto falta de... porque assim, cara, é... eu me sinto minimamente... como é que eu vou dizer? Proficiente em vários gêneros textuais, enquanto pessoa. E... naturalmente também produzo textos à mão. Mas assim, cara, são rabiscos, são esboços. Quando eu vou fazer uma produção de fôlego, eu vou direto no... Eu nem uso mais até o *Word*, eu vou direto no *Google Docs*. Então, assim... E eu não me sinto necessariamente um escritor profissional. Eu não sou um escritor profissional. Então, *pra* dizer assim, que um usuário médio da língua já utiliza a questão digital para escrever. Então, se a gente quer formar minimamente usuários médios, a gente precisa de verdade, não pode ser uma vez que outra. A questão digital

tem que estar disponível. Então, eu acho que essa é a barreira principal. Daí, não tendo isso, eu confesso que eu não faço por questão de tempo, de... Cara, de tempo mesmo, de tempo, porque a vontade eu tenho, mas, de tempo de corrigir mil textos à mão e levar *pra casa* ou corrigir lá nas minhas janelas de horário, que, muitas vezes, a gente substitui *profis* na rede municipal, assim, *né?* A gente substitui *profis* ou sei lá, cara, mil coisas que acontecem na escola, *né?* Às vezes a sala dos professores também é meio barulhenta e aí não tem, *né?* Às vezes tem até escolas públicas que tem salas mais de estudo, mas não é o caso lá da escola que eu *tô* hoje. Então, assim, fica um pouco complicado, *né?* Então, eu, sendo sincero, esse projeto que eu *tô* relatando aqui do *Histórias Boas sobre a Fauna e Flora de Canoas*, que é esse o título do livro, eu não vou fazer sempre, cara, porque demanda muito, demanda muito, *né?* Eu queria ter finalizado dentro do ano letivo, não deu, mas porque, cara, eu acredito muito, porque os alunos estão muito envolvidos também, vamos fazer acontecer aqui. Então, assim, a questão... essa é, *pra mim*, a principal dificuldade, *né?* Porque, daí, ok, gêneros mais curtos e mais escolarizados, aí tudo bem fazer à mão. É que esse eu não quis ter essa marca tanto da escolarização, *né?* Nesse último aqui. Porque eu queria que ficasse uma produção mais parecida, pelo menos, com a prática autoral de um escritor. Então, se eu vou fazer algo mais escolarizado, um artigo de opinião escolarizado, beleza. Vamos fazer aqui, vamos tentar imitar, a gente vai ter um título mais ou menos centralizado, vai estar um pouco mais destacado, depois nós vamos simular ali a estrutura como seria publicado em um site noticioso ou num jornal. Aí então, entende? Meio que tu *baixa* um pouco a qualidade do trabalho, mas faz. Sim. Por conta de recursos. De recursos. Recursos financeiros e tempo, principalmente.

Pesquisador: Claro, claro. Ah, te entendo 100%. Vamos agora para a etapa 2, que é o ensino de produção textual na era digital. A gente já meio que está conversando sobre isso bastante. E aí, a primeira pergunta é como o advento do digital tem interferido assim no sentido geral, afetado.

Entrevistado: *Tá*. Bom, então vamos lá. Boa prática de digitação ou escrita num smartphone. Que, *né cara*, no nosso tempo nós tivemos até, mas foi no computador, já. E isso tem diferenças. Então eu vejo que nossa geração teve menos dificuldade de utilizar o computador do que essa geração tem. Eu sinto que eles têm dificuldade de utilizar um *notebook*. Eles têm dificuldade da digitação, de enquadrar a mão ali no próprio teclado. Não sei se tu *fez*, mas eu fiz aqueles cursos de digitação lá, *tá ligado?*

Lá no centro, em qualquer lugarzinho lá no centro, que era curso de informática. Eu fiz algum desses. Então a nossa geração acabou fazendo essas coisas, assim. Então acaba que tem um pouco mais de proficiência no mundo digital. O mundo digital dos alunos acaba sendo circunscrito ao smartphone, o que não é bom nem ruim, só é uma diferença. Então, eu vejo que, dito isso, eu vejo que vem aquela coisa de... Pena que a gente tá sem câmera aqui, mas tipo, eles escrevem, né, com o celular de lado na horizontal então eles vêm escrevendo assim ou então com eles aqui agora na vertical aqui menorzinho ainda então tipo eles conseguem escrever com dois dedos assim né, os dois os dois polegares exatamente quando passa pro Chromebook a diferença é gritante né cara porque eles também acabam escrevendo com dois dedos que são os dois indicadores e aí precisa até ajudar a gurizada, “pessoal vamos lá”, porque se não vai... então eu acho que o letramento digital vem junto, vem junto, porque se não o letramento digital para o uso de um notebook, porque para o uso do celular não precisa muito, mas então assim, essa é a primeira coisa. A segunda coisa é que as práticas, eles têm práticas de escrita, assim como nós tivemos também no MSN, no Orkut, informal assim. Eles também têm no caso do WhatsApp, no caso de TikTok, no caso de Instagram, mas é uma escrita muito voltada para esse uso informal da língua. Então, assim, eles vêm realmente, cara, com muita abreviação, vem muita falta de pontuação, né? E uma coisa que eu percebo muito que é assim, ó cara, quando escreve algo que é pra ser engraçado, o “kkkkk” vem automaticamente. E isso eu tenho, cara, eu não sei por que, mas assim, ó, isso tanto no, tanto na periferia quanto na região mais centralizada eu vejo isso e eu tenho que explicar, “olha pessoal, na escrita muitas vezes nós vamos escrever coisas engraçadas e tu vai finalizar com um ponto, tu não *precisa* infantilizar o teu leitor que isso é engraçado, ele vai sacar, se ele não sacar, beleza, ele que lê de novo.” Então assim, sinto que essas dificuldades elas vêm, né? Tem bastante essa dificuldade assim. Então eu acho que isso já interfere um pouco mais, é um fato no sentido de que tu *vai* ter que lidar, ou seja, ele já escreve um pouco mais, mas vai ter que trabalhar isso com eles e enfim cara, eu acho que daí falta também, mas isso eu acho que vem pela questão da escolarização mesmo, que é incutida a ideia do gênero mesmo. Não se escreve todos os textos da mesma maneira. Mais ou menos isso.

Pesquisador: Ok, bom. Vou pegar aqui a próxima pergunta. Qual o maior desafio da inserção do meio digital nas escolas em termos de escrita? Acho que casa bastante com a tua resposta, anterior.

Entrevistado: Tá. O desafio da escrita, né? É, eu acho que eu tô acabando falando meio já disso, assim, né? Eu acho que é a parte de ter um letramento digital, né? Um letramento digital, porque... Bom, eu não vou repetir um pouco, assim, da resposta, né? Porque senão eu vou ser prolixo. Mas aprofundando ela, então os alunos já vêm com essa questão da escrita, né, ele vem já com essas questões que eu mencionei na resposta anterior. Então, assim, não dá pra dizer que o aluno não vem escrevendo, não sabe escrever, que talvez seja uma crença de professores de português mais antigos, assim, né, a gente escuta, não só de português, a gente escuta isso, né, de *profs*, assim, mas também é uma ilusão achar que eles já se vêm escrevendo, assim, simplesmente escrevendo. Então, é também nem tanto ao céu, nem tanto ao inferno. Então, o fato deles produzirem, sei lá, *videozinhos*, serem proficientes em produzir vídeos, em stories, em dancinha, eles têm algumas práticas de letramento digital. Algumas que, sim, são valorizadas, são dominantes, talvez no contexto atual da sociedade, mas outras não. Então, realmente, cara, estruturar um documento, um texto, uma apresentação pessoal, isso vai faltar pra eles, é claro que vai faltar, porque vai precisar da necessidade. A gente aprende a escrever textos por necessidade na vida, é assim, né? O que a escola faz é criar algumas necessidades pra tu *treinar*. Então, assim, a ilusão também é achar que ele já vem letrados, né? Aquela coisa... Eu acho até que já tá meio caindo essa coisa também de nativo digital, né? Eu andei lendo alguns textos que vem uma coisa logo que vem assim, *ah*, os nativos digitais. É, não, não, né? Também não é bem nativo, tem práticas. Então, eu acho que nosso papel é ampliar essas práticas, dialogando, é claro, e valorizando essas que já vêm, porque assim é o letramento no geral, não é só com letramento digital, com letramento mais da escrita a gente já faz isso, ou deveria fazer, de valorizar o que eles já sabem, para que tu *consiga* engajá-los a aprender novas habilidades, performar em contextos diversos. Acho que tem um pouco disso, que é valorizar o que ele já sabe, mas também que não se sabe para que a gente avance.

Pesquisador: Legal. Pergunta 3. Você utiliza algum ambiente digital para a escrita com seus alunos? Qual e para qual finalidade, exatamente?

Entrevistado: A rede municipal de Canoas utiliza as ferramentas do *Google*, então ali a gente estrutura as aulas. Claro, alguns professores mais, outros menos. Eu não faço tanto quanto eu gostaria, um bom uso do *Google Classroom*, mas faço. Eu coloco, assim, muita coisa, mas ele, vamos dizer assim, que ele vem como apoio, *né*? Ele não está estruturado ali. Então, vem isso. Para a escrita digital, daí, eu utilizo o *Google Docs*, na maioria das vezes porque, enfim, talvez o principal instrumento de escrita é um editor de texto assim com uma página a quatro em branco e a gente produz. No entanto, também utilizamos em outros gêneros, o *Google Slides* e também o *Canva* e, no *Canva*, sim, muitos alunos, não todos, mas muitos alunos já performam muito bem no *Canva*, assim, de saber fazer bons designs, sabe? Então, o nosso desafio daí ali é valorizar isso e, cara, que legal que você sabe usar o *Canva*. Aí, agora é trabalhar o escrito, *né*? Porque a parte com o não-verbal, acho que eles dominam muito bem, assim, ou dominam bem, *né*? No caso, assim, ele já tem uma boa circulação, mas, aí, é tipo, assim, ajudar até na questão das cores, tipo assim, tu tem um bom contraste, *né*, tu não *fica* colocando cores que, sei lá, vão dar muito choque na visão, então ter essa coisa, eu creio que isso também faz parte, *né*, cara, da produção escrita hoje, se ela é digital, ela vai dialogar muito com o não verbal, isso vai incluir cores, vai incluir imagens e além, é claro, do ortográfico ali que acaba sendo um bom... a gente gasta bastante tempo, obviamente, *né*, pela escrita. Às vezes, o texto tá superbem diagramado, tá supercolorido e, aí, tem, digamos, uma baixa qualidade ortográfica, de pontuação e, aí, enfim, mas são esses, assim, o... claro, o *Google Sala de Aula*, o *Google Docs*, *Slides* e o *Canva*, assim, basicamente é isso que se utiliza.

Pesquisador: Que legal, bom que eles têm essa possibilidade. Pergunta 4. Como o uso do meio digital poderia ser mais aproveitado para as aulas de produção textual?

Entrevistado: O meio digital, ele pode dar as ferramentas, o meio, *tá*, o meio, então tem ferramentas dessas, tem... eu esqueci de mencionar, cara, eu já fiz alguns projetos também ali com como é que é o nome daquele que até teve no teu produto, que é aquele que a gente vai colocando *post-its*,

Pesquisador: O *Padlet*.

Entrevistado: Isso, a gente fez uma vez, algumas vezes já, alguns projetos interdisciplinares que utilizava o *Padlet*. Já utilizei também como apresentação pessoal dos estudantes, de colocarem ali no início. Então, enfim, já acabei utilizando

esse aí também. Mas quem me apresentou foi uma outra colega, eu não conhecia. Então, acho que o principal objetivo, a principal contribuição pode ser o meio, te dar um meio da escrita, mas também o fim, porque o meio digital, ele trabalhando numa perspectiva de prática social, a escrita enquanto prática social, tu *tem* a questão da interlocutor do teu aluno. Como eu falei, cara, não dá pra ter a ilusão de que tu *vai* fazer toda a tua sequência didática, seus projetos, eles vão ser, nossa, super, *tá ligado, superdesconstruído*, nossa, que legal, o Paulo Freire. Freire nem sempre vai ser assim. Então, não dá *pra* ter ilusão também. E, isso, eu trabalho até em terapia, cara. Porque eu não vou conseguir fazer sempre o... ser o professor nota 10, como eu falei, *né?* Eu sinto que tem altos e baixos, como qualquer profissão. Mas vai dar, sim, *pra* tu *publicar* num *blog*, *pra* tu *publicar* um texto, ou mesmo que seja no *Google Sala de Aula*, ou mesmo criar um *Canva*, *né*, e jogar nas redes. No ano passado, a gente produziu também um *vlog* de viagem. A gente teve um passeio lá, uma saída de campo *pra* Guaíba, na Semana Farroupilha. E Guaíba é considerado berço da cultura gaúcha, enfim. Então, a gente fez lá *vlogs* de viagem *pra* Guaíba. E, aí, a ideia era colocar, a gente colocou, se não me engano, numa página do *Instagram* deles ou da escola e ficou bem legal, cara. Por quê que aconteceu? Senão, fica só *pra* mim, *né?* Então, assim, eles tiveram que lidar com essa ideia de que, “ó, isso vai ser publicado, então eu não posso falar qualquer coisa aqui. Eu vou seguir um roteiro, vou tentar editar bonitinho”. Então, assim, dá a ideia de interlocução, dá a ideia de contexto, de circulação. Acho que o meio digital pode ampliar isso.

Pesquisador: Pergunta 5, você acredita que os professores estão preparados adequadamente para a inserção digital em sala de aula e por quê?

Entrevistado: Nessa, eu vou ser bem sincero. Estou sendo bem sincero em tudo, mas nessa, eu vou dar uma opinião madura sobre meus colegas. Nossa categoria. Que é o fato de que muitos dos nossos colegas utilizam o meio digital como reprodução da sua prática tradicional. Sim. E como eu falei, cara, tem... ok, ok, às vezes, a gente vai... *né*, tu *vai* utilizar ali o teu... a tela interativa... Ah, isso, nós, cara, também investimos em telas interativas. E eu sei que, às vezes, nem escola particular, assim, médias tem essas telas. Então, eu sei que é uma coisa cara pra caramba. É uma *baita*... uma *baita* uma ferramenta. E, às vezes, tu *vai* utilizar como se fosse de uma maneira que um próprio projetor poderia ser. Tu *entende?* *Pô*, tu *tem* uma nave ali, uma Ferrari, tu tá usando como se fosse um *Celtinha* ali, tu tá usando o básico dele,

né? E *tá* tranquilo, tranquilo, como eu falei, nem em todo momento tu vai poder fazer metodologias ativas e... Mas, também, só reproduzir a tua prática tradicional, cara, legal *pra* tu *tirar* uma foto e postar nas redes sociais da escola, olha ali ó, os alunos estão utilizando a tela, o prefeito vai gostar, mas, *né*, assim, não sei se vai ter um bom uso, assim, ou um melhor uso, talvez, essa é a palavra, acho que não vai ter o melhor uso daquela ferramenta, então não sei se os professores estão preparados porque talvez não estejam preparados para si, para o seu próprio uso pessoal. E depois se também estão prontos para, ou querendo, ou desejando, ou possibilitando essa alteração didática, que, muitas vezes, o digital demanda, e, talvez, não esteja. Então, não sei se no geral, na verdade, eu acho que está melhorando. Também não vou ser tão fatalista, mas acho que está melhorando. Só que, no geral, é isso que eu te falei. É o uso tradicional de uma ferramenta que poderia propiciar coisas mais inovadoras.

Pesquisador: Legal. Vamos ver aqui agora a gente já vai *pro* terceiro bloco que é o objeto de aprendizagem sala de aula. Agora, a gente vai falar um pouquinho sobre o objeto que eu criei. A primeira pergunta é o objeto de aprendizagem desta pesquisa seria útil na formação do aluno no que tange a produção textual e por quê? Por que sim ou por que não?

Entrevista: Cara, eu te disse isso naquele dia e te digo novamente agora que seria super útil no sentido de que, ele estando pronto assim, vou linkar agora com a escrita. Por quê? Porque tu *tem* ali, ele começa, eu não vou lembrar bem, não é tipo num câmbio, mas é tipo numa outra plataforma ali que ela é clicável, *né*, então ela tem uma parte com um design legal ali, e, então, assim, ela é clicável e ela vai te encaminhar *pra*... São hiperlinks, *né?* Vai te encaminhar *pra*... São três... No caso, eles são três gêneros, *né?* Isso. E tanto *pra* parte conceitual quanto *pra* parte prática, *né?* A tarefa. Então, assim, já vai mostrar uma maneira bem amigável, assim, de olhar para o conteúdo, amigável visualmente, inclusive. Depois, inclusive, depois no sentido de, daí, vai te encaminhar para diferentes ferramentas, depois um *Canva*, depois um *Padlet*, depois um, eu não me lembro quais foram as outras ali, mas, ou seja, te dá essas ferramentas que eu falei também em uma outra resposta, que são um meio, um bom meio para publicar. O *Padlet* te dá o meio e te dá o fim também, no sentido de que ele te dá onde vai ser ali, vai ter a circulação daquele texto. Então, nesse sentido, e aprofundando aqui agora, acredito também que ter uma ferramenta dessas prontas, ter isso enquanto um objeto educacional, que eu imagino que é o que foi criado, que

eu acho muito legal dos mestrados profissionais, é que tem essa coisa da aplicação já, é um produto, *né*, e é legal porque contribui para esse professor que não, de primeiro momento, ele não consegue ter essa proficiência de criar, porque acaba que, na parte do letramento digital, quando o cara já está avançando, tu *cria*, tu não só *consume*. Mas eu acho que, em menor grau, a gente consegue elaborar coisas assim, a gente elabora slides, a gente elabora o próprio, eu estava falando aqui do *Google Classroom*, um *Canva*, então, minimamente, possibilita o professor a visualizar como que seria. Como que eu posso fazer coisas como essa? *Pô*, legal, ali tem um conto, tem um poema, tem... eu não me lembro qual era o outro... Uma fábula, *né*? Fábulas e... Não, não... Poemas e... Cordel, também. Cordel, é. Então, assim, te dá... Tu *tem* ali... *Ah*, legal, eu *tô* trabalhando notícia, então eu vou fazer algo parecido com notícia, então te dá uma ideia de como trabalhar isso, nessa parte vou colocar um conceito, nessa parte eu vou colocar onde eles vão escrever e aqui eles vão publicar, então assim, daqui a pouco ele não vai ter acesso àquela ferramenta principal ali, vai poder colocar uma tarefa para poder escrever e entregar e depois se junta isso e ou, então, aquele é o fim ou dá *pra* dar outro fim, uma circulação maior para ter texto produzido. Então, já te amplia essa ideia de didatização da escrita. Então, eu acho que tem, talvez, essa seja a principal contribuição, assim. Além do professor conhecer como é que funciona, ele já começa a sentir que pode fazer algo parecido.

Pesquisador: Perfeito. Pergunta 2. A estrutura, no caso ali, toda a interface dele, o objeto de aprendizagem, tu *acha* que ela é autoexplicativa, ou seja, o aluno conseguiria facilidade ou não?

Entrevistado: Acho que sim, até porque ele começa, ele tem uma questão vertical, começa de cima para baixo em um primeiro momento, depois, quando passa para a outra tela, tu *clica* ali num cantinho superior direito para ver o que é clicável, caso não se ligue, que eu acho que eu quando estava vendo, usando ali, eu também já identificava, *ah*, isso aqui vai ser a parte da leitura, então acho que, e, nesse sentido, eles são muito ligados, muito ligeiros, daí, eles são super letrados, muito mais. Eu até coloquei ali, *né*, eu pensei nisso, mas, aí, depois eu fui me *tocar* com a simulação, mas é que eles, na verdade, vão mexendo ali. Automático, eles vão testando e volta, não é aqui, volta. Porque cara, é inacreditável, mas abrindo um parênteses aqui, os jogos de tiro, *tá*? Olha só. Jogos de tiro da nossa época era o *Counter Strike*, a gente usava aqui pelo menos um computador, *né*? Com uma grande tela. Hoje em dia, jogos

como o *Free Fire*, a tela é pequena relativamente do celular, e, assim, é muito botão na tela em pouquíssimo espaço, e eles vão indo aqui de uma maneira muito absurda. E claro, eles baixam outros joguinhos e vão vendo, claro com essas interfaces que são amigáveis, ele já consegue fazer uma leitura daquilo meio que natural da coisa, sabe? E eu acho que naquela ferramenta também isso ficou superbom de usar, *né?* Por isso que eu falei, eu acho que a visualização do conteúdo, da progressão ali, da sequência, ela ficou muito, muito boa. Eu acho que isso facilita para o professor e para o estudante.

Pesquisador: Pergunta 3, então. De que forma você, em sua aula, conseguiria adicionar esse objeto de aprendizagem no seu planejamento?

Entrevistado: A organização, ele dá uma desmistificada naquilo que eu falei da escrita. Acho que, nas primeiras perguntas, nessa dificuldade de escrever, de variar nos gêneros. Porque ali tu já *traz* três deles, ou três ou quatro, porque tu *traz* alguns juntos ali, e já encaminha pra escrita, *tá ligado?* Tanto que é tipo cada gênero é uma aula, *né?* Então, já encaminha, pelo menos, a uma produção inicial dele tu já *vai* ter. E aí, depois, claro, tu *pega* outra aula e tu... A gente vai, enfim, estudar alguns recursos linguísticos que podem aprofundar aqui. No caso um poema, a gente vai estudar figuras de linguagem, sei lá. Quando for um conto, a gente vai estudar ali, modalizadores, vai estudar progressão textual, ou seja, tu *tem* uma base já pra partir, *pra* encaminhar até *pra* estruturar mais aulas, uma sequência maior de aulas. Então, eu acho que super se encaixa também, acho que o modelo se encaixa *pra* mais, como eu falei, mas, deste específico ali, super se encaixa, acho que do jeito que ele está, você já pode colocar no ambiente virtual de aprendizagem que se utiliza, seja o *Moodle*, seja o *Google Sala de Aula*, ou mesmo enviar no e-mail, num grupo de *WhatsApp*, qualquer coisa que der o acesso para o estudante, eu acho que é isso.

Pesquisador: Show. Pergunta 4. Da estrutura do objeto de aprendizagem, o que você mais achou interessante?

Entrevistado: Da estrutura, *né?* Cara, eu gostei muito da navegação dele, da interface e sinto que ele é amigável, porque, às vezes, a gente cria coisas e não fica tão bem feitinho, acho que ele ficou minimamente bonito e fácil de mexer pra estimular também porque se eu só colocar, aí vem a diferença do que eu falei, que olhar um objeto como esse, voltando umas respostas atrás, facilita com que o professor utilize, talvez, não

essa mesma ferramenta, mas outras, como o próprio *Google Sala de Aula*. No entanto, se eu utilizar só o *Google Sala de Aula* e colocar o conceito assim, ali naquela linha do tempo do *Google Sala de Aula*, tá, vai funcionar, mas vai ser menos atraente. E isso diz muito, cara, diz muito, assim, para tu *engajar* o estudante, né, se tu quer um estudante engajado na disciplina precisa tentar contar com esses recursos, então eu acho que a interface dele “didatiza”, facilita, estimula, né, dá vontade de mexer nem que seja pra brincar ali minimamente o que é legal, né, cara? Porque é isso, né? Em algum nível, em algum nível, aprender a escrever ou utilizar, ele tem essa metáfora do jogo, né? A metáfora do jogo, da brincadeira, assim, um jogo ele tem fases, um jogo, ele, a gente começa, a primeira vez que a gente vai jogar um jogo, ele não vai ser o melhor jogador, né? Tu *vai* usar ele explorando o ambiente, você vai usar explorando possibilidades, vai morrer fácil no jogo, no caso de um objeto, de uma aula também, então, assim, nem que seja pra brincar em algum momento, aquilo pode despertar o interesse daqueles que talvez tenham mais rejeição à escrita.

Pesquisador: O que poderia ser adicionado e ou eliminado desse objeto de aprendizagem?

Entrevistado: Poderia ser adicionado ou eliminado? Cara, assim, não sei se eu domino ele o suficiente para poder também te dizer assim, né? Mas, assim, algumas coisas que eu pensei foi, né, justamente que ele... Então, são possibilidades, viu, Gustavo? É assim... A partir dele, eu acho que, inclusive, ele pode ser pensado para mais aulas, né? Eu acho... Claro que aí também é questão... Eu acho que não foi o objetivo, o objetivo dele é ter essa produção ali inicial e já ir *pra* prática direto, o que é top, como eu falei, isso é ótimo. Mas também é possível que a partir deles surja, sei lá, uma outra versão ou um outro tipo de objeto que daí, talvez, seja focado mais num gênero, talvez. Ou, então, esse aí, *pra* mais aulas, no caso, quando você vai clicar lá no poema narrativo e no cordel, talvez, eles sejam pra, sei lá, quatro ou cinco aulas, né, ou seis aulas. E, assim, sei lá, eu acho que tem essa possibilidade de colocar alguns botõezinhos a mais ali. Mas ali no sentido de recursos linguísticos, uma primeira versão, segunda versão, ou seja, eu acho que o instrumento ali que tu *tá* utilizando, ele é flexível o suficiente pra possibilitar essa ampliação, né, seja daqueles gêneros que tu utilizaste ou pra outros também, né? Mas eu acho que o principal é esse, assim. De eliminado, não vejo assim algo cara, no caso a não ser que tu *queira* focar num do gênero aí, bom, elimina, então, ali, não elimina, faz um Ctrl C, Ctrl V, né, utiliza, mas

seria isso que eu pensei dele e de verdade cara, ficou, sabe quando a gente vê um texto assim, uma coisa que tu, *bah*, isso aqui eu quero utilizar nas minhas aulas. Então, coisas assim eu quero usar mais também, *né*. Isso que é legal de contribuir com os colegas aí que estão fazendo mestrado, doutorado, assim que a gente sempre sai com, sei lá, cara, mais experiente, com mais ideias, *né*. Então, foi muito massa ali aquela oportunidade.

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA C

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA- PROFESSORA C

Pesquisador: Só para que você possa saber, Micheline, agora a gente vai ter, então, esse momento da entrevista, não é? Logo depois já de... passados ali pelo processo de conhecer um pouco o objeto de aprendizagem, e aí, são três etapas a entrevista, a primeira tem, cada uma das etapas tem cinco perguntas, então, no total, a gente tem 15. A primeira etapa são os desafios do ensino da escrita criativa em sala de aula, a segunda etapa é o ensino de produção textual na era digital e a última etapa, a terceira, é o objeto de aprendizagem em sala de aula. Eu vou começar pela primeira pergunta dos desafios de ensino da escrita criativa em sala de aula. Pergunta 1. Como você identifica a relação que os alunos têm com a produção textual?

Entrevistado: De uma maneira muito surpreendente, até porque, eles realmente conseguem colocar o coração ali e eles têm uma relação que lá minha época, quando eu comecei a lecionar também, não era tão bacana assim com o livro, principalmente com essas coleções que são extremamente sedutoras. A gente tinha algumas, a famosíssima Vagalume, mas não era como agora. Então, muitas vezes, eu me surpreendo com esse encantamento deles pela escrita. Já outros eu vejo, eu sinto que entendem como um trabalho, como uma tarefa e essa visão de tarefa, assim, definitivamente atrapalha um pouco eles escreverem com mais criatividade. A marca de autoria se prejudica quando eles entendem que eles têm que fazer o certo para atingir uma nota. Resumidamente, eu acho que era isso, Gustavo.

Pesquisador: Pergunta 2, então. Ao produzirem um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita dos seus alunos?

Entrevistado: Mas eu já tive essa experiência até no ensino médio, a organização ainda, em compreender as funções textuais, por isso que é tão importante o trabalho com gênero, sabe? *Pra* que que serve esse texto? O que que a gente quer? Qual é a intencionalidade de outros autores e autoras quando escrevem um texto que se enquadra com as características deste gênero textual. E acho que a escola trabalha pouquíssimo ou praticamente nada com o texto em um contexto real de produção. Então, sim, parece muito contraditório, de não colocar o contexto verdadeiro da produção de um texto. Então, pedir que o estudante escreva um texto jornalístico e

não ter um jornal para ele ser lido por outros. Acho que isso é um problema bem grave que vai implicar de eles compreenderem que, sim, eles precisam ser criativos para atrair uma leitora ou um leitor, que, sim, faz muita diferença eu entender por que eu estou escrevendo esse texto.

Pesquisador: Perfeito. Pergunta 3. Você, enquanto professora, consegue se ver desenvolvendo, de fato, uma escrita criativa com seus alunos em sala de aula, pensando nessa relação de relevância da disciplina e do tempo que ela tem?

Entrevistado: Sim e não. Eu acho que algumas pessoas também já me deram esse feedback, *né?* Sou uma pessoa bem crítica com o meu trabalho. Talvez, eu não me enxergasse tanto assim, mas os outros me ajudaram a me ver assim. Eu acho que sim, se a gente pensar o que foi feito em outras épocas, o que a gente faz hoje. Mas, onde eu trabalho atualmente, a gente tem um... e também onde eu trabalhava em outras escolas, a gente tem um compromisso em entregar nota no final do semestre, em dar esse feedback para a família, a própria avaliação formal, vamos lá. E, com isso, a gente perde oportunidade de envolver e de seduzir. A coisa de que a gente acaba dedicando muito tempo a recuperar estudantes que têm um déficit por determinados motivos, diversos motivos na produção de texto, vai levar com que a gente não consiga dar tanta atenção àqueles que gostam de escrever e que fariam isso para desenvolvimento da sua escrita prazerosa. Sabe que, mesmo na escola onde eu trabalho hoje, eu já tive essa oportunidade. Logo que eu ingressei, eu tinha um grupo de alunas que frequentavam, que seria um espaço de recuperação por vontade própria para escrever e para desenvolver os textos. Era bem atípico, bem... fugia bastante, assim, do que acontecia com outros grupos de outros anos e acabou se perdendo com os grupos seguintes. Lembrava bastante um clube, uma aula de recuperação.

Pesquisador: Imagino. Pergunta 4. O que você considera de extrema importância que seus alunos saibam em produção textual?

Entrevistado: Saírem para o ano seguinte conseguindo escrever textos com mais clareza e fluidez, percebendo que, sim, há diferenças entre o texto oral e o texto escrito e que principalmente essas diferenças são muito concatenadas assim com o gênero que eles estão escrevendo, *né?* Então, se eles escrevem lá uma HQ, um texto teatral, a linguagem oral e as gírias e as expressões que têm mais a ver com a oralidade são

muitíssimo bem-vindas, para dar mais naturalidade para esse texto. Eu acho que é isso, clareza, fluidez, mas também uma percepção das intencionalidades, das diferenças entre os gêneros diferentes. Trabalho por gêneros.

Pesquisador: O que você encontra de maior dificuldade na condução das aulas de produção textual?

Entrevistado: Ah, eu acho que nos últimos anos, então, eu tô falando realmente nos últimos anos mesmo, pós pandemia, a dificuldade de crianças, jovens, adultos, de se focar em alguma coisa, né, porque a gente está acessando demais tudo que é digital, eletrônico. Isso são ferramentas maravilhosas, mas, às vezes, o foco, a concentração não têm sido tanto *trabalhado*. Não é à toa que essa introspecção, que, sim, alguns tem até relativa facilidade, para outros não é um facilitador, dificulta bastante conseguir baixar a cabeça e se manter focado. ligada à produção de textos. Eu acho que é mais ligado às características desses tempos que nós estamos vivendo.

Pesquisador: Perfeito. Agora, etapa dois. A etapa dois é o ensino de produção textual na era digital. Então, a pergunta um. Como o advento do digital tem interferido nas aulas de produção textual?

Entrevistado: Particularmente, como eu tenho uma carga horária baixíssima, onde eu leciono que é um período semanal, eu gosto muito de oferecer alguns materiais que eles possam ter acesso ao longo da semana e eu nunca solicitei tanta tarefa de casa como eu consigo solicitar agora, praticamente uma vez por semana, são semanas que eles estão estudando para avaliações maiores, como testes e provas, eu consigo pedir *pra* eles uma tarefa de casa, através de algum aplicativo que facilite bastante o acesso deles, que permita que eles respondam até gabaritar, se assim. E aí, eu refresco aquilo que foi estudado ao longo da semana. Para a produção de texto em si, eu não colhi tantos resultados que eu considero frutíferos assim. Se tem gente colhendo, eu preciso muito saber. Mas para oferecer tarefas que eles consigam realizar e que eu também consiga, na rotina cansativa e cheia, repleta de tarefas que o professor tem quando traz *pra* casa, eu consigo então rapidamente verificar aqueles que realizaram as tarefas e que estão acompanhando o componente em algum outro momento que não seja só na sala de aula.

Pesquisador: Número 2, qual o maior desafio da inserção do meio digital nas escolas em termos de escrita?

Entrevistado: Hoje, isso muito recentemente, tem a ver com os aplicativos todos, como o ChatGPT, mas há pouco tempo também a dificuldade de os jovens entenderem que se tu *pega* um trecho da internet e reescreve, se tu faz uma paráfrase, isso não é de tua autoria. É realmente, muitos não entendem que isso não é produzir um texto da tua autoria. É engraçado porque quando tu *começa* a conversar com eles de coração aberto, tu *percebe* que eles não tiveram essa noção de que paráfrase não é autoria. Então, esse é um desafio para a escrita original, vinda do jovem.

Pesquisador: Ótimo. Pergunta 3. Você já utiliza algum ambiente digital para escrita com seus alunos?

Entrevistado: Principalmente durante o tempo da pandemia, porque preferimos, onde eu leciono, fazer uma escrita em papel a maior parte do tempo. A gente usou plataformas bem conhecidas e os recursos que elas têm, como o *Google Forms* e a *Microsoft Forms*, E esses questionários para a escrita. Eventualmente também já usei outras plataformas de organização de materiais, como o *Canva*, que os alunos escrevem, mas não uma produção de texto ainda. Muitos que a gente considere uma produção de texto muito significativa, mas perguntas e respostas mesmo.

Pesquisador: Pergunta 4. Como o uso do meio digital poderia ser mais aproveitado para as aulas de produção textual?

Entrevistado: Para expor trabalhos deles, que todos tivessem acesso, como um espaço em que a gente publicasse os textos. É claro que aí a gente tem a questão da lei geral de proteção de dados, que quando envolve os menores fica complicado, ali precisa ser até estudado pela gente como educadora, porque não é exatamente do nosso conhecimento os detalhes ali, para poder usar como espaço de publicação e divulgar amplamente. Então, sei lá, eu gero um link e todas as famílias dos meus alunos vão ter acesso a ler os textos deles e dos colegas, bacana, mas sem dúvida como um repositório de materiais de todo tipo.

Pesquisador: E cinco, você acredita que os professores estão preparados adequadamente para a inserção digital em sala de aula?

Entrevistado: Acredito que não, acredito que a gente precisou fazer a revolução às pressas e custando literalmente a nossa saúde mental e física. Até me emociona pensar nisso, mas eu acho que a gente tenta ensinar algo para os nossos alunos. Se

a gente tivesse a oportunidade de fazer cursos, eu lembro muito de colegas que fizeram cursos de especialização em educação digital antes da pandemia e eu me senti aplicando provavelmente tudo que eles estudaram na prática. Eu mesma tinha tido a oportunidade de fazer um curso Moodle, de Moodle avançado, que eu não praticava, e com a pandemia eu coloquei tudo aquilo mais um pouco em prática de uma hora para outra. E apesar de eu ser uma pessoa mais velha, uma profissional mais velha, que estou atuando já há muitos anos no mercado, mas eu me considero assim relativamente bem atualizada até, assim, *né*, e de correr atrás e de buscar conhecimento assim do que pode ser aplicado, *né*, mas, às vezes, extrapola assim o que a gente tem de tempo, de possibilidade, mesmo que eu viva numa realidade de escola privada que é extremamente privilegiada, que não é a realidade das escolas brasileiras.

Pesquisador: E agora a última etapa. A última etapa fala mais sobre o objeto de aprendizagem que eu produzi. O título dela é o objeto de aprendizagem em sala de aula. Então, a pergunta número um é, o objeto de aprendizagem desta pesquisa seria útil na formação do aluno no que tange a produção pessoal? Por quê?

Entrevistado: Sem dúvida seria útil. Eu acho que sempre que a gente fornece mais materiais para os estudantes, a gente pode pensar que, talvez, tenha um grupo que não se interessa tanto, mas tem um grupo que vai beber e desfrutar aquilo e depois a gente vai ver porque, enfim, tudo que eles precisam é de um *input*, a gente escreve assim, a gente sabe que os grandes escritores são antes de tudo grandes leitores, então quanto mais contato eles tiverem com o texto e com técnica, conhecimento de produção de texto, isso vai com certeza refletir no que eles produzem depois. E acho que sinto, acredito muito que essa gurizada tem sede de novidades, inclusive do ponto de vista das novíssimas tecnologias.

Pesquisador: Pergunta 2, então, a estrutura do objeto de aprendizagem, desse objeto de aprendizagem, é autoexplicativa? Ou seja, o aluno conseguiria utilizá-lo com facilidade?

Entrevistado: Sim, acho que a gente tem aí uma interface bem intuitiva, é bem autoexplicativa, se eles lembrarem estruturas de índices de livros, provavelmente eles têm mais familiaridade até com a estrutura digital do que do papel. Acho que sim, bastante.

Pesquisador: Pergunta 3. De que forma você, em sua aula, conseguiria adicionar este objeto de aprendizagem em seu planejamento?

Entrevistado: Eu acho que eu poderia transformar muitas das minhas aulas para um formato, desculpa, esses objetos, mas acho também que em casa eles poderiam usar muito, assim, e se beneficiar muito desse formato.

Pesquisador: Pergunta 4. Da estrutura do objeto de aprendizagem, o que você achou de mais interessante?

Entrevistado: Acho que o que é mais interessante... Acho que tem a ver com o fato de que, olha que bobo, né? Mas que ele é estruturado. Porque... Porque, por tão básico que seja essa minha resposta, é óbvio, né? Mas é isso que falta, sabe? Tu *pensar* que um texto não é algo... E o jovem, muitas vezes, tem essa tendência. Por que eu digo isso? Porque eles fazem um rascunho nessa faixa etária, de 10, 11, 12, 13 e até um pouquinho além, eles fazem um rascunho e vão passar limpo o mesmo texto. E não conseguem alguns, 30%, e não conseguem reaproveitar tanto do que eles fazem. Vamos aqui, vamos riscar, vamos trabalhar esse rascunho. E o fato de ser estruturado dá a entender que existe um método. É impressionante, eu também conheço alguns jovens que estão se preparando para vestibular e tem essa experiência de dar aulas particulares, de eles não acreditarem que existe um método para escrever textos e a gente suar nos bons encontros trabalhando isso. Olha, se tu não *seguir* uma metodologia, uma estrutura, e eu não *tô* falando de estrutura de texto, estrutura de escrita de texto, levantamento de ideias, essa interpretação do tema, leitura de mundo que tu *tem* que resgatar ao ler esse tema, pra depois tu partir pro rascunho. E eles já começam no rascunho, e não é assim. Então, tudo que tu *puder* estruturar para eles é muito benéfico, porque os jovens mais maduros, digamos assim, no processo de produção de textos não acreditam que exista um método.

Pesquisador: O que poderia ser adicionado ou eliminado desse objeto de aprendizagem? E por quê?

Entrevistado: Bah, Gustavo, te confesso que para fazer uma crítica dessa eu gostaria de colocar em prática, sabe? Porque senão é a crítica pela crítica. Eu adoraria te dar uma sugestão, te dizer assim, olha, eu tenho uma sugestão, mas sem colocar em prática, acho que na escola é muito isso, né? A gente aprende vendo o que deu certo, o que não deu tão certo e, muitas vezes, a gente vai ver que dá certo com um grupo

e não dá certo com outro dentro da mesma turma, ou turmas diferentes se acolhem de maneira muito diferente. Então, eu não tenho condições de responder isso sem colocar em prática.

ANEXO IV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA D

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA- PROFESSORA D

Pesquisador: Bom, aqui só para te explicar, *tá?* São três etapas, cada etapa tem cinco perguntas. A primeira etapa é sobre os desafios do ensino da escrita criativa em sala de aula. A segunda etapa é o objeto da minha dissertação, objeto de aprendizagem em sala de aula. Vamos para a primeira pergunta da etapa 1, que é como você identifica a relação que os alunos têm com a produção textual?

Entrevistado: A relação eu acho bem precária, acho, assim, é um componente que pelo menos sétimo e oitavo que já trabalhei bem ruim, assim, eles não costumam gostar nem do formato que temos do ensino privado, e acaba gerando um desgaste com o professor também, porque a gente, mas falando do formato, a gente acaba entrando em sala de aula por 50 minutos na nossa instituição e a gente não vincula com estudante, ele acaba não gostando nem do professor e nem do componente. Então, cada vez mais vejo que está se perdendo esse vínculo, então essa relação que eles têm, muitas vezes, é até um, entre aspas, ranço, assim, *né?* Ah, produção textual tem que ficar escrevendo e como são só 50 minutos por semana, falando bem do nosso contexto, *né*, da rede privada, de um período semanal, é isso, bom, tem 50 minutos, às vezes, que não consegue dar seu conteúdo por diversos atravessamentos, tem que simplesmente chegar a largar folha e eles, *né*, iniciarem essa escrita todo o tempo, então vejo que esse vínculo, essa relação, cada vez mais, está se perdendo e que eles de fato não gostam assim. Não sou muito otimista do cenário.

Pesquisador: Perfeito. Pergunta 2. Ao produzir um texto, quais são as maiores dificuldades que você encontra na escrita formal da sala de aula?

Entrevistado: É aquelas falas que eles reproduzem no *whatsapp*, no jogo *online*, enfim. Então, eles têm termos, *né*, que eles usam a todo momento, eles abreviam muito as palavras, então, que encontra muito “pq” ali, por exemplo, no meio. Vírgulas, sétimo e oitavo também, assim, a questão da correção, *né*, fazer a leitura, entender, vejo que é um... aquele texto, *né*, o básico, introdução, desenvolvimento, conclusão, vejo que não tem o mínimo de ideia de como iniciar, como seguir, como finalizar, assim, num primeiro momento, gritam no texto.

Pesquisador: Perfeito. Pergunta três. Você, enquanto professora, consegue se ver desenvolvendo, de fato, uma escrita criativa com seus alunos em sala de aula, pensando, assim, nessa relevância que tem do tempo e da relevância assim, da disciplina também *pra* eles?

Entrevistado: No formato atual, *né*, no contexto não. Muito difícil conseguir elaborar uma escrita criativa, de fato, com atravessamento de conteúdo, de avaliações, acho que em 50 minutos é inviável. Acho que muito mais assim, olhando em oficinas, extras, extracurricular, *aí*, sim, mas no formato atual, assim, na rede privada, no contexto, não.

Pesquisador: Quatro, o que você considera de extrema importância que seus alunos saiam aprendendo sobre produção textual e por quê?

Entrevistado: Bom, a questão do texto foi isso que eu até falei na pergunta anterior, que é a ideia de, bom, preciso iniciar o texto, então preciso colocar as minhas ideias e entender o que a proposta me pede e compreender que isso precisa ter um início, um meio e um fim. Acho que muito mais que acentuação, muito mais que a pontuação, porque isso a gente, com o tempo, sim ou não, a gente vai aprendendo, mas essa questão de desenvolver um texto que tem início, meio e fim, que seja compreensível, apesar da ortografia e da pontuação, enfim, acho que é mais importante, porque também dialoga com aquela coisa da fala, então se você consegue compreender e desenvolver um texto, acho que isso reflete na fala também. Então, essa questão da organização do texto em si, acho que é bem importante.

Pesquisador: E a última pergunta dessa etapa, qual a maior dificuldade que você encontra na condução das aulas de produção textual?

Entrevistado: Bom, a falta de engajamento, *né*, por eles não gostarem de escrever, então eles dispersam muito fácil, então é muito difícil iniciar uma aula e finalizar, dar conta do conteúdo, *né*, então, assim, a gente tenta conduzir da melhor maneira possível, mas é inviável, porque daí tem a questão do atravessamento do celular, atravessamento de qualquer coisa mais importante do que aprender sobre produção textual e também vejo que os estudantes não enxergam sentido nas aulas de produção. Cada ano que passa, sinto e tenho essa experiência, essa vivência de sala de aula, que é para que é preciso escrever se tem ChatGPT, tem infinitas ferramentas que fazem isso para mim e profissões diversas que vou seguir, não precisa disso.

Então, conduzir uma aula, o semestre, o trimestre, enfim, de uma maneira que faça sentido para eles, que ao mesmo tempo a gente dê conta do conteúdo, acho que cada vez é bem mais difícil. Então, manter esse engajamento, que eles vejam o sentido, é muito difícil.

Pesquisador: Como o advento do digital tem interferido nas aulas de produção textual?

Entrevistado: Acho que a questão do foco é bem importante, porque a questão do digital é muito rápida, as informações são muito rápidas e a questão da escrita, da produção textual, precisa de mais tempo de foco, mais atenção, então acho que eles estão muito dispersos, eu acho que a tecnologia, *né, vão* ter estudos aí que provam isso, reduziu o foco, reduziu a tensão. Então, é muito mais atrativo olhar uma tela de celular, uma tela de tablet, de computador brilhante, do que uma folha de ofício, uma folha pautada em branco. Então, acho que essa é a principal dificuldade, assim, de olhar para essa produção e chamar atenção, e eu consegui desenvolver isso quando tem o digital que chama a atenção e que para o adolescente cada vez mais a gente vê que é muito mais interessante. Enfim, para os recursos e tudo mais.

Pesquisador: Ok. E qual o maior desafio da inserção do meio digital nas escolas em termos de escrita?

Entrevistado: Eu acho superimportante a escrita à mão, assim, *né*, então acho que é importante esse digital. Em contrapartida, a gente tem a questão do tempo, *né*, então é muito difícil, tudo isso, de que eles façam uma produção à mão, *né*, que eles escrevam, que eles fiquem sempre em sala de aula e com esse digital, mas também fico pensando que, como vou inserir esse digital na sala de aula, e aí eu me pergunto como vou saber que eles estão escrevendo por eles. Então, a gente traz a ferramenta e tem muitas ferramentas, mas acho que muitos não têm a consciência de como utilizar. Tem a questão de, bom, temos que instrumentalizá-los para usar esse digital e temos um conteúdo enorme para dar conta, então é muito difícil a gente colocar o digital na sala de aula, só jogar, acho que também não faz sentido só jogar o digital ali, então acho que falta essa educação assim do digital, instrumentalizar, olha, pode usar chat de GPT, pode usar, enfim, infinitos contextos e ferramentas, mas pensando assim, naquele pensamento crítico, sabendo estruturar textos e tudo mais.

Pesquisador: Pergunta 3. Você já utiliza algum ambiente digital para escrita com seus alunos? Qual e para qual finalidade?

Entrevistado: Eu utilizo o *Canva*, na realidade, gosto bastante de colocar o *Canva*, mas no sentido que muito mais, sendo bem sincera, muito mais, porque é prático na correção, no acolhimento das atividades e acho que é bem intuitivo, bem didático, então acho que funciona bem utilizar o *Canva*. No momento, tenho utilizado só esse.

Pesquisador: E como o uso do meio digital poderia ser mais aproveitado para as aulas de produção textual?

Entrevistado: Eu não sei assim exatamente, penso que, claro, a instrumentalização é importante, acho que antes da gente pensar em qualquer coisa, acho que é importante a gente *ter* aí uma questão de educação mesmo para a utilização dessas ferramentas, mas acho também que a questão digital otimiza muito o nosso tempo enquanto professores. Então, assim, tem um lado que sou pessimista, mas tem um lado que é muito bom. Então, como utilizar? Pegar texto, por exemplo, no *Canva*, muito mais fácil. Se precisa de alguma pesquisa para otimizar tempo, tem aí ChatGPT e outros. Então, até a questão, não sei se posso antecipar, do teu objeto, da pesquisa. Acho que otimiza mais, é mais atrativo, então chama a atenção do estudante, sem falar a quantidade de folha, que a gente não precisa estar fazendo impressão, meio ambiente, tudo que vai vinculando, a gente pensa enquanto sociedade, isso é importante. E acho que a gente precisa, por exemplo, a questão do teu objeto de pesquisa e outras ferramentas também, acho que eu otimizoo o tempo porque, bom, tu *joga* tudo ali e olha a quantidade de turmas que acessam, olha a quantidade de estudantes que têm acesso, a pesquisa se torna mais rápida, a correção é mais rápida. Então, acho que mais nesse sentido.

Pesquisador: E você acredita que os professores estão preparados adequadamente para a inserção do digital em sala de aula?

Entrevistado: Acho que não. Acho que existe, sim, uma vontade enorme, a gente enquanto *profis*, assim, colocar todas as plataformas, enfim, das mais diversas maneiras, mas eu acho que falta a gente não só pensar na questão do estudante, mas sim do *profe*, do que a gente dá conta de utilizar, do que a gente sabe usar também, porque muitas vezes as instituições jogam ali o material, a ferramenta, o instrumento, e aí como usar, o que vem antes de usar de fato, às vezes, falta um pouquinho. Então, acho que falta um pouquinho essa questão da instrumentalização mesmo, ainda que

sobre vontade, *né?* Acho que não estamos totalmente preparados, acho que falta um pouquinho mais.

Pesquisador: E agora a etapa 3, *tá?* E a última, que é o objeto de aprendizagem em sala de aula. Então, as perguntas são bem diretas sobre o objeto em si, *né?* *Tá.* O objeto da minha pesquisa seria útil na formação do aluno que tem já produção textual e por quê?

Entrevistado: Sim, acho que sim, penso que a questão, eu gostei muito porque é muito intuitivo então é muito moderno, acho que é isso, muito moderno, fácil, intuitivo, didático também eu gosto tanto quanto *Canva*, tu *entra* ali naquele objeto e tu sabe para onde ir, tu *vai* vendo ícone, vai te direcionando, então acho que fica muito atrativo para o estudante, por ser do meio digital, então acho que a questão dos ícones ali de ser muito, clica ali e já direciona para outra página. Achei interessante também que tem vídeo, tem texto, então assim não fica maçante *pro* estudante, porque a atenção tem que ser direcionada para vários recursos, então, sim, penso que sim.

Pesquisador: 2. A estrutura do objeto de aprendizagem é autoexplicativa, ou seja, o aluno conseguiria utilizar com facilidade?

Entrevista: É, juntou porque é muito intuitivo, tem os ícones, vai te direcionando, não tem nada que tu *fique* pensando será que é *pra* esse lado mesmo? Então, acho que fica bem claro, gostei muito também porque os ícones aparecem todos juntos, então, assim, ficou bem claro a questão da casinha, tu *identifica* o que é de voltar, de não voltar, então acho que sim.

Pesquisador: Pergunta 3, de que forma você em sua aula conseguiria adicionar este objeto de aprendizagem em seu planejamento?

Entrevistado: Eu já falei, inclusive, que deveria estender esse objeto para outras instituições, porque acho que a gente pensa assim, tem tudo, *né?* Se a gente pensar, o objeto contempla tudo, tanto a questão da explicação, a questão de outros recursos visuais e a questão da tarefa. Então, na realidade, seja de início da aula com o conceito, vocês assistam os vídeos, de repente, em duplas, e aí façam a tarefa como tema de casa. Então, acho que contempla para além da sala de aula o que é extra, o que é para casa. Então, acho bem, assim, completo. Só que, eu não sei se vai ter uma pergunta do que eu adicionaria.

Pesquisador: Sim, vai ter. Isso, daqui a pouquinho. Quatro, da estrutura do objeto de aprendizagem, o que você achou demais, interessante e por quê?

Entrevistado: Eu gostei muito dessa questão de trazer vários recursos, exemplo, não gosto muito de ler, mas tem a questão do vídeo, não gosto muito do vídeo, mas tem o texto ali e a questão assim de, bom, tem o início, meio e fim, tem o vídeo, tem o texto e aí se finaliza com a tarefa. Então, assim, tem todo o planejamento que a gente costuma fazer de aula, organizar, eu acho que contempla bem.

Pesquisador: Perfeito, agora sim a última pergunta, a pergunta 5, fala assim, o que poderia ser adicionado e ou eliminado desse objeto de aprendizagem e por quê?

Entrevistado: Eu não eliminaria nada, eu só complementaria com o ícone que eu anotei, ícone para ler o texto completo. Lembra, tem o recurso Conto, por exemplo, e aí tem um pedaço do Conto, eu acho que deveria ter um “ler mais”, e aí tu *clica*, de repente tu *lê* mais e te direciona para uma página, ou de repente até para um link que bate todo o texto, que tem acesso online, que o estudante tem acesso ao texto completo, até porque a gente em sala de aula fica mais para não utilizar o tempo. Eu acho que bom, está aqui o texto, vamos ler o texto juntos. Então, acho que só para complementar, para ficar perfeito, colocar assim, um ler mais ou um ícone, se você quiser ler mais o texto na íntegra, com a referência certinha.