



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

BARBARA HELENA RABELO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NO ENSINO
MÉDIO:** da sistematização de buscas ao desenvolvimento da criticidade

Uberlândia – MG

2017

BARBARA HELENA RABELO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO:
da sistematização de buscas ao desenvolvimento da criticidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) como requisito para obtenção do título de mestre junto ao curso de Mestrado do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Área de Concentração: Estudos em Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

Uberlândia-MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- R114t
2017 Rabelo, Barbara Helena, 1969-
Tecnologias digitais da informação e da comunicação e produção de
textos dissertativo-argumentativos no ensino médio : da sistematização
de buscas ao desenvolvimento da criticidade / Barbara Helena Rabelo. -
2017.
126 f. : il.
- Orientador: Wiliam Mineo Tagata.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.
1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa (Ensino médio) - Estudo
e ensino - Teses. 3. Língua portuguesa - Redação - Teses. 4. Produção de
textos - Teses. I. Tagata, Wiliam Mineo. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por me propiciar oportunidades de enxergar as circunstâncias que a mim se apresentam por diferentes ângulos.

Ao prof. Dr. William Mineo Tagata, pela acolhida como orientanda; pela confiança, dedicação e disponibilidade; pelas leituras atentas, pelos debates, pelos questionamentos instigantes, que foram essenciais para o amadurecimento deste trabalho. Em minha voz, em muitos momentos do trabalho, ecoa a sua voz.

Ao meu pai (in memorian) e a minha mãe, pelo zelo, amor e apoio.

A meus filhos, Laís Rabelo e Enzo Rabelo, que souberam entender o tempo dedicado aos estudos, e sempre estão ao meu lado, de forma incondicional.

A Thomaz Aquino, pela compreensão, apoio, carinho e incentivo.

Aos meus familiares e aos meus amigos, pelo carinho e estímulo à caminhada acadêmica.

A meus irmãos, Regina Rabelo, Marcos Cezar, Paulo Rabelo, Solange Rabelo e João Ricardo, pelo apoio e por estarem muito presentes durante todo o meu período de estudos.

A minhas amigas Margarete Borges e Ana Luiza Borges de Paula Nunes, pelo companheirismo, e por acompanharem o meu processo de amadurecimento e produção científica.

À prof. Dra. Dilma Maria de Mello, pelo apoio no encaminhamento para um novo orientador após minha entrada no processo seletivo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pela acolhida e ensinamentos.

Aos colegas do Programa, em especial a Jacqueline Ribeiro, pelos momentos de estudo, de diálogo e também de descontração.

À coordenação e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente Virgínia e Luana, pelo apoio e esclarecimentos sempre céleres e precisos.

Aos profs. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Dr. Adolfo Tanzi Neto, Dra. Anair Valênia Marins Dias, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões durante as bancas de Qualificação e Defesa. E aos profs. Dra. Simone Tiemi Hashiguti e Dr. Sérgio Ifa, pelo aceite do convite de constituição da Banca.

Ao grupo de pesquisa Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL), pelos momentos de encontro e discussão.

À instituição escolar, que abriu suas portas para que eu pudesse realizar meu trabalho de pesquisa.

Aos alunos participantes da pesquisa, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo focaliza o uso de ferramentas digitais como subsídio para o aprimoramento da criticidade em produções escritas. Tem como objetivo investigar em que medida o uso das TDICs - especificamente da ferramenta *Padlet* - pode se constituir como um artifício para aprimorar a criticidade dos alunos na produção de textos na língua materna, aspecto desejável ao final da educação básica (Lei 9.394/96). Usamos as possibilidades pedagógicas propiciadas por essa ferramenta para colocar o aluno em contato com diferentes vozes e saberes para que ele, ao ouvir o outro, pudesse se ouvir; e, na sua voz, transparecesse uma abordagem mais crítica dos fatos que o rodeiam, não pela vivência em si de todos eles, mas pelo direcionamento do seu olhar por meio do olhar de outrem. O referencial teórico apoia-se em dois eixos temáticos: uso de ferramentas digitais na educação e letramentos/letramento crítico. As ferramentas digitais são concebidas como instrumentos para o aluno ampliar suas possibilidades de leitura pelo manuseio da *internet*, a qual propicia a ele o acesso a novas ideias, textos e, conseqüentemente, a novas formas de leitura (BRAGA; MORAES, 2010; LEMKE, 2012). Considerando o aluno como um sujeito social e histórico (SOUZA, 2011) e o caráter interindividual da linguagem (BAKHTIN, 1992), entendemos criticidade como a possibilidade de o indivíduo enxergar o mundo saindo do seu próprio viés, tendo o seu olhar perpassado por outros olhares. Partindo desse conceito de criticidade, propusemos etapas para detectar indícios de criticidade nas produções dos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram 35 (trinta e cinco) alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio, do turno matutino, de uma escola particular de Patrocínio-MG, na qual a professora-pesquisadora trabalha. Esta pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de cunho etnográfico, teve como instrumentos usados para geração de dados: dois questionários, anotações de campo da professora-pesquisadora, *Padlets* confeccionados pelos alunos e textos dissertativo-argumentativos, cujas produções foram intermediadas pela ferramenta *Padlet*. Como resultado, percebemos o uso de outras vozes nos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, seja para confirmar ou refutar as próprias ideias bem como posicionamentos reflexivos, o que demonstra a percepção da voz do outro no seu falar, desvelando, assim, a presença de criticidade em graus diferenciados nos textos produzidos e a validade do uso da ferramenta proposta para tal fim.

PALAVRAS-CHAVE: Ferramenta digital *Padlet*. Produção de textos. Criticidade.

ABSTRACT

The present study focuses on the use of digital tools as an aid to improve the criticality in Writing. The aim of this study is to investigate the extent to which the use of Information and Communication Technologies (ICTs) - specifically the Padlet tool - can be used as a way to improve the students' criticality on Writing in their mother tongue, a desired result at the end of their school years (Law 9.394 / 96). We used the educational resources offered by this tool in order to expose the student to other people's opinions and points of view, aiming the student would be more aware of his own opinion and this way develop a more critical opinion himself of the facts surrounding him. The theoretical framework was based on two themes: the use of digital tools in education and the critical literacy. The digital tools are conceived as tools for students to expand their reading possibilities through the use of the Internet, which gives them access to new ideas, new texts and ultimately, new ways of reading (BRAGA; MORAES, 2010; LEMKE, 2012). Considering the student as a social and historical person (SOUZA, 2011) and the interpersonal aspect of the language (BAKHTIN, 1992), we understand criticality as the possibility of a person to see the world coming out of their own bias, seeing beyond other people's point of view. Based on this concept of criticality, we developed steps to detect evidences of criticality in students' Writings. For this study, we had the collaboration of thirty-five Senior year students of a private High School in Patrocínio-MG, where the teacher-researcher works. In this qualitative research study (LÜDKE and ANDRÉ, 1986), the data was collected through two questionnaires, teacher-researcher's notes, Padlets made by students and Writings having the Padlet as the main resource. As a result, we noticed the use of other points of view besides their own in the student's Writing, either to confirm or refute their own thoughts as well as express their own reflective opinions, revealing this way the use of criticality in different levels in their Writing and also the validation of the use of the proposed tool, the Padlet.

KEYWORDS: Padlet. Digital tools. Writing. Criticality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Ensino por Projetos vs Aprendizagem por Projetos.....	46
Figura 2.	Projeto de Aprendizagem para coleta de dados.....	49
Figura 3.	Exemplo de um <i>Padlet</i>	52
Figura 4.	Página de registro no <i>Padlet</i>	52
Figura 5.	Página de abertura de um novo <i>Padlet</i>	53
Figura 6.	Possibilidades de compartilhamento do <i>Padlet</i> (quadro à esquerda).....	54
Figura 7.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 1.....	60
Figura 8.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 1 (continuação).....	61
Figura 9.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 2.....	61
Figura 10.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 2 (continuação).....	62
Figura 11.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 3.....	63
Figura 12.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 3 (continuação).....	64
Figura 13.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 4.....	64
Figura 14.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 4 (continuação).....	65
Figura 15.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 5.....	66
Figura 16.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 5 (continuação).....	67
Figura 17.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 6.....	67
Figura 18.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 6 (continuação).....	67
Figura 19.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 1.....	68
Figura 20.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 1 (continuação).....	68
Figura 21.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 4.....	68
Figura 22.	<i>Padlet</i> confeccionado pela Equipe 4 (continuação).....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Sexo dos participantes.....	42
Gráfico 2.	Idade dos participantes.....	42
Gráfico 3.	Acesso à <i>internet</i> pelos alunos participantes.....	42
Gráfico 4.	Locais de acesso à <i>internet</i> pelos alunos participantes.....	43
Gráfico 5.	Frequência de utilização da <i>internet</i> pelos alunos participantes.....	43
Gráfico 6.	Quantidade de acessos por dia à <i>internet</i> pelos alunos participantes.....	43
Gráfico 7.	<i>Sites</i> de maior interesse para os alunos participantes.....	44
Gráfico 8.	Respostas à questão 1 do 1ºquestionário.....	85
Gráfico 9.	Respostas à questão 2 do 1º questionário.....	86
Gráfico 10.	Respostas à questão 3 do 1º questionário.....	86
Gráfico 11.	Respostas à questão 4 do 1º questionário.....	87
Gráfico 12.	Respostas à questão 1 do questionário final.....	89
Gráfico 13.	Respostas à questão 3 do questionário final.....	90
Gráfico 14.	Respostas à questão 4 do questionário final.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PA – Projeto de Aprendizagem

PLE - Português como Língua Estrangeira

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

TICs –Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 Ferramentas digitais, letramentos e ensino-aprendizagem	17
1.2 Letramento Crítico e Dialogismo.....	26
CAPÍTULO 2 -METODOLOGIA.....	38
2.1 Caracterização da pesquisa	38
2.2 Contexto da pesquisa	40
2.3 Participantes da pesquisa	40
2.4 Projeto de Aprendizagem para coleta de dados	44
2.5 Sobre a ferramenta <i>Padlet</i>	51
2.6 Instrumentos de coleta de dados	54
2.7 Procedimentos de análise de dados	57
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
3.1 Análise dos <i>Padlets</i>	59
3.1.1 Aspectos multimodais na confecção dos <i>Padlets</i>	60
3.1.2 Postagens nos <i>Padlets</i>	63
3.1.3 Interações nos <i>Padlets</i>	66
3.2 Análise dos textos dissertativo-argumentativos	72
3.2.1 Primeira etapa no desenvolvimento de criticidade	73
3.2.2 Segunda etapa no desenvolvimento de criticidade	76
3.2.3 Terceira etapa no desenvolvimento de criticidade	79
3.2.4 Quarta etapa no desenvolvimento de criticidade	83
3.3 Percepção dos alunos quanto ao uso do <i>Padlet</i> como material de apoio para produção de textos dissertativo-argumentativos, após primeiro uso da ferramenta.....	85
3.4 Percepção dos alunos quanto ao uso do <i>Padlet</i> como material de apoio para produção de textos dissertativo-argumentativos, ao final dos trabalhos	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES.....	104
APÊNDICE A Questionário inicial para avaliação diagnóstica dos alunos participantes da pesquisa	104
APÊNDICE B Questionário aplicado aos alunos durante o Projeto de Aprendizagem, após o primeiro uso do <i>Padlet</i>	108
APÊNDICE C Questionário aplicado aos alunos ao final do Projeto de Aprendizagem, para concluir os trabalhos	109
APÊNDICE D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	110
APÊNDICE E Termo de Assentimento do Menor	112
APÊNDICE F Projeto de Aprendizagem: textos dissertativo-argumentativos mediados pelo <i>Padlet</i>	114
APÊNDICE G Respostas ao questionário - sobre o uso do <i>Padlet</i> (questionário respondido pelos alunos após o primeiro uso do <i>Padlet</i>)	118
APÊNDICE H Respostas ao questionário final (questionário respondido pelos alunos ao final de todas as atividades envolvendo o <i>Padlet</i>).....	122

INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos tempos proporcionaram para aqueles que nasceram na década de 90 crescerem envolvidos por tecnologias digitais perceber os recursos tecnológicos que os cercam como algo inerente à realidade. A essas pessoas, Prensky (2001) denominou “nativos digitais”.

Os alunos de hoje- do maternal à faculdade- representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteiracercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos esses brinquedos e ferramentas da era digital. (PRENSKY, 2001,p.1)

Àqueles que não nasceram nessa era, mas procuram se familiarizar com os recursos tecnológicos, Prensky (2001, p.2) denominou imigrantes digitais. Para estes, impõe-se o desafio de reler o meio em que vivem, buscando conhecer os recursos proporcionados pelas modernas ferramentas digitais e apropriar-se deles.

Pensando no contexto escolar, podemos denominar nativos digitais os alunos do ensino fundamental e do ensino médio com os quais lidamos, uma vez que, além de terem nascido na década em questão, a maioria deles tem acesso a aparelhos tecnológicos modernos e faz uso deles de forma natural. E podemos denominar imigrantes digitais os professores que lidam com esses alunos, que nasceram em outras décadas e não têm a mesma familiaridade e facilidade com aparelhos digitais que os alunos. Ainda no contexto escolar, reportando às mudanças que ocorreram ao longo dos anos na questão tecnológica e na sua abrangência, esperar-se-ia que os ambientes educacionais estivessem tão adaptados para atender o alunado nascido na era digital em suas necessidades e interesses que já teríamos alcançado o que Bax (2000) denominou de “normalização”. Segundo Bax (2006, p. 5), “uma tecnologia é útil quando ela ocupa seu próprio espaço, sem provocar medo ou lugar de destaque, mas vista como normalizada”. Nesse estágio, segundo ele, a tecnologia estaria tão inserida no ambiente escolar, que seria algo considerado cotidiano.

Na fase de normalização, Bax (2011, p. 10) apresenta cinco elementos da integração de tecnologia relacionados com os pressupostos da teoria neo-vygotskiana, que caminham para o que considera “normalização” e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. O primeiro elemento é a acessibilidade que a tecnologia permite, de suma importância na aprendizagem. O segundo é a participação e interação com outros, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento são um processo social e não individualizado. O autor defende, porém, que a tecnologia por si só não promoverá o acesso e a interação; é necessária

a intervenção docente no planejamento do processo. Como terceiro elemento, é apontada a intervenção especializada do professor, que permite a constituição de andaimes entre o que o aprendiz consegue fazer sozinho e aquilo para que precisa de um par mais competente que apoie sua aprendizagem. O quarto elemento apresentado pelo autor consiste no modelo de especialista, que inclui a habilidade do professor em adotar diferentes abordagens conforme a realidade contextual, a fim de garantir a aprendizagem. Por último, temos o elemento da mudança e contradição, que possibilita ao professor e ao aluno a revisão de seus pontos de vista de forma crítica.

No que se refere ao fazer pedagógico, Bax (2011) pondera:

Primeiro, é preciso rever o contexto local e decidir se a inovação proposta é necessária e viável. O segundo passo é organizar um plano de aprendizagem para definir as maneiras que a inovação proposta pode ocorrer conforme os cinco elementos da prática educativa: acesso, participação, interação, intervenção de especialista e mediação de outros. Além disso, é importante o estabelecimento de um programa de pesquisa que compreenda o contexto, cujo objetivo seria de elucidar os principais elementos que impedem ou promovem a normalização da tecnologia integrada. (BAX, 2011, p. 12-13)

Reiteramos a posição de Bax (2011) quanto à normalização das tecnologias no ensino para que se possa alcançar de forma mais efetiva aqueles que estão no ambiente escolar, os nativos digitais. Acreditamos que o uso de novas ferramentas em sala de aula pode responder ao anseio dos jovens, revelado no estudo de Prensky (apud BRAGA, 2010, p.9). Por meio de novas metodologias propostas, será possibilitado aos estudantes usarem as ferramentas de seu tempo, realizando atividades interativas, conectando-se aos seus pares. É possibilitado aos alunos adotarem uma postura pró-ativa no processo de conhecimento, sendo experimentadores envolvidos em uma comunidade de prática, como defende Paiva (2010).

Com o uso das tecnologias digitais, percebemos o crescente interesse dos jovens em buscar informações, diversão, conexão no espaço virtual. Da leitura dos textos impressos em livros didáticos, jornais, revistas, as buscas migraram para o ciberespaço. Assim, a *internet* tornou-se não apenas um espaço de leitura, mas também da escrita.

Observamos que essa migração para a internet tem ocupado um tempo considerável dos internautas, que se veem privados de outras atividades, como, por exemplo, a leitura de jornais, revistas ou outros materiais impressos. Os meios de leitura tradicional acabam se tornando pouco interessantes, principalmente para os nativos digitais (PRENSKY, 2001), que percebem, no ciberespaço, novas possibilidades de leitura. Nesse novo espaço, temos uma reconfiguração nos modos de ler e de escrever. Monereo e Pozo (2010) retomam os conceitos

introduzidos por Prensky (2004), de “nativo digital” e “imigrante digital”, para analisar a forma como essas duas categorias se comportam no meio virtual. Segundo eles, os nativos digitais, em relação à gestão da informação encontrada na rede, preferem selecionar aquilo que lhes interessa. Apesar disso, suas habilidades de busca não estão plenamente desenvolvidas. Mas um detalhe que nos chama a atenção é o fato de demonstrarem competência em compartilhar aquilo que encontram e esses compartilhamentos serem passíveis de serem transformados em um produto da coletividade.

No que se refere às práticas relacionadas com a gestão da informação para transformá-la em conhecimento, os nativos preferem não filtrar a informação e recebê-la „crua”, para poder selecionar aquilo que lhes interessa a partir de critérios bastante idiossincráticos. Na verdade, suas habilidades específicas de busca são pouco sofisticadas.(...) Por outro lado, demonstram uma grande competência ao compartilhar informações com outros para construir um produto comum. (MONEREO; POZO, 2010, p.101)

Em um contexto em que essas atividades migraram para a *internet*, acreditamos que a escola deve acompanhar as mudanças, integrando novas possibilidades e ferramentas para que os alunos se percebam como sujeitos autônomos do seu processo de ensino-aprendizagem. E é nesse ambiente que se insere o tema desta pesquisa, que visa a investigar que medidas as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) - especificamente a ferramenta *Padlet*- pode se constituir como um artifício para aprimorar a criticidade dos alunos na produção de textos na língua materna, aspecto desejável ao final da educação básica (Lei 9.394/96).

Como professora de Língua Portuguesa e Redação no Ensino Médio, percebo que um dos dificultadores na produção de textos dissertativo-argumentativos dos alunos nesse nível de ensino tem sido a falta de informatividade bem como a falta de aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento decorrentes, dentre outros fatores, da falta de leitura e de busca de informações. Mas como os textos dissertativo-argumentativos, por sua natureza, devem trabalhar não somente com o aspecto informativo mas também com o opinativo, surge a maior dificuldade: ao escreverem seus textos, os alunos tendem a parafrasear os textos motivadores ou ficam apegados ao senso comum, não demonstrando opiniões próprias acerca dos temas desenvolvidos. Falta, além da informatividade, um posicionamento crítico sobre assuntos atuais, falta uma leitura do mundo feita por lentes próprias.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê, em seu artigo 35, III, que o Ensino Médio tem como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética

e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Ou seja, ao final do ensino médio, o aluno deve ser capaz de analisar criticamente os objetos de estudo. Ainda o parágrafo primeiro do referido artigo prevê que as metodologias adotadas no ensino médio conduzam o educando a demonstrar “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” Esse “pensamento crítico” é o que sinto, como professora, como algo desejável também em alunos desse nível de ensino.

De acordo com o que foi estabelecido pela Lei 9.394/96 e pensando em contemplar “formas contemporâneas de linguagem”, pensamos que, se os alunos transferiram seus interesses para a internet, parece ser razoável supor que a leitura em busca de informações seja, de alguma forma, direcionada para esse ambiente. O uso da *internet* e de ferramentas por ela disponibilizadas parece-nos propício no contexto em que se situam os alunos.

Em nosso trabalho, o aluno é visto como o sujeito social que se posiciona, estando “com o mundo” e não “no mundo”, como preconizou Freire(2005, p.151). Nesse estar com o mundo, deveria sobressair o saber “mais rigoroso” e “analítico”, produto de reflexão crítica ao invés do saber “ingênuo”.Partindo do pressuposto de que as habilidades de leitura e escrita usando o ciberespaço, que, a nosso ver, pode se constituir como um meio de conduzir a “novas formas contemporâneas de linguagem”, ainda precisam ser exploradas, desenvolvemos um Projeto de Aprendizagem (PA)com alunos da terceira série do Ensino Médio, o qual propiciou aos alunos o uso da ferramenta digital *Padlet*. Usamos as possibilidades pedagógicas oferecidas por essa ferramenta para colocar o aluno em contato com diferentes vozes e saberes para que ele, ao ouvir o outro, pudesse se ouvir; e para que, na sua voz, transparecesse uma abordagem mais crítica dos fatos que o rodeiam, não pela vivência em si de todos eles, mas pelo direcionamento do seu olhar por meio do olhar de outrem. Assim,nossa pesquisa teve como foco a utilização da ferramenta e os textos produzidos pelos alunos, intermediados pelo uso do *Padlet*.

O critério de seleção do grupo (terceira série do Ensino Médio) deve-se ao fato de o desenvolvimento do pensamento crítico ser uma das finalidades ao término da educação básica, segundo a Lei 9.394/96. Ou seja, nessa etapa de amadurecimento, espera-se que os alunos tenham uma percepção mais crítica sobre aquilo que veem, ouvem e leem. Não que em outras fases eles não a tenham, mas, por se tratar de um processo, nesse momento de sua formação, é desejável que essa percepção tenha se desenvolvido. Outro fator que levamos em conta foi o de considerarmos que os estudantes do último ano da educação básica estarão mais envolvidos no processo de produção de textos, em razão dos exames seletivos (ENEM) e vestibulares aos quais se submeterão ao final do ano. A turmaque participou da pesquisa é a

única turma de terceiro ano da instituição em que trabalho como professora de Língua Portuguesa e Redação. Assim, eu, como professora-pesquisadora, estive em contato direto com os participantes durante todo o desenrolar da pesquisa.

Para a geração de dados, propus aos alunos participantes da pesquisa um Projeto de Aprendizagem (PA). No PA, houve a incorporação da ferramenta *Padlet* no processo preparatório de escrita dos textos. Ela foi usada para propiciar a sistematização de buscas feitas na internet, objetivando conduzir o aluno a filtrar as informações obtidas, refinando seus processos de busca. Esse refinamento pode contribuir para aprimorar o aspecto apontado por Monereo e Pozo(2010, p.101), de que “as habilidades de busca (dos nativos digitais) são pouco sofisticadas”, uma vez que, dado o tema, o aluno buscou diferentes materiais – reportagens, charges, vídeos, imagens – que abordavam a temática e podiam embasar seus pontos de vista ou mesmo refutá-los. E, pelo compartilhamento das buscas de cada membro da equipe, o aluno foi colocado em contato com outras visões de mundo, com outros pontos de vista, de forma que ele pudesse se posicionar, confirmando posicionamentos, refutando outros; formando, assim, sua própria percepção da realidade. Trata-se de uma percepção da realidade por meio de outros olhares.

Esta ferramenta - o *Padlet* - possui a vantagem de propiciar comunicação de forma escrita e pela inserção de diversas mídias, permitindo a participação dos pares e da professora no processo de sistematização de buscas e na expressão de opiniões. Dessa forma, pode levar ao desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os alunos se encontram em situações de exposição das próprias ideias, porém embasadas em fatos, dados e pesquisas e em outras opiniões, com as quais eles têm que concordar ou das quais têm que discordar. Esse posicionar-se percebendo as várias vozes que falam e, diversas vezes, divergem, pode levá-los a se expressar fugindo ao senso comum.

Outro fator que levou à escolha dessa ferramenta foi a possibilidade de desenvolvimento dos trabalhos de forma assíncrona. Analisando a forma como os nativos digitais utilizam o meio digital, Monereo e Pozo (2010, p. 103) ressaltam que “a comunicação assíncrona fica restrita às comunicações e trocas que exigem certo grau de planejamento, reflexão e formalismo”. Apesar de os nativos preferirem a comunicação simultânea, a possibilidade de a comunicação acontecer de forma assíncrona adapta-se bem ao nosso trabalho, por atender ao objetivo de levar os educando a refletirem, reformularem suas ideias e pensarem sobre as diversas posições vistas, observando quem fala, de que lugar, e com que objetivo, atividades para as quais é necessário tempo.

Após o uso da ferramenta sugerida, os alunos produziram textos dissertativo-argumentativos, posicionando-se sobre o tema trabalhado, materializando suas ideias. A modalidade de texto dissertativo-argumentativo foi escolhida por ser um texto do mundo comentado, que permite discorrer, de forma analítica, sobre determinado tema. Além disso, trata-se do texto exigido em vestibulares e nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aos quais os alunos terceiranistas se submetem ao final do ano letivo.

Acreditamos que esta pesquisa pode constituir-se como uma motivação a conduzir professores de língua materna a novas visões quanto ao uso de ferramentas digitais em suas aulas, revisitando essa prática com essa ferramenta específica- o *Padlet*. Esperamos ainda que este estudo possa ainda estimular novas pesquisas no sentido de propiciar questões teóricas e práticas que envolvam o uso das TDICs no ensino e aprendizagem da língua materna, levando à mudança de crenças e propiciando outras práticas, quem sabe experimentando as potencialidades oferecidas pelas diversas ferramentas digitais disponíveis na *internet*, proporcionando aos alunos maior sintonia com as competências exigidas na “sociedade da informação” (COLL; MONEREO, 2010, p.13).

Esta pesquisa torna-se relevante por buscar analisar em que medida o uso das TDICs, especificamente da ferramenta *Padlet* como organizadora e sistematizadora de ideias oriundas de buscas da *internet*, pode ser um artifício para desenvolver a criticidade dos alunos na produção de textos dissertativo-argumentativos, aspecto esse visto como desejável ao final da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96, art.35). Pensando assim, propomos como objetivo geral para esta pesquisa analisar em que medida o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), especificamente a ferramenta *Padlet*, contribui para desenvolver a criticidade na produção de textos dissertativo-argumentativos de alunos da última série do ensino médio.

Apresentamos, a seguir, os objetivos específicos:

- (i) Implementar a ferramenta *Padlet* e analisar seu uso como um recurso capaz de promover a sistematização de informações e o diálogo, entre os alunos, acerca dos temas propostos para a produção de textos;
- (ii) Identificar os posicionamentos, dados e ideias compartilhados pelos alunos no *Padlet* e analisar seu reaproveitamento nos textos dissertativo-argumentativos;
- (iii) Analisar textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos no que diz respeito à criticidade;
- (iv) Identificar a percepção dos alunos quanto ao uso da ferramenta *Padlet*.

De acordo com os objetivos propostos, apresentamos as perguntas norteadoras da presente pesquisa:

- (i) A ferramenta digital *Padlet* constitui um recurso capaz de promover o diálogo entre os participantes da pesquisa, favorecendo a troca de ideias entre eles e, ao mesmo tempo, promover o acesso a outros posicionamentos?;
- (ii) A ferramenta digital *Padlet* foi usada apenas para reprodução dos dados e posicionamentos encontrados na *internet* ou levou a posicionamentos próprios por parte dos alunos?;
- (iii) Nos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos por intermédio dos *Padlets*, é possível perceber criticidade, ou seja, eles conseguiram demonstrar uma percepção dos fatos perpassada por outras vozes e outros saberes, que não apenas o do senso comum?

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica que dá sustentação à presente investigação. Subdivide-se em duas seções: a primeira aborda o uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem e letramento, e a segunda trata de letramento crítico e dialogismo. Partindo dos estudos feitos, propomos um conceito para criticidade, o qual será aplicado na nossa análise.

No segundo capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos empregados no estudo em questão, o contexto e participantes da pesquisa, a descrição dos procedimentos e dos instrumentos de coleta e análise dos dados, bem como uma breve abordagem da ferramenta *Padlet*, utilizada em nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, procedemos à análise e discussão dos dados. Tal capítulo subdivide-se em três partes. Em primeiro lugar, analisamos os *Padlets* confeccionados pelos alunos. Em seguida, analisamos os textos produzidos por eles, aplicando os critérios de criticidade sugeridos por nós e comparando o conteúdo do texto com o disponibilizado nos *Padlets*. Por fim, abordamos a percepção dos alunos sobre o uso do *Padlet* como material de apoio na produção de textos dissertativo-argumentativos.

No último capítulo, tecemos considerações acerca das reflexões despertadas a partir deste estudo, limitações da pesquisa e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, estruturado em duas seções, apresentamos e discutimos os principais pressupostos teóricos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa.

Na primeira seção, discutimos concepções teóricas sobre ferramentas digitais, letramentos e ensino-aprendizagem. Previamente, apresentamos um breve apanhado sobre pesquisas que têm sido desenvolvidas no Brasil no que concerne a esses tópicos, para, na sequência, passarmos às concepções nas quais embasamos nosso trabalho. Para nossa abordagem, apoiamo-nos em Coll, Mauri e Onrubia (2010), Lankshear, Snyder e Green (2000), Pacey (1983), Braga e Moraes (2010) e Lemke (2013), dentre outros autores que problematizam o uso de ferramentas digitais na educação.

Na segunda seção, focalizamos letramento crítico e dialogismo. Inicialmente, abordamos pesquisas que têm sido feitas nesse sentido. A seguir, passamos para os conceitos teóricos, tomando como referência Freire (1996, 1970), Street (1984, 2011, 2014), Mattos (2014), Souza (2011), Luke (2004), dentre outros. Para abordar dialogismo na linguagem, apoiamo-nos em Bakhtin (1992). Propusemos ainda um conceito para criticidade e apresentamos alguns critérios que utilizamos para analisar a criticidade nos textos dissertativo-argumentativos elaborados pelos alunos.

1.1 Ferramentas digitais, letramentos e ensino-aprendizagem

No Brasil, os estudos sobre o uso de TDICs na educação têm se mostrado um tema bastante profícuo e têm sido explorados em diversos contextos, envolvendo participantes diversos e diferentes focos de investigação. Por meio de um breve estudo bibliográfico, encontramos pesquisas focadas na formação do professor em relação ao uso das tecnologias na educação; uso de tecnologias em cursos de educação a distância e semipresencial, em disciplinas diversas, como Matemática, Química e outras; mas principalmente o uso de TDICs no ensino de línguas estrangeiras e em relação à leitura e à escrita, na língua materna.

No portal de Periódicos da Capes, buscando pelo assunto: “Uso de ferramentas digitais na educação”, obtivemos, em 16 de janeiro de 2017, 140 resultados. No mesmo portal, buscando por “Uso de ferramentas digitais nas aulas de produção de texto”, encontramos, na mesma data, apenas 11 resultados.

Dentre as publicações, encontramos um artigo de Oliveira (2013), um nome de destaque nos estudos sobre tecnologias e educação no Brasil, no qual a estudiosa reporta o trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, envolvendo linguagem e tecnologia. A estudiosa apresenta a produção acadêmica (dissertações e teses) de 2000 a 2012. Segundo Oliveira (2013, p.932), “a maior parte das pesquisas se concentra em questões voltadas para o ensino de língua inglesa e a leitura em língua portuguesa”. Chama a atenção para o fato de que poucas pesquisas haviam sido feitas até aquele momento sobre produção textual na internet e interação *online* e aponta como uma causa o fato de as pesquisas não conseguirem acompanhar a rapidez com que os avanços tecnológicos acontecem. Assim como a autora, acreditamos que muitas ferramentas disponibilizadas pela *internet* ainda podem ser exploradas, no sentido de perceber as contribuições para o ensino e aprendizagem e fomentar seu uso.

Braga (2014), outro nome de destaque na área de tecnologia e educação, em sua obra *Ambientes digitais- reflexões teóricas e práticas*, apresenta uma contextualização que permite aos leitores acompanharem o desenvolvimento das TDICs desde o seu surgimento, discorre sobre as mudanças ocorridas nos modos de ensinar e aprender decorrentes da ubiquidade da *internet* e oferece aos professores e interessados, em sua maioria imigrantes digitais, possibilidades (ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas tecnológicas) aplicáveis ao ensino e aprendizagem, especificamente da língua materna. Um dos objetivos da autora foi instigar os professores a conhecerem práticas possíveis usando a *internet* e incitá-los não só a usar as ferramentas sugeridas como buscar outras aplicáveis às práticas comunicativas visando à construção do conhecimento, de forma consciente. Braga (2014) ressalta, e concordamos com ela, o valor dos insucessos que, porventura, vierem a ocorrer nas tentativas de uso das TDICs nas práticas educacionais, pois esses insucessos podem levar à busca do aprimoramento e à aprendizagem com as falhas.

Em ensaio realizado em 2010, Braga e Moraes discutiram sobre a pesquisa na *internet* e produção textual, trabalho que se assemelha ao que estamos propondo em nossa pesquisa. Os estudiosos buscaram entender o impacto de pesquisas *on-line* na produção de textos dissertativos de alunos do ensino médio de uma escola da rede particular de ensino. Assim como eles, analisamos a produção de textos dissertativos de alunos de uma escola da rede particular de ensino, porém propusemos a intermediação de uma ferramenta digital, o *Padlet*, e investigamos os impactos produzidos nesses textos em relação à criticidade. No estudo empírico desenvolvido por Braga e Moraes (2010), os alunos produziram textos dissertativos

digitalizados abordando temas escolhidos por eles e indicaram as fontes pesquisadas previamente ao processo da escrita. Segundo os pesquisadores (2010, p.617), “a pesquisa *on-line* viabiliza a criação de novos espaços para a construção do conhecimento que não se restringem à escola e à sala de aula”. Analisando as produções dos alunos, os autores concluíram que, em alguns exemplos, a leitura prévia não é fator de garantia de uma boa dissertação, mas nas produções mais bem sucedidas, os alunos conseguiram estabelecer um diálogo com os textos lidos previamente à produção. A mediação das TDICs, no caso, é uma forma de comparar os textos produzidos com os textos consultados, constituindo um recurso para verificação de originalidade nas produções.

Observando o trabalho específico com ferramentas digitais disponibilizadas pela *Web 2.0*, identificamos vários trabalhos que têm sido feitos. Porém, vamos nos ater a trabalhos que envolvem a ferramenta *Padlet*, recurso utilizado em nosso trabalho.

Investigando o uso específico do “*Padlet*”, em 16/01/2017, e colocando esse termo como elemento de busca no *site* Periódicos Capes, encontramos 58 resultados, todos eles em língua inglesa e em outras línguas, não sendo apresentada nenhuma pesquisa em português. Já no *Google Acadêmico*, usando como elemento de busca o termo “*Padlet*”, encontramos 1060 resultados. Analisando os resultados até a página 10, constatamos que dentre todos os artigos citados, apenas quatro encontram-se em língua portuguesa e tratam da experiência com a ferramenta *Padlet* no Brasil. Os outros resultados estão em inglês, espanhol, russo, japonês, dentre outras línguas. Vamos detalhar os artigos que reportam experiências realizadas no Brasil, para percebermos como essa ferramenta tem sido explorada na educação.

Velho, Maurell, Barwald e Rosa (2016), utilizaram a ferramenta tecnológica *Padlet* em um Projeto de Ação em uma escola de ensino profissionalizante do curso de Informática Fundamental, em Rio Grande, RS. O *Padlet* foi usado como um recurso para disponibilização de informações, interatividade e construção do conhecimento em um trabalho que objetivava levar à conscientização sobre uma questão ambiental: o descarte adequado de medicamentos. Segundo os pesquisadores,

[...] através dos *posts* e das discussões, que os aprendizes alimentavam na ferramenta, era possível verificar a construção do conhecimento [GALIAZZI et al, 2004] de forma coletiva [LÉVY, 2003] [BEDIN et al., 2014], onde um estudante contribuía na aprendizagem do outro dialogando os resultados inerentes de suas próprias descobertas e agregando ao coletivo. (VELHO et al, 2016, p.453)

Os pesquisadores consideraram positivo o impacto da ferramenta *Padlet* no trabalho desenvolvido, e significativos o envolvimento dos alunos e a quantidade de postagens feitas por eles. Segundo Velho et al (2016, p. 454-455), as postagens feitas nos murais eletrônicos contribuíram para que “os aprendizes se tornassem autores da construção de seu conhecimento, desenvolvendo suas atividades alicerçados na inteligência coletiva, utilizassem o ciberespaço realizando trocas sociais”. O conhecimento partilhado nos murais foi abordado com propriedade pelos alunos em apresentação oral feita posteriormente na escola, abordando o tema.

Soares (2015) utilizou a ferramenta *Padlet* em um curso de Português como Língua Estrangeira(PLE) a distância para discentes de um Programa de Pós-Graduação, na Universidade Federal de Lavras(UFLA) . A professora encontrou na ferramenta um subsídio para que os alunos realizassem postagens alusivas a temas que seriam trabalhados posteriormente em sala de aula. Os murais confeccionados pelos alunos funcionariam como um aquecimento para as aulas de cultura brasileira. No trabalho da autora, o *Padlet* funciona como uma ferramenta complementar, uma vez que a Plataforma *Moodle* é o principal ambiente de trabalho dos alunos. Porém, Soares (2015) relatou ter encontrado dificuldades com os alunos para a realização das atividades *on-line*, por motivos diversos, dentre eles dificuldade de acesso à *internet* e instabilidade da rede.

Melo (2015) usou a ferramenta *Padlet* como um recurso auxiliar para realização de atividades, inserida na Plataforma Digital *Edmodo*. No trabalho feito, a autora propôs diversas atividades para o ensino de Língua Inglesa. O *Padlet* foi utilizado, em uma das atividades, para criação de dicionários colaborativos, abordando a temática que estava sendo trabalhada e, em outro momento, como um fórum de discussões. Segundo Melo (2015, p.9), “nesta atividade os sujeitos alunos puderam expressar sua opinião de forma colaborativa, reflexiva, crítica, respeitando a opinião do outro, agregando valores, que serão usados também fora da sala de aula virtual.”

Luz (2016) também propôs o *Padlet* como uma ferramenta auxiliar a um trabalho desenvolvido com a plataforma *Moodle*. A pesquisadora propôs a alunos do curso de Letras Inglês de uma universidade pública federal uma abordagem sobre a importância do uso de TDICs no ensino de língua inglesa. No trabalho desenvolvido, o *Padlet* foi usado como mural para que os alunos pesquisassem ferramentas que poderiam também ser auxiliares no processo de aprendizagem de línguas e as postassem, para uma posterior discussão em sala de aula. Apenas 4 (22%) dos 18 alunos do curso realizaram a atividade proposta, o que levou a autora a argumentar sobre a necessidade de trabalhar junto aos professores em formação com

letramento digital e aprendizagem de ferramentas tecnológicas, para que estes futuros professores possam também aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas.

Vemos, assim, que apenas Velho et al (2016), dentre os pesquisadores citados, elegeram a ferramenta *Padlet* como o principal recurso a ser usado em sua pesquisa. Nos demais, o *Padlet* funciona como um recurso auxiliar, inserido nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como um mural, onde seriam postados os arquivos alusivos a um tema. Apenas em Velho et al (2016) e Melo(2015), foi propiciado espaço para que os alunos se expressassem no próprio mural. Em todos eles, o trabalho foi feito de forma assíncrona, a distância, com a finalidade de compartilhamento de informações, de forma interativa.

Por acreditarmos que essa ferramenta tem potencialidades ainda a serem exploradas, nós a escolhemos para nosso trabalho. Acreditamos que ela pode ser um, dentre vários, instrumento que possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico. O *Padlet*, por suas possibilidades de agregar várias mídias e diferentes linguagens, pode constituir-se como uma forma de propiciar a leitura, ampliar a informatividade e ainda ser um espaço de discussão. Outro aspecto interessante é o fato de o *Padlet* expandir as possibilidades de o usuário se posicionar. Ele pode colocar-se discursivamente por meio de recursos multimodais, como uma imagem, uma charge; pelo plano de fundo escolhido; ou pode mesmo usar os recursos verbais, tanto orais (por meio de vídeos, *links* de reportagens, de jornais falados, por exemplo) quanto escritos (colocando-se diretamente ou usando notícias, reportagens escritas e outras possibilidades).

Após termos percorrido esses trabalhos que têm sido desenvolvidos, passamos às concepções teóricas que embasam nosso trabalho, no que se refere ao uso de TDICs no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Coll, Mauri e Onrubia (2010, p.66), nas últimas duas décadas, as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs)¹ têm sido incorporadas, de forma inegável, no contexto escolar, tanto no ensino fundamental quanto no médio, mas tal incorporação ainda tem sido limitada em países latino-americanos. Enquadrando-nos nessa perspectiva traçada pelos autores, percebemos a necessidade de que as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), vistas aqui como computadores, ferramentas e redes digitais disponíveis, passem a fazer parte do contexto escolar.

Lankshear, Snyder e Green (2000, p.23) afirmam que professores estão sendo desafiados a rever seus conceitos, no que se refere a letramentos, tecnologia e aprendizado. O

¹ TICs- Teconologias da Informação e da Comunicação - manteremos a forma usada pelos autores para se referirem ao emprego das tecnologias na educação.

desenvolvimento de novas tecnologias traz novas maneiras de rever o mundo e, consequentemente, implicações nas práticas e formas de letramento. Para eles, os professores precisam adotar uma visão mais flexível quanto a essas novas tecnologias, uma vez que a presença delas não significa o fim dos livros ou do material impresso. A palavra impressa tem seu valor, mas é possível perceber a relevância das novas tecnologias.

Em relação a esse desafio que é colocado para os professores em meio às mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo, Lankshear, Snyder e Green (2000) apresentam uma perspectiva sociocultural de letramento, segundo a qual leitura e escrita devem ser adquiridas e compreendidas somente dentro de um contexto social, cultural, político, econômico e histórico. Dessa forma, diferentes práticas sociais em diferentes contextos requerem diferentes formas de letramento. Nessa perspectiva sociocultural, os autores elencam três dimensões, ou aspectos de aprendizado e prática, que podem ser aplicáveis ao uso das tecnologias digitais no ensino. As três dimensões elencadas são: operacional, cultural e crítica, as quais eles denominam 3D, e que trazem, junto a elas, a abordagem de linguagem, sentido e contexto, respectivamente.

A Dimensão Operacional do Letramento, segundo eles, foca o aspecto da linguagem. Além do domínio do sistema de linguagem escrita de forma proficiente, abrange o ato de ler e escrever em uma variedade de contextos, de forma apropriada e adequada. No que diz respeito ao uso de TDICs, essa dimensão envolve lidar com a parte operacional dos equipamentos, bem como ter domínio dos procedimentos a serem usados ao lidar com as ferramentas digitais propostas.

A Dimensão Cultural do Letramento, para esses autores, consiste em compreender textos em relação ao contexto em que se apresentam. Dessa forma, o letramento ultrapassa a dimensão operacional, apenas do manuseio de linguagens e equipamentos, passando a uma abordagem que implica formas de busca de significado e prática. Nessa dimensão, o foco recai sobre a compreensão de aspectos culturais que envolvem a prática. Repassando para a abordagem de tecnologias digitais, nessa dimensão é que ocorre a percepção de que a dimensão operacional está a serviço dos participantes, para que eles possam se envolver nas práticas sociais propostas e produzir significado. As ferramentas digitais seriam, literalmente, ferramentas para se alcançarem os objetivos propostos. A inclusão de TDICs no ensino também é outro fator que está ligado diretamente à Dimensão Cultural, uma vez que se está fazendo uma conexão entre o ambiente escolar e o mundo digital, por meio de práticas que abordam os meios utilizados pelos alunos.

Já na Dimensão Crítica, temos o caráter participativo das pessoas que estão envolvidas nas práticas sociais. Nessa dimensão, os indivíduos não só participam das práticas, mas podem, de alguma forma, posicionar-se criticamente em relação a elas, tendo uma participação ativa no processo. Repassando para o trabalho com tecnologias digitais, nessa dimensão, professores e alunos já têm um domínio da parte operacional, já reconhecem a finalidade de uso e, teoricamente, encontram-se aptos para avaliar a validade ou não daquilo que usam, daquilo que leem e de sua pertinência para o contexto educacional, no caso. Nessa dimensão, exercita-se o próprio pensar sobre o uso das tecnologias digitais como ferramentas relevantes para os objetivos pretendidos.

Assim como os letramentos, a tecnologia pode ser vista como uma prática social no contexto educacional. Segundo Pacey(1983, p.3, *apud* LANKSHEAR et al, 2000, p.32), a prática tecnológica, como forma de prática social, não é culturalmente neutra. Já que essa prática é uma forma de linguagem e envolve pessoas se expressando por meio dela, não há como ela ficar imune a ideias e opiniões. As linguagens são sempre perpassadas por ideologias, sendo a neutralidade inconcebível de ser pensada nesse contexto.

Relacionando letramentos a uso de tecnologias no contexto educacional, para não haver um uso indiscriminado dos computadores nesse meio, Lankshear, Snyder e Green (2000) propõem algumas questões balizadoras para o uso da tecnologia e para o professor analisar, ao propor atividades envolvendo TDICs. A presença da internet e de suas ferramentas em sala de aula configura-se, segundo eles, como um redesenho da sua finalidade primeira, para servir a diferentes propósitos. Para que não ocorra uma banalização no uso, professores devem se questionar: (i) Por que estamos fazendo isso?; (ii) Quando é uma boa ideia fazer isso?; (iii) O que podemos fazer, de forma inteligente, com esse recurso?; (iv) Como isso afeta nossa prática?; (v) De que forma isso influencia o que nossos estudantes e nós podemos nos tornar como pessoas letradas, como conhecedores?; (vi) Como avaliamos isso?, dentre outras. Esses questionamentos vêm ilustrar o fato de que a inserção das tecnologias digitais no ensino não deve ocorrer de forma aleatória e impensada; pelo contrário, deve haver um planejamento para a sua inserção, bem como objetivos e finalidades bem desenhadas, de forma a não se banalizarem práticas que podem ser relevantes no processo de ensino e de aprendizagem. Assim como os autores, acreditamos na necessidade de reinventar as práticas pedagógicas, buscando formas de entrelaçar tecnologia, interação e aprendizado, mas de forma consciente e planejada.

Braga e Moraes (2010, p. 607), analisando a forma como as interações são feitas e como os textos são construídos no ambiente digital, afirmam que: “a mediação da tecnologia

não é neutra. Ela instaura mudanças instigadas pelos limites e novas possibilidades comunicativas que o meio oferece”. Os estudiosos demonstram isso através das possibilidades oferecidas pelas tecnologias, como o diálogo entre textos e autores e ainda pelo fato de acesso e manuseio de diferentes mídias na internet, o que permite, inclusive, que qualquer pessoa consiga produzir textos multimodais, utilizando diversos recursos oferecidos no meio virtual. Segundo eles, “tais particularidades têm propiciado o aparecimento de novas estratégias comunicativas, novos tipos de texto, novas estratégias leitoras, as quais têm sido apropriadas por novas práticas letradas e também inovado as práticas letradas já existentes.” (BRAGA, MORAES, 2010, p. 608)

Essa percepção de Braga e Moraes (2010) de que o indivíduo pode ampliar suas possibilidades de leitura pelo manuseio da *internet*, a qual propicia a ele a possibilidade de acesso a diferentes ideias e textos e, conseqüentemente, novas formas de leitura, condiz com a de Lemke (*apud* ROJO, 2012, p. 21):

Mas tão logo os textos online se tornem digitais (em oposição a imagens em bitmap da página), ele é facilmente pesquisável. E se pode [o texto] ser pesquisável, pode ser indexado e estabelecer referência com outros textos. Agora, o texto é simultaneamente um banco de dados, e o hipertexto nasce (NELSON 1974, LANDOW 1992, BOLTER 1991 e 1998). [...] Agora, a aprendizagem muda. Ao invés de sermos prisioneiros de autores de livros texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos estes textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso (LEMKE *apud* ROJO, 2012, p. 21).

Acreditamos, como Braga e Moraes (2010) e Lemke (2012), que, por estarmos situados em um contexto altamente tecnológico, novas ferramentas propiciadas pelo meio virtual se fazem necessárias. Da afirmação de Lemke, “a aprendizagem muda”, inferimos que, inseridas nesse contexto, a leitura e a tessitura de textos também passa por mudanças. Já que o texto torna-se acessível e pesquisável, ele torna-se parte do conhecimento e de novas visões que o aluno pode agregar. Um texto pesquisado na *internet* pode ser confrontado com as próprias visões de mundo e com outros conteúdos também encontrados na rede virtual. O contato com diferentes visões e posicionamentos pode levar os alunos a escreverem seus textos de forma mais embasada e consistente. Uma prática direcionada, utilizando a *internet* como fonte de pesquisas e acesso a outros saberes pode contribuir para que ocorra um aprendizado que

desenvolva formas mais complexas de julgamento, no sentido de saber associar informações disponíveis e posicionar-se diante delas, uma vez que diversos vieses de um determinado assunto podem ser acessados. Isso configura, para nós, indícios de criticidade.

Aos alunos de hoje, que já estão familiarizados com as novas tecnologias, especialmente com a *internet*, faltam oportunidades para que possam utilizá-las de forma mais efetiva para fins de aprendizagem.

Nesse contexto, as TDICs são vistas como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem. Essa possibilidade é apresentada por Coll, Mauri e Onrubia (2010) quando afirmam:

[...] o que se persegue com a sua incorporação na educação escolar é aproveitar o potencial dessas tecnologias para promover novas formas de aprender e ensinar. Não se trata, assim, de utilizar as TIC para fazer a mesma coisa, porém melhor, com maior rapidez e comodidade, ou mesmo com mais eficácia, mas para pôr em marcha processos de aprendizagem e de ensino que não seriam possíveis se as TIC fossem ausentes (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 88).

Podemos associar essa afirmação de Coll, Mauri e Onrubia (2010) à afirmação de Lemke (*apud* ROJO, 2012, p. 21), “A aprendizagem muda”. Como já colocamos, uma vez que a aprendizagem sofre mudanças, alterações também ocorrem no processo de leitura e de escrita. Braga e Moraes (2010) também corroboram a ideia de que as tecnologias digitais oferecem possibilidades de ampliação das possibilidades de leitura e escrita pelo manuseio da rede digital. Reiteramos esses posicionamentos ao propormos o uso das TDICs no ensino, uma vez que estamos aproveitando seu potencial para colocar o aluno em contato com diferentes vozes e saberes para que ele, ao ouvir o outro, possa se ouvir. E, na sua voz, transpareça uma abordagem mais crítica dos fatos que o rodeiam, não pela vivência em si de todos eles, mas pelo direcionamento do seu olhar por meio do olhar de outrem.

A ferramenta digital proposta para trabalho aos alunos participantes da pesquisa foi o *Padlet*. O uso dessa ferramenta propicia aos alunos, em um primeiro momento, a Dimensão Operacional de Letramento, uma vez que os alunos devem ter domínio do manuseio da ferramenta. Mas também é acionada a Dimensão Cultural, uma vez que se está usando um recurso próprio do meio em que os alunos e professora estão inseridos, além de ser possível utilizar a ferramenta não como um fim em si, mas para se chegar à prática proposta. Dessa forma, alcança-se a Dimensão Crítica, na qual os alunos vão selecionar informações pertinentes aos assuntos abordados e posicionar-se sobre as temáticas pesquisadas, apoiando-se em algumas posições e refutando outras. Nessa dimensão, alunos e professora, após terem feito uso da ferramenta digital para atender a seus objetivos, já conseguem avaliá-la e

posicionar-se sobre a sua relevância no processo de geração de ideias e produção de textos dissertativo-argumentativos, que é o gênero proposto por nós nesta pesquisa.

Selecionamos essa ferramenta tecnológica pelas possibilidades oferecidas por ela: (i) de congregar, em um mesmo espaço, diferentes mídias (textos impressos, vídeos, imagens, charges, etc), possibilitando aos alunos uma visualização daquilo que foi selecionado pelos colegas; (ii) de propiciar o contato com diferentes vozes acerca de uma determinada temática; (iii) de constituir-se como espaço de expressão das próprias ideias; e (iv) de possibilitar acesso tanto de forma síncrona como assíncrona, e ainda (v) a oportunidade de se expressar nesse mesmo espaço. A ferramenta usada funcionou como um recurso do qual os alunos lançaram mão, como parte relevante no processo da escrita. Nesse sentido, apoiamo-nos em Coll, Mauri e Onrubia (2010) ao afirmarem:

Não é nas TIC nem nas suas características próprias e específicas que se deve procurar as chaves para compreender e avaliar o impacto das TIC sobre a educação escolar, incluído o efeito sobre os resultados da aprendizagem, mas nas atividades que desenvolvem professores e estudantes graças às possibilidades de comunicação, troca de informação e conhecimento, acesso e processamento de informação que estas tecnologias oferecem (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p.70).

Assim, nossa pesquisa teve como foco a utilização da ferramenta, os murais confeccionados e os textos produzidos pelos alunos, intermediados pelo uso do *Padlet*. Reafirmamos, como Coll, Mauri e Onrubia, o papel desse recurso no acesso e processamento das informações obtidas pelos alunos.

1.2 Letramento Crítico e Dialogismo

Uma das estudiosas que trouxe letramento para o cenário nacional foi Soares (1998). A autora apresentou a dificuldade em se traçar um conceito único para o termo, que fosse adequado a todas as situações, e propôs duas dimensões para o letramento: a fraca e a forte. A versão fraca tem um caráter mais funcional, pragmático, diz respeito “ao efetivo funcionamento na sociedade” (SOARES, 1992, p.78). Já a versão forte traz um teor de engajamento, de intervenção; tem “potencial para transformar relações e práticas sociais injustas” (SOARES, 1992, p.78). A partir de então, muitos estudos foram e continuam sendo feitos, buscando conceituar e aplicar esse conceito em nosso meio.

Souza (2011), no cenário nacional, traçou as diferenças entre pedagogia crítica e letramento crítico, apresentando o caráter ideológico e contextualizado deste último conceito.

Segundo o autor, no letramento crítico, procura-se levar “o aluno, o aprendiz, a reformular o seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro” (SOUZA, 2011, p.293). Nesse contexto, o aluno adota um papel pró-ativo, questionador, assumindo as responsabilidades por suas leituras e seus posicionamentos.

Janks (2012, 2013), em contexto diverso do nosso, na África do Sul, tem desenvolvido um trabalho relevante aplicando letramento crítico à análise de textos. Segundo ela, estudos nessa área são necessários em qualquer sociedade, mas tornam-se imprescindíveis no mundo de desigualdade, opressão e intolerância em que vivemos. A pesquisadora ressalta a mudança ocorrida com a *Web 2.0*, a qual propicia a produção do conhecimento em detrimento apenas do consumo de informações. Reiterando Kress (2010,p.27 *apud* JANKS 2012, p. 152), a autora afirma que, uma vez que uma mensagem tenha sido produzida, ela está aberta a transformações. E, nesse sentido, Janks propõe um ciclo de redesenho, segundo o qual a visão de uma pessoa sobre determinado tema pode ser transformada por meio de uma visão crítica da realidade e do contexto. A autora propõe um modelo de interdependência em letramento crítico, focando em quatro dimensões: poder, acesso, identidade e diversidade; essas dimensões ganham aplicações práticas em textos verbais e multimodais. Referenciando Freebody e Luke (1990, *apud*JANKS 2013, p. 235), a autora afirma que:

Para ser totalmente letrados, estudantes precisam ser capazes de decodificar material impresso e visual; ser capazes de interagir com um texto, produzir significado a partir do texto e trazer significado para o texto; eles precisam usar o letramento para uma ampla gama de propósitos sociais e dominar os gêneros necessários para realizar esses propósitos; além disso, eles precisam ser capazes de ler criticamente, questionar os interesses em funcionamento nos textos e avaliar os seus possíveis efeitos sociais. (Tradução nossa)²

Janks elenca vários fatores segundo os quais podemos afirmar que um indivíduo é letrado criticamente. Concordamos com seu posicionamento de que os estudantes precisam ir além da decodificação e utilizar o material visual e impresso para diversas finalidades e ainda questionar as informações que recebem e os interesses que se escondem por trás delas. Suas ideias trazem, portanto, alguns tópicos que ainda podem ser bem explorados nos estudos de letramento crítico. Janks (2012) ainda ressalta que nossas escolhas e nossos posicionamentos tornam-se circunscritos ao meio em que estamos inseridos e repousam nas formas de pensar,

²To be fully literate, students need to be able to decode print and visual material; they need to be able to interact with a text, take meaning from the text and bring meaning to the text; they need to use literacy for a wide range of social purposes and to master the genres needed to accomplish these purposes; in addition, they need to be able to read critically, to question the interests at work in texts and to evaluate their likely social effects. ²

crenças e valores que nos circundam e acredita que uma forma de romper com esses discursos seria por meio de uma visão crítica dos fatos. Concordamos com esse posicionamento da autora, uma vez que percebemos que as ideias cristalizadas e/ou arraigadas em determinado meio influenciam sobremaneira a forma de pensar dos indivíduos.

Observamos que muitos outros estudos e trabalhos têm sido desenvolvidos abordando letramento crítico. Grande parte deles voltado para o ensino de línguas estrangeiras. Dentre eles, citamos: Mattos; Valério, 2010; Mattos, 2003; Fogaça, Jordão, 2007; Santos; Ifa, 2013, dentre outros. Buscando pesquisas realizadas envolvendo letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa ou letramento crítico e produção de textos, não encontrei resultados específicos na Plataforma de Periódicos da Capes nem no *Google Acadêmico*, até a data de 18 de janeiro de 2017. Tais resultados mostram uma possível lacuna a ser preenchida e a necessidade de voltarmos nosso olhar para uma perspectiva mais crítica no ensino da língua materna.

Há uma ampla gama de abordagens sobre ser crítico. Freire (1996, p.17) já afirmava que “ensinar exige criticidade”. Essa criticidade, segundo ele, ocorre da passagem da “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica”, na qual o indivíduo consegue perceber o mundo além do “saber do senso comum”. A curiosidade ingênua estaria mais ligada ao “saber do senso comum”, àquilo que se ouve e se reproduz sem maiores questionamentos. Já a “curiosidade epistemológica” passa pela formação do sujeito como ser que analisa, pensa a realidade e não apenas a reproduz, de forma mecânica. Constitui-se como uma “inquietação indagadora”, uma vez que leva à produção de raciocínios próprios e, conseqüentemente, uma indagação sobre o meio em que se vive.

Freire apresenta um modelo de educação libertadora em que o oprimido tenha condição de, “reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.” (FREIRE, 1970 p.7). Ele define a alfabetização, em seu projeto, como sendo “a consciência reflexiva da cultura, a construção crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos.” (FREIRE, 1970, p.21). Percebemos, assim como Freire, essa condição de refletir sobre si mesmo e sobre a realidade que circunda o indivíduo como uma condição para a sua existência na sociedade, o que vai lhe possibilitar uma visão mais questionadora. Freire (1970) apresenta os homens como “seres da práxis”, colocando reflexão e ação como elementos indissociáveis. Nega uma concepção bancária do conhecimento, que é vista como aquela em que o educador deposita, transfere o seu saber, seus conhecimentos e seus valores ao educando, que os recebe, sem questionamentos, e os reproduz. O educando é visto como um ser passivo, sem ideias, sem opiniões; tornando-se o educador o “sujeito do

processo”(FREIRE, 1970, p.68). Freire (1970) já questionava esse modelo e propunha uma “educação problematizadora”. Nesse modelo, apresentava a necessidade de ações transformadoras, que levassem o indivíduo a posicionar-se como ser existente no mundo, um ser que não apenas processa o que lhe é repassado, mas que se sente capaz de pensar, raciocinar e intervir no meio que o envolve. Essas ações que levam a um posicionamento mais consciente já caracteriza o que vamos denominar criticidade. Nessa prática, “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.” (FREIRE, 1970, p.82). Essa prática concebe os seres como inacabados, inconclusos, históricos, no sentido de que estão sempre aprendendo, em formação. Nesse contexto, podem se apresentar as “situações-limite”, as quais trazem desafios a serem superados e requerem uma postura decisória sobre o mundo. Esse processo de decisões pode levar o homem a transformar o mundo com sua ação, por meio de respostas transformadoras. Nesse contexto, o sujeito sai da posição de passividade e passa a agente do seu meio e do seu tempo. Esse sujeito que sai de seu próprio viés, pensa a realidade e está sempre em formação pode ser caracterizado como um ser crítico.

Street (1984) corrobora as ideias de Freire, ao propor uma definição de letramento e, ao mesmo tempo, perceber o indivíduo como um ser crítico. Podemos identificar em Street uma perspectiva sociocultural de letramento, segundo a qual leitura e escrita devem ser adquiridas e compreendidas somente dentro de um contexto social, cultural, político, econômico e histórico. Ao mesmo tempo, sua abordagem encaixa-se nos novos estudos de letramento (STREET, 2011), que constitui uma nova tradição nos estudos de letramento, enfocando não somente a aquisição de habilidades, mas sim pensar o letramento como uma prática social. Isso requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço e são contestadores das relações de poder. Esses estudos sugerem que o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, variam os efeitos dos diferentes letramentos, em diferentes condições. Resulta daí a percepção de Street (1984, p. 41) de que “letramento é um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. Ele afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e de escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais e reconhece que essas práticas letradas se inserem em um contexto político e ideológico.

Street (2014) contrapõe-se a um modelo único e uniforme de letramento; e, por meio do uso do plural “letramentos”, define bem seu posicionamento, que é o de multiplicidade presente nesse conceito. Segundo ele,

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas conseqüências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. Como argumentei anteriormente, em lugar disso há “letramentos”, ou melhor, “práticas de letramento”, cujo caráter e conseqüências têm de ser especificados em cada contexto (STREET, 2000, p.82).

Assim como Street (2000), acreditamos que não há um modelo único e uniforme de letramento e que a leitura e a escrita devem ser analisados dentro de um contexto social, político e ideológico. Ou seja, esse conceito pressupõe uma pluralidade de práticas de linguagem relacionadas a contextos específicos.

Nesse sentido, os novos letramentos são tratados como decorrentes das mudanças conceituais que se operam em determinado contexto histórico. Os indivíduos da era tecnológica produzem conhecimento de forma diferente das outras épocas. Essa operacionalização, mediada pelas tecnologias digitais, como computador, internet e ferramentas por ela disponibilizadas, permitem a esses indivíduos uma visão mais ampliada do que os cerca. Tendo acesso a visões diferenciadas, eles têm a possibilidade de também se situarem no contexto que os cerca e exporem suas próprias visões do mundo. Os novos letramentos deixam a dimensão individual e passam a ser vistos como práticas sociais situadas, justamente por não ser possível dissociar o indivíduo do meio em que ele está inserido. Apoiamo-nos, nessa conceituação de novos letramentos, em Mattos (2014, p.103):

Os novos letramentos abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico nos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social (MATTOS, 2014, p.103).

Com o advento das TDICs, o conceito de multiletramentos passou a ser abordado, apontando o papel ativo dos interlocutores ao lidarem com os textos, o que vem reforçar a ideia preconizada de sujeito da própria história, de Freire (1970). De forma semelhante, Kalantzis e Cope (2001, p.12) afirmam que “transformamos ou recriamos sentido todo o tempo”. Os alunos, envolvidos em situações de uso da *internet*, e pelas possibilidades por ela oferecidas, criam, recriam, interagem, reproduzem textos, sejam eles verbais ou não verbais, de diferentes formas, para atender às situações de interação que se lhes apresentam.

Segundo Mattos (2014, p.111), “a concepção de multiletramentos se centra em outros modos de representação que não apenas a linguagem, e que pode variar conforme o contexto”. Para Rojo (2009), o conceito que ela denomina de multiletramentos ou letramentos múltiplos, também abarca duas dimensões:

[...] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p 108-109)

Essa noção de multiletramentos ganha relevância em nosso trabalho, abrangendo as concepções de Mattos (2014) e Rojo (2009), uma vez que a associamos ao uso de diferentes recursos semióticos, que podem variar, de acordo com o contexto. De forma análoga, Cope e Kalantzis (2000, p.5 *apud* MATTOS, 2014, p. 110) entendem multiletramentos como decorrentes da “multiplicidade de mídias e canais de comunicações e crescente saliência da diversidade linguística e cultural”. Na expressão de ideias, não só a palavra escrita tem seu espaço, mas outras formas de expressão como o desenho, as cores, os vídeos, os gestos, o que torna a comunicação multimodal. Da mesma forma, a possibilidade de interação virtual e de conectividade permitida pelas TDICs são aspectos a serem considerados dentro dessa perspectiva de multiletramentos. Tagata (2013, p.97) refere-se à pedagogia de multiletramentos proposta por Cope e Kalantzis(2000), apresentando o papel ativo dos interlocutores e os efeitos decorrentes desse posicionamento, que configura uma atividade criativa no processo de comunicação. Segundo ele,

[...] uma pedagogia de multiletramentos concebe o usuário da linguagem como produtor de sentidos, e não mero reprodutor; a linguagem – tanto em sua modalidade verbal quanto a não verbal- enquanto dinâmica e processual, e não como um conjunto de regras fixas e estáticas; e currículo como *design*; não como um conjunto de conhecimentos estabelecidos a priori a ser implementado em âmbito nacional, mas sensível a características e necessidades locais, e atento ao fato de que a produção de sentidos pelo usuário da língua jamais se limita a uma mera reprodução.” (TAGATA, 2013, p.97)

Reafirmamos, assim, o caráter ativo e participativo dos interlocutores ao lidar com multiletramentos. Acreditamos ser essa uma percepção valiosa: o aluno é agente; e esse papel atuante e participativo pode ser um dos fatores a garantir a sua participação no meio em que convive e a sua inserção na sociedade.

Em relação a letramento crítico, abordamos alguns autores para, depois, nos posicionarmos.

Souza (2011, p.1), para definir letramento crítico, retomaa distinção que Freire (1996) faz entre o “saber ingênuo” e o “saber mais rigoroso”. O autor pontua a necessidade de se trabalhar com o aluno essa ideia do “saber ingênuo”, fruto do senso comum e de um plano pessoal e individual de existência, levando-o a refletir sobre aquilo que pensa, sobre os fatores que o levam a pensar de determinada forma e refletir sobre isso. Reiterando as ideias de Freire (1996), Souza (2011) mostra que o senso comum torna os indivíduos merosrepetidores, uma vez que não refletem sobre o que falam, nem associam o que falam ao contexto que os cerca. E, para ele, “a percepção crítica de estar com o mundo vem através da conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo.” (SOUZA, 2011, p.2). Assim, cada indivíduo, mesmo que nãoperceba,não se coloca sozinho nem se posiciona sozinho no seu meio. Ocorre a conexão entre o “não-eu coletivo” e o “eu”. Todos os outros “não-eus” perpassam os saberes e os discursos do “eu”. O sujeito em si é um sujeito coletivo.

Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra- ou seja, seus valores e seus significados- se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento (SOUZA,2011, p.2).

Letramento crítico, portanto, pressupõe a ideia do sujeito estar consciente, durante todo o processo de leitura, daquilo que o envolve e influencia a forma como ele pensa e produz significado. Ou seja, as crenças, os valores, o meio em que o sujeito está vão influenciar sobremaneira seu posicionamento diante do mundo.Daí a importância de aprender a escutar/ouvir e não apenas repetir/reproduzir. Escutar, nesse contexto, diz respeito à percepção do outro, do que ele diz, por que ele diz o que diz, o que o leva a pensar de forma diferente do eu.

Podemos inferir, das ideias de Souza (2011), que a formação da criticidade passa pelo desenvolvimento da autopercepção do indivíduo. Trata-se de um processo no qual o sujeito deve se perceber como um sujeito-social e histórico, pertencente a uma coletividade. Portanto, ele vai se posicionar estando “com o mundo” e não “no mundo” apenas, uma vez que a percepção da realidade é situada, ou seja, faz parte do contexto histórico, social e, ao mesmo tempo, ideológico. Menezes de Souza aplica à leitura essas concepções para definir letramento crítico. Para ele,

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos(SOUZA, 2011, p. 3).

Dessa forma, em práticas de letramento crítico, é relevante o contexto na produção de significados, o que abrange tanto o ato de codificação quanto o de decodificação. O ato de enunciação é indissociável do enunciado, mas, ao mesmo tempo, faz-se necessário observar o contexto de recepção desse enunciado e os fatores sócio-históricos que envolvem o leitor. Para Souza (2011, p.2), “a tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento”, a percepção do indivíduo de que faz parte de uma “coletividade sócio-histórica” e de que esta desempenha um papel crucial na forma como ele pensa e percebe o mundo. Endossamos essa posição por percebermos que, a partir do momento em que o indivíduo se percebe como pertencente a uma comunidade e a um contexto que interfere no seu modo de pensar, pode confirmar aquilo que diz ou até mesmo ser levado a repensar algumas de suas posições.

Luke (2004), por sua vez, apresentando sua posição sobre o que é ser crítico, concebe que, posicionar-se no lugar do outro pode constituir-se como uma possibilidade para ver o mundo de outra forma. Segundo o autor,

Pelo menos uma das características do crítico é engajar-se em relações disruptivas, céticas, e outras relações sociais e discursivas do que aquelas dominantes, convencionalizadas e extensivas a campos sociais particulares e mercados linguísticos. Ser crítico é chamar-se para o escrutínio, seja através da ação incorporada ou a prática do discurso, as regras de troca dentro de um campo social. Fazer isso requer um movimento analítico para o autoposicionamento de si mesmo como outro, mesmo em um mercado ou campo que pode não necessariamente interpretar e posicionar-se como Outro (isto é, com base na cor, gênero, classe, etc.)LUKE, 2004, p. 6. Tradução nossa³

Para Luke (2004), o posicionamento crítico leva o indivíduo a sair de sua zona de conforto e perceber a realidade sob a perspectiva do outro. Segundo ele, ter acesso a múltiplos discursos pode levar a diferentes graus de criticidade. Quando a pessoa abstrai-se de sua

³No original: “At least one of the characteristics of the critical is to engage in disruptive skeptical, and “other” social and discourse relations than those dominant, conventionalized, and extant in particular social fields and linguistic markets. to be critical is to call up for scrutiny, whether through embodied action or discourse practice, the rules of exchange within a social field. To do so requires an analytic move to self position oneself as other even in a market or field that might not necessarily construe or structurally position one as Other (that is, on the basis of color, gender, class, etc.)”(LUKE, 2004, p. 6)

realidade e passa a ver a realidade sob a perspectiva do outro, pelo acesso a múltiplos discursos, pode haver uma ampliação de sua visão de mundo. As concepções de Luke corroboram as ideias de Souza (2011), quanto à possibilidade de o indivíduo ouvir o outro, ouvindo-se. Ou seja, ele se torna capaz de perceber seus posicionamentos como decorrentes do contexto do qual faz parte e, dessa forma, percebendo o contexto em que o outro está, abrem-se possibilidades de diálogo com os dizeres e os pensares do outro, que também se formam em decorrência do meio em que se situa.

Pensando que o indivíduo não está sozinho no mundo e que sua fala, seu pensamento, seus dizeres refletem o que ele lê e ouve, seja pela concordância com determinados posicionamentos, seja pela discordância deles - ou seja, o que dizemos ou escrevemos faz parte de uma cadeia de enunciação - trazemos também para o nosso trabalho a visão bakhtiniana de dialogismo. Para Bakhtin (1992, p.350), “a palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade.” Podemos entrever a ideia de que a comunicação humana não ocorre de forma isolada ou aleatória, mas encontra-se em constante inter-relação. Embora cada dizer seja original, ele não se constrói a partir do nada. Para o autor, “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz das matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.” (BAKHTIN, 1992, p.353)

Ocorre, em cada dizer, uma integração de vozes, de dizeres, de pensares que podem vir a constituir o pensar único do emissor em um dado contexto. Bakhtin coloca como o centro organizador do pensamento do indivíduo fatores que lhe são exteriores. Como o indivíduo pertence a um meio social, “a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social.” (BAKHTIN, 2006, p.124). E, se toda palavra se origina do social, ela vai estar imbuída do seu caráter ideológico. Para esse pensador, “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. (BAKHTIN, 2006, p. 124). Para Bakhtin (2006, p.114), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Sendo assim, a linguagem é vista como algo situado em um momento de enunciação, que só ocorre por meio da interação entre o locutor e seu interlocutor. E esse interlocutor tem um papel relevante na interação, pois a orientação do enunciado vai ocorrer em função dele.

Essas concepções bakhtinianas dialogam com Souza, uma vez que ambos percebem os enunciados como permeados por outras vozes, reforçando o caráter social da linguagem. Além disso, ambos concebem essa linguagem como ideológica, perpassada por intenções e

jogos de poder, os quais devem ser desvelados por aqueles que a usam. A partir do contato com outras vozes, o indivíduo/aluno tem acesso ao debate de temas que circulam na sociedade. Ouvindo essas vozes, ele pode ouvir-se, indagando: “O que penso sobre essa temática?”, “Por que penso dessa forma?”, “O que me leva a pensar dessa forma?” e emitir sua própria voz.

Segundo Bakhtin(1992, p.332), “cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível.” A releitura, a volta ao texto, a citação, segundo esse autor, não são condenáveis e, mesmo que ocorram, não tiram do enunciado o fato de se constituir como um acontecimento novo. Entendemos também dessa forma, que um enunciado produzido em um dado contexto, em determinadas circunstâncias, pode dialogar com outros, sem perder sua originalidade e não se caracterizar como plágio. Podemos perceber, então, diversas vozes em diálogo dentro de um mesmo texto.

Em nosso trabalho, tomamos letramento crítico também como um processo ideológico, assim como Street (2014), enfatizando que o contexto sócio-histórico cultural é inerente a esse processo. A forma como o indivíduo se expressa vai estar diretamente ligada a como ele se vê no mundo, de qual contexto e em que momento ele fala. Na medida em que o indivíduo se relaciona com o mundo, seja pela própria vivência ou pelo contato com outras vozes, ele amplia sua visão. E esse contato com outras vozes, possibilitado pelo acesso a diferentes mídias na *internet*, pode levá-lo a perceber posicionamentos de lugares diferentes do dele. Acreditamos que, dessa forma, o indivíduo/aluno pode passar a pensar o mundo de forma mais crítica, ou seja, com outros olhares, questionando aquilo que ouve ou vê. Enquanto processo, o letramento também pode ser entendido como um conjunto de práticas de leitura e escrita que levam à transformação do indivíduo, ao seu posicionamento diante da realidade, e à conscientização do seu papel no mundo, ideia defendida por Freire (1970) e Street (2014).

Como Souza(2011), acreditamos que é possível que o indivíduo se ouça ouvindo o outro. E esse ouvir-se ouvindo o outro reflete, como já abordamos, quem ele é, de que lugar fala, quais fatores influenciam a sua fala. Da mesma forma, o indivíduo consegue perceber quem está falando, para que fim. Caracteriza-se, assim, um estar no mundo não de forma ingênua, mas de forma consciente e crítica, ciente de que há outras vozes perpassando a sua, posição respaldada em Bakhtin (1992). Por trás de um enunciado, há uma multiplicidade de vozes. E a criticidade consiste, assim, em perceber que o indivíduo é múltiplo e ele ouve e se expressa tendo por referência sua vivência e seu contexto. Referenciando Luke (2004), acreditamos que esse contato com outras vozes, que se originam de realidades e contextos

diferentes dos do indivíduo, pode levar à ampliação da visão, modificando-lhe o posicionamento diante do mundo. Todas essas perspectivas podem conduzir o indivíduo à autorreflexibilidade, posição assumida por Andreotti (2014). A autora sugere que a autorreflexibilidade desafia a posição do sujeito, a partir do momento em que ele consegue estabelecer uma correlação entre o que diz, pensa e fala, e ela pode ser exercitada ao perceber como o outro ouve, vê e pensa o mundo. Assim sendo, o letramento pode possibilitar ao indivíduo sua articulação no meio social, ou seja, os posicionamentos tomados por ele promovem a sua participação efetiva na sociedade.

Baseando-nos nos diálogos estabelecidos entre esses autores, propomos uma definição para criticidade. Propor um conceito pode parecer uma ousadia de nossa parte, e constituiu-se como um desafio que demandou muitas buscas, leitura e discussões, uma vez que a criticidade parece trazer em si uma carga de fluidez: em determinadas situações (que envolvem contextos, interlocutores e ideologias determinados) conseguimos nos posicionar de forma crítica, em outras situações, envolvendo outros conceitos, interlocutores e ideologias, o mesmo não ocorre. Porém, a percepção de que existem diferentes posicionamentos é muito valiosa nessa questão e buscamos justamente ver o tema por diferentes ângulos, pela leitura de diferentes estudiosos sobre letramento crítico. Essas leituras nos levaram a muitos questionamentos e procuramos estabelecer um diálogo entre as visões apresentadas sobre o tema. Iniciamos pela leitura de Freire (1970, 1996), que traz o conceito de “curiosidade epistemológica” opondo-se à “curiosidade ingênua” e pensa a formação do sujeito como um ser que analisa, pensa a realidade e não apenas a reproduz de forma mecânica. Passamos por Street (1984, 2011), um marco nos estudos de letramento, que postulou um “modelo ideológico de letramento”. Nesse modelo, leitura e escrita devem ser adquiridos e compreendidos somente dentro de um contexto social, cultural, político e histórico. Enfim, sua abordagem direciona os estudos para uma perspectiva sociocultural de letramento, o qual é visto como uma prática social. Na sequência, passamos ao estudo de Souza (2011), que retoma os conceitos de saber ingênuo e saber rigoroso de Freire, mostrando que cada indivíduo, mesmo que não perceba, não se coloca sozinho nem se posiciona sozinho em seu meio: os “não-eus” estão presentes no discurso do “eu”. Para ele, a formação da criticidade passa pela autopercepção do indivíduo como um sujeito social e histórico, pertencente a uma coletividade. Seguindo os estudos, encontramos Bakhtin (1992, 2006), que propõe o dialogismo e o caráter “interindividual” da palavra. Em cada palavra, há vozes, longínquas ou próximas que soam simultaneamente. Para ele, a estrutura da enunciação e da atividade mental é social e assume um caráter ideológico. Estudando Luke (2004), constatamos que ele

apresenta o posicionamento crítico como uma forma de levar o indivíduo a sair de sua zona de conforto e perceber a realidade sob a perspectiva do outro. E afirma que ter acesso a diferentes discursos pode levar a diferentes níveis de criticidade. Andreotti (2014), por sua vez, propõe a “autorreflexibilidade” como uma forma de desafio à percepção do sujeito pela possibilidade de conseguir ver a realidade pela percepção de outrem.

Apoiando-nos nesses autores e procurando perceber pontos em comum entre as ideias por eles defendidas, trazemos um conceito no qual é possível perceber as vozes de cada um deles, de forma mais explícita em alguns casos e mais implícita em outros.

Criticidade, para nós, consiste na possibilidade de o indivíduo pensar o mundo, de vê-lo, de senti-lo saindo de seu próprio viés e tendo acesso a outras visões, de forma que lhe seja possível enxergar o mundo, questioná-lo, usando outras lentes, ou seja, tendo seu olhar perpassado pelo olhar do outro. Quanto mais o indivíduo expande a visão, mais possibilidades de ampliar sua criticidade. Quanto mais conhece o lugar do outro, mais consegue defender seu lugar, posicionando-se do contexto em que se encontra, mas não se limitando fisicamente ao que seu meio lhe impõe. Esse sair do próprio lugar, que vai caracterizar a criticidade para nós, também possibilita o entendimento de que o posicionamento do eu é apenas um dentre vários, de que não há um pensar correto e outro incorreto; há pensares distintos, que são condicionados por diferentes fatores.

Definindo criticidade dessa forma, estabelecemos algumas etapas para procedermos à análise dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos; às quais serão explicitadas adiante. Previamente à produção dos textos dissertativo-argumentativos, os alunos tiveram acesso a diferentes percepções sobre os temas trabalhados, advindas de enunciadores e contextos distintos. Para tanto, a intermediação foi feita pela ferramenta digital *Padlet*. Ouvindo outras vozes, questionando-as ou endossando-as, os alunos emitiram sua voz. Acreditamos que as escolhas lexicais, os argumentos utilizados e até mesmo a organização sintática presentes nos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos vão nos permitir perceber criticidade por parte deles. O aluno, depois de ter refletido sobre os temas dados, por meio de outras vozes que não a sua, situação propiciada pelo uso do *Padlete* pelas trocas de ideias com colegas e com a professora, colocou em cena sua voz. Esperamos que o dito pelo aluno confirme ou refute posições com as quais ele teve contato, tornando seus posicionamentos mais consistentes.

No próximo capítulo, focalizamos a metodologia que norteou esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada para realização deste estudo, o contexto de pesquisa e os participantes, bem como a natureza da pesquisa e os procedimentos para coleta e análise de dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia utilizada nesta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, interpretativista, de cunho etnográfico.

O conceito de interpretativismo, segundo Ricardo (2009, p.34), encerra uma visão abrangente e abarca “o compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”. É uma das tradições para a promoção da pesquisa social, opondo-se ao positivismo. De acordo com o paradigma interpretativista, a observação do mundo está associada às práticas sociais e aos significados vigentes, além de o observador desempenhar um papel ativo no processo de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p.11-12) apresentam características básicas para configurar uma pesquisa como qualitativa, a saber: (i) a pesquisa qualitativa ocorre em seu ambiente natural e o professor participa diretamente das atividades, tendo contato direto com os participantes; (ii) ocorre predominância de descrição nos dados coletados, sendo o uso de documentos e citações muito frequentes; (iii) o interesse do pesquisador é maior no processo que no produto; (iv) os participantes revelam seus pontos de vista(suas perspectivas) acerca da pesquisa; e (v) a análise de dados ocorre por indução, sendo que novos questionamentos podem surgir durante o processo.

Segundo Ricardo (2009, p.33-34), a pesquisa qualitativa insere-se no paradigma interpretativista, uma vez que esse tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Os métodos e as práticas empregados na pesquisa qualitativa podem levar a abordagens mais específicas do trabalho desenvolvido; a pesquisa etnográfica constitui uma delas.

Referindo-se ao uso da etnografia em educação, Ricardo (2009) apresenta como um de seus objetivos desvelar o que acontece na sala de aula. A autora salienta que as pesquisas etnográficas em sala de aula não precisam necessariamente ser desenvolvidas por um longo período de tempo, como ocorria nos estudos antropológicos. Segundo ela,

Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração de dados. (RICARDO, 2009, p.38)

Wolcott (1975) ainda aponta que a pesquisa etnográfica deve se enquadrar em um contexto cultural amplo, havendo uma relação entre o que se passa na escola e fora dela. Dentre os critérios elencados por ele para caracterizar a abordagem etnográfica, destacamos:

(i) o fato de a maior parte do trabalho ser realizada pelo próprio pesquisador, estando em contato direto com a situação estudada; (ii) a abordagem etnográfica não se limitar a um único método de coleta, sendo usados vários instrumentos para tal; (iii) a existência de vários dados e materiais produzidos pelos informante.

Adotamos essas perspectivas apontadas por Bogdan e Biklen (1982), por Ricardo (2009) e por Wolcott (1975) para caracterizar nossa pesquisa: qualitativa, interpretativista, de cunho etnográfico, uma vez que, como professora-pesquisadora, mantive contato direto com os alunos participantes da pesquisa, preoquei-me em retratar as perspectivas dos participantes, meu interesse é também no desenrolar do processo e estive ciente de que, na análise dos dados coletados, novos questionamentos poderiam surgir, fazendo com que fossem levantadas novas hipóteses e outros olhares sobre a questão analisada. Os critérios elencados por Wolcott (1975) aplicam-se também ao nosso trabalho, pois, além de a pesquisadora ser a própria professora do grupo de participantes, utilizamos vários instrumentos para coleta de dados, a saber: questionários, diário reflexivo da professora, *Padlet* e os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos participantes. Além disso, temos uma quantidade expressiva de materiais produzidos pelos alunos, que foram usados para nossa análise.

Ressaltamos, porém, que os métodos de investigação podem ser quantitativos e qualitativos. Segundo Neves (1996 *apud* TERENCE E ESCRIVÃO FILHO), “o pesquisador pode, ao desenvolver o seu estudo, utilizar os dois, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de prevenir a interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas”. Salienta o autor que os métodos quantitativos e qualitativos podem apresentar abordagens complementares. Corroboramos esse posicionamento e, na análise de dados, recorreremos, assim, a procedimentos não só qualitativos como também quantitativos.

2.2 Contexto da pesquisa

O contexto de realização desta pesquisa é uma escola da rede particular de ensino da cidade de Patrocínio-MG. Essa escola situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade, em uma localização privilegiada. Atende, em sua maioria, a alunos da classe média.

A escola, que trabalha com o ensino regular, deu início às suas atividades no ano de 1981. No período da manhã, atende a alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e, no período da tarde, alunos do Infantil e do Ensino Fundamental I.

Essa instituição de ensino possui: 19 salas de aula, 14 delas equipadas com projetores multimídia (*datashow*); uma biblioteca; um laboratório de informática, com 28 computadores em pleno funcionamento e com acesso à *internet* banda larga; um auditório para reunião com pais e apresentações de alunos; parque infantil; pátio coberto; pátio descoberto; quadra de esportes coberta; quadra de esportes descoberta; sala de diretoria; sala de professores; sala de secretaria e cantina. Quanto a equipamentos, possui uma antena parabólica; um aparelho de DVD; dez aparelhos de som; três aparelhos de televisão; cinco impressoras; um retroprojetor e 19 computadores para uso administrativo. As dependências e vias apresentam-se adequadas a alunos com deficiência e mobilidade reduzida.

Utilizamos, em alguns momentos da pesquisa, o laboratório de informática da escola para que os alunos respondessem aos questionários *on-line* que lhes foram apresentados e para orientar os alunos quanto ao uso da ferramenta digital *Padlet*, usada para sistematização de buscas, compartilhamento de mídias diversas e de opiniões sobre os temas trabalhados nas aulas de Produção de Textos. A escola dispõe de 28 computadores em pleno funcionamento e com acesso à *internet*, em seu laboratório de informática. Como as atividades desenvolvidas de forma presencial podiam ser realizadas em duplas, os 35 alunos puderam participar das atividades de forma satisfatória.

2.3 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 35 (trinta e cinco) alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio, do turno matutino, da escola da rede privada descrita acima, de Patrocínio-MG, na qual a professora-pesquisadora trabalha. Como exigência para participação no projeto, o aluno deveria ser assíduo e não ter problemas com faltas. A turma, na verdade, é constituída por 36 (trinta e seis) alunos, mas uma aluna não quis participar de forma efetiva das atividades. Trata-se de uma aluna indiferente à turma, que não participa efetivamente com

os colegas daquilo que lhes é proposto. Porém, ela escreveu, em sala de aula, dois textos que foram solicitados; mas estes não foram considerados como material para análise. A aluna não sofreu nenhuma retaliação, ficando livre para participar nos momentos que quisesse e das produções que quisesse. Para isso, ela foi colocada como membro de uma das equipes para que participasse nos momentos que considerasse oportunos, sem qualquer obrigatoriedade.

O critério de seleção do grupo (terceira série do Ensino Médio) deve-se ao fato de o desenvolvimento do pensamento crítico ser uma das finalidades ao término da educação básica, segundo a Lei 9.394/96. Ou seja, nessa etapa de amadurecimento, espera-se que os alunos tenham uma percepção mais crítica sobre aquilo que veem, ouvem e leem. Isso não quer dizer que em outras fases eles não a tenham, mas, por se tratar de um processo, nesse momento de sua formação, é desejável que essa percepção tenha se desenvolvido. Outro fator que levamos em conta foi o de considerarmos que os estudantes do último ano da educação básica estarão mais envolvidos no processo de produção de textos, em razão dos exames seletivos (ENEM) e vestibulares aos quais se submeterão ao final do ano. A turma que participou da pesquisa é a única turma de terceiro ano da instituição coparticipante e na qual trabalho como professora de Língua Portuguesa e Redação. Assim, como professora-pesquisadora, estive em contato direto com os participantes durante todo o desenrolar dos trabalhos de pesquisa.

Como a escola dispunha de 28 computadores no laboratório de informática, as atividades presenciais foram desenvolvidas em duplas, já que o número de alunos era superior ao dos equipamentos. Os 35 alunos, cujos pais assinaram o Termo de Consentimento, participaram das atividades presenciais sem dificuldade (uso do laboratório para familiarização com o *Padlet*, e para responder aos questionários propostos online, troca de ideias em sala de aula e produção dos textos dissertativo-argumentativos acerca dos temas trabalhados).

Os gráficos a seguir resumem o perfil dos alunos participantes em relação a sexo e à idade, a acessos à *internet*, locais de acesso à *internet*, frequência de uso, práticas na *internet* e *sites* de maior interesse para eles. Dos 35 (trinta e cinco) participantes da nossa pesquisa, faltaram dois no dia da aplicação do questionário, o qual foi respondido pelos alunos no laboratório de informática da escola. Sendo assim, as respostas foram dadas por 33 (trinta e três) alunos.

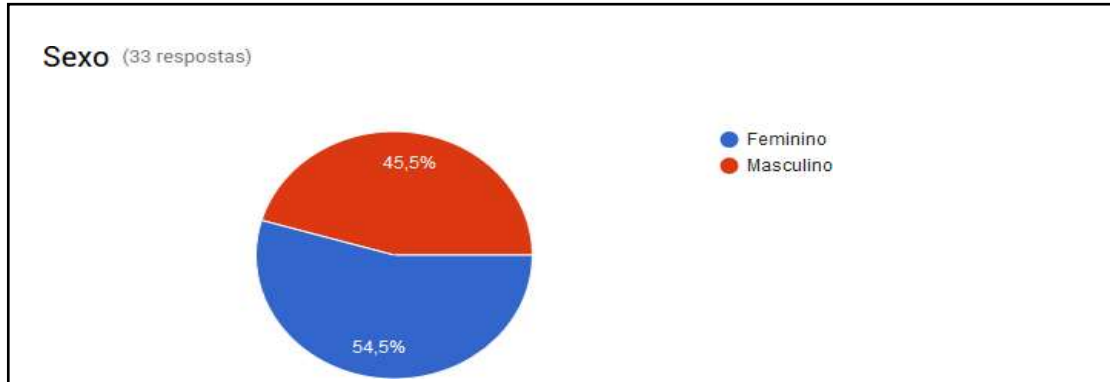


Gráfico 1. Sexo dos participantes

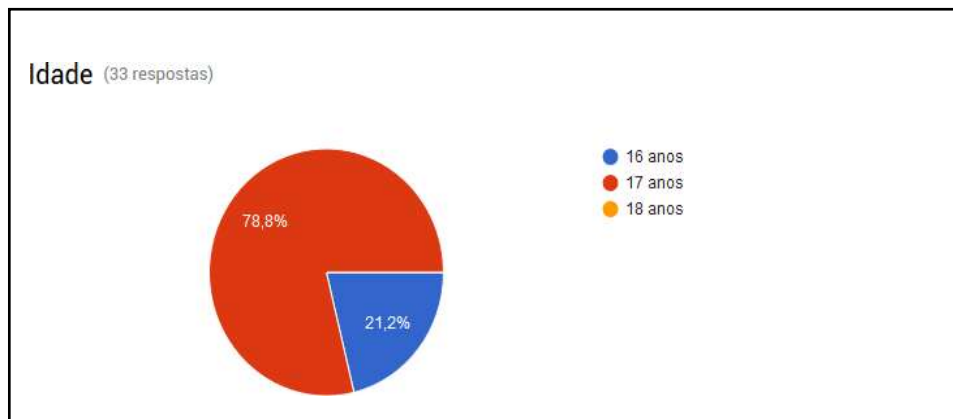


Gráfico 2. Idade dos participantes

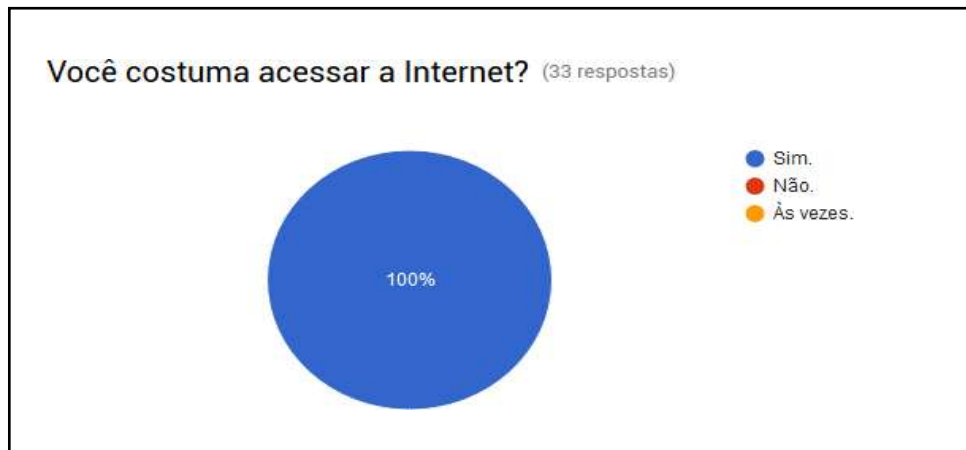


Gráfico 3. Acesso à internet pelos alunos participantes

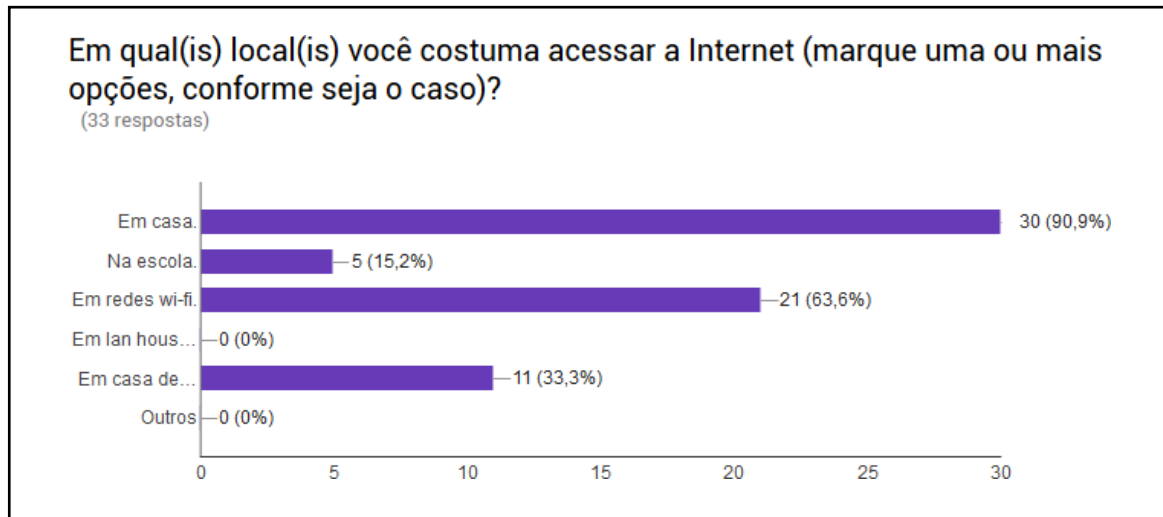


Gráfico 4. Locais de acesso à *internet* pelos alunos participantes.

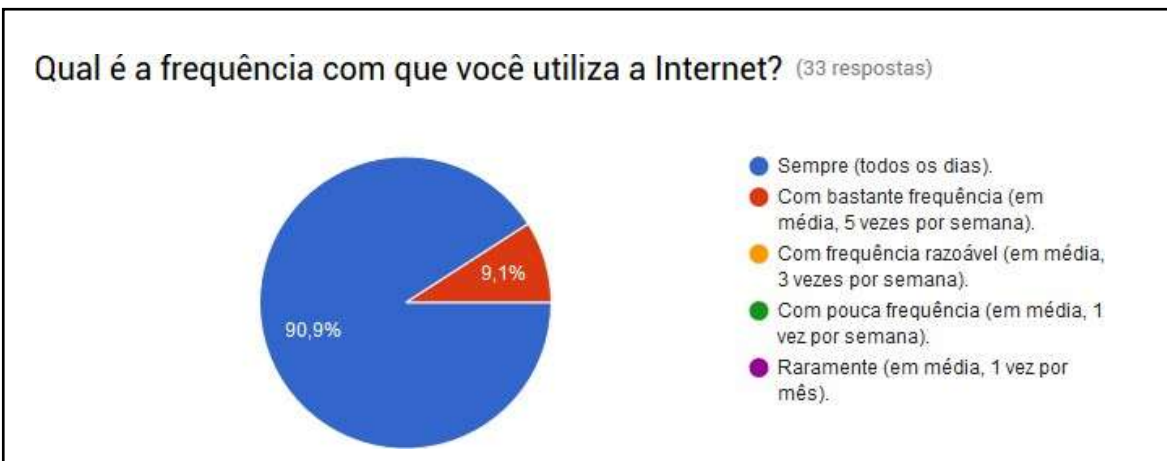


Gráfico 5. Frequência de utilização da *internet* pelos alunos participantes

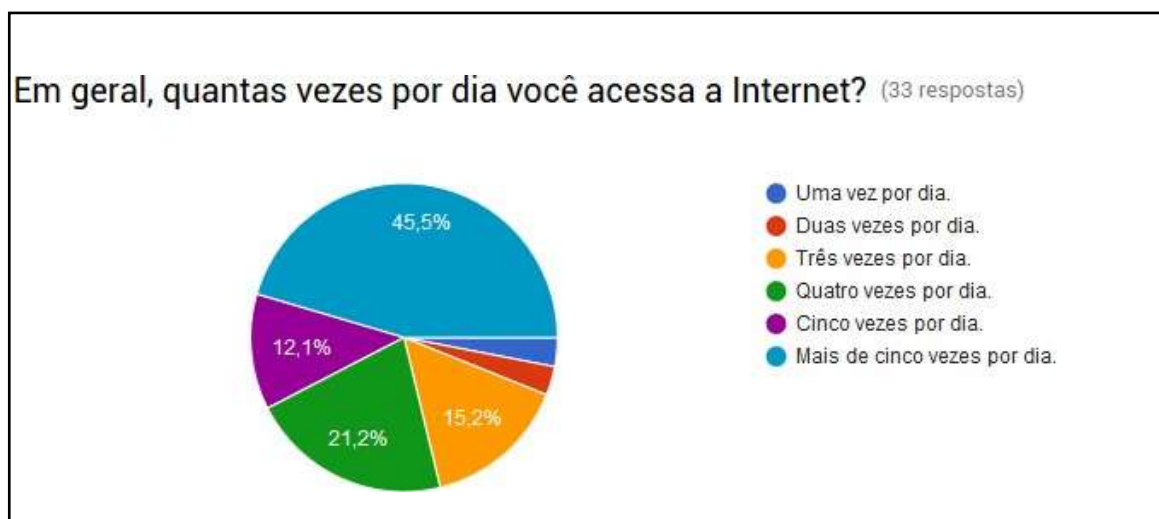


Gráfico 6. Quantidade de acessos por dia à *internet* pelos alunos participantes

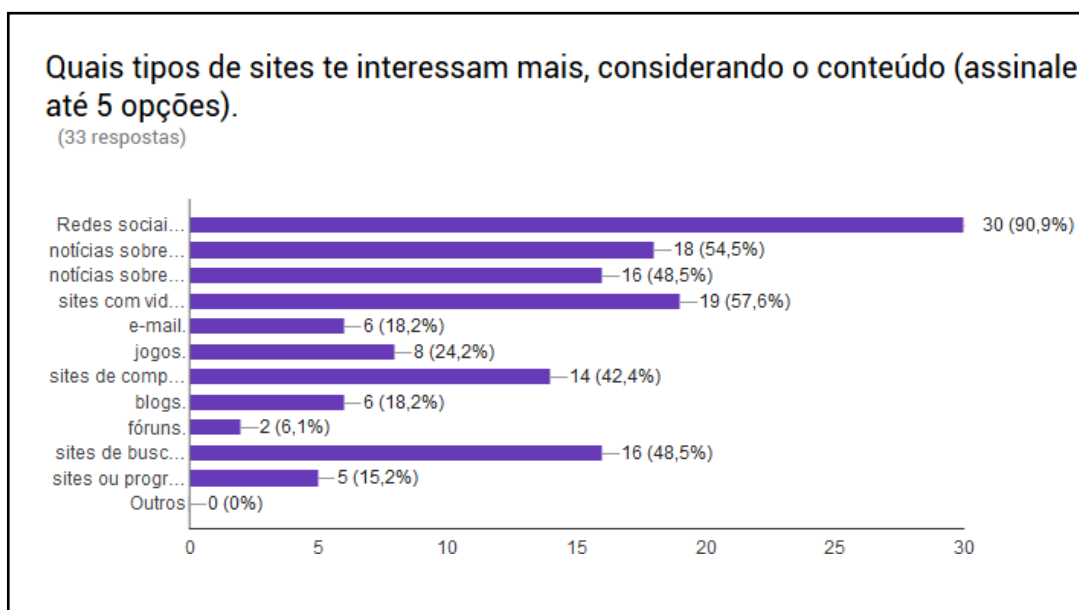


Gráfico 7. Sites de maior interesse para os alunos participantes

Os gráficos apresentados revelam alguns dados sobre os participantes da pesquisa. O gráfico 3 aponta o grupo como totalmente incluído (100%) no contexto digital, uma vez que todos afirmaram acessar a *internet*. Esse acesso ocorre das mais variadas formas, como podemos constatar no gráfico 4. A maioria dos alunos (90,9%) acessa a *internet* em casa. Por outro lado, percebemos a variedade desse uso, uma vez que um número significativo (63,6%) afirmou usar a *internet* em redes *wi-fi* e 33,3% em casa de amigos ou parentes. A frequência de uso é muito elevada, como podemos confirmar pelo gráfico 5: uma porcentagem expressiva de alunos (90,9%) afirmaram que usam a *internet* diariamente. Da mesma forma, a quantidade de vezes que os alunos participantes acessam a *internet* por dia é relevante, já que 45,55% afirmam acessá-la mais de cinco vezes por dia e, somados os alunos que a acessam quatro e cinco vezes por dia, temos um percentual de 33,3%. Outro dado que nos chama a atenção são os *sites* de interesse dos alunos participantes. A maioria (90,9%) afirma o interesse pelas redes sociais, mas um bom número de alunos (57,6%) afirma ter interesse em videoaulas ou outro material educativo e 4,5% ainda afirmam ter interesse por notícias sobre política e atualidades.

2.4 Projeto de Aprendizagem para coleta de dados

Como professora-pesquisadora, propus à turma participante da pesquisa um Projeto de Aprendizagem (PA), o qual aliou o uso de TDICs à produção de textos dissertativo-argumentativos.

Segundo Fagundes, Sato e Maçada (2010), um PA possibilita aos alunos buscarem, a partir de seus interesses, novos conhecimentos sobre temas que lhe parecerem instigantes. Partindo-se do princípio de que o aluno não é uma *tabula rasa*, em um primeiro momento, vai se considerar os conhecimentos prévios do aluno para que, a partir daí, ele mesmo sinta a necessidade de promover suas buscas.

Quando o aprendiz é desafiado a questionar, quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que tenham significação para ele, emergindo de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, passa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas. (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 2010, p.16)

Caracterizando a aprendizagem por projetos e estabelecendo distinção entre o ensino por projetos, Fagundes, Sato e Maçada (2010) apresentam o quadro a seguir (figura 1). No quadro apresentado, o papel dos professores e dos alunos é traçado como sendo cooperativo, uma vez que eles trabalham individualmente em alguns momentos, mas compartilhando conhecimentos em outros. Os temas trabalhados partem do contexto do aluno. Busca-se a construção do conhecimento a partir da curiosidade e da vontade do aprendiz, que exerce o papel de agente. Os alunos buscam informações, mas também precisam fazer associações, relacioná-las, para que elas se transformem em conhecimento. Segundo Fagundes, Sato e Maçada (2010, p.24), “para construir conhecimento, é preciso reestruturar as significações anteriores, produzindo boas diferenciações e integrando ao sistema as novas significações”. Nesse tipo de trabalho, o professor passa ao papel de estimulador/orientador, uma vez que cabe a ele ativar a aprendizagem, articular a prática, gerenciar o ambiente de aprendizagem, orientar o projeto, organizando as atividades dos alunos.

ENSINO X APRENDIZAGEM

	ENSINO POR PROJETOS	APRENDIZAGEM POR PROJETOS
Autoria. Quem escolhe o tema?	Professores, coordenação pedagógica	Alunos e professores individualmente e, ao mesmo tempo, em cooperação
Contextos	Arbitrado por critérios externos e formais	Realidade da vida do aluno
A quem satisfaz?	Arbitrio da sequência de conteúdos do currículo	Curiosidade, desejo, vontade do aprendiz
Decisões	Hierárquicas	Heterárquicas
Definições de regras, direções e atividades	Impostas pelo sistema, cumpre determinações sem optar	Elaboradas pelo grupo, consenso de alunos e professores
Paradigma	Transmissão do conhecimento	Construção do conhecimento
Papel do professor	Agente	Estimulador/orientador
Papel do aluno	Receptivo	Agente

Figura 1. Ensino por Projetos vs Aprendizagem por Projetos
(FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 2010, p.17)

Outro fator que caracteriza a aprendizagem por projetos é a presença da informática no desenvolvimento dos trabalhos. Com o uso dos recursos tecnológicos, é oferecida aos alunos liberdade quanto à busca de informações. No nosso caso, o tema torna-se comum e a ferramenta para sistematização de buscas e emissão de posicionamentos é a mesma, o *Padlet*; mas as indagações e os tópicos a serem investigados são diferentes, por partirem dos questionamentos de cada equipe e da forma como são conduzidos os trabalhos pelo aluno responsável.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, propus a utilização da ferramenta digital *Padlet*, que é uma espécie de mural eletrônico e que pode se constituir como um recurso da *web 2.0*, para o processo preparatório de escrita dos textos dissertativo-argumentativos dos alunos.

Os fatores que levaram à escolha dessa ferramenta foram: (i) o fato de ela constituir-se como um espaço que propicia a sistematização de buscas feitas na *internet* pela inserção de diferentes mídias, desde textos a vídeos; (ii) o fato de possibilitar a comunicação entre os pares e a professora, de forma escrita; e (iii) a possibilidade de desenvolver um trabalho de forma assíncrona, em diferentes ambientes.

O PA (Apêndice L) foi constituído pela proposição de um trabalho feito a partir de quatro temas sugeridos pelos alunos (quatro semanas de trabalho com a ferramenta proposta; em 15 minutos da aula de quinta-feira e nas duas aulas geminadas da segunda-feira). Os temas foram atuais, com teor social, adequados aos exames de vestibulares e ENEM, foco de

interesse da turma participante da pesquisa. O tema era proposto na aula de quinta-feira, quando também era indagado aos alunos sobre seus conhecimentos prévios sobre o tema e, nesse momento também, eu colocava algumas questões instigantes que poderiam levar os alunos a pensarem em posições diferentes das deles acerca do tema proposto. O aluno responsável pela equipe criava o *Padlet*, disponibilizava o link no grupo fechado da turma no *Facebook* (Autoria 3). A partir de então, os alunos faziam suas postagens até domingo à tarde. No domingo à noite, eu, como professora-pesquisadora, visitava os murais criados, mas sem fazer nenhuma intervenção, apenas parabenizava os alunos que haviam participado da confecção do *Padlet*, por meio de comentários no grupo do *Facebook*. Na segunda-feira, no primeiro dos horários geminados, os alunos tinham 10 minutos para comentar o tema ora com a turma toda, ora no próprio grupo em sala de aula, observados pela professora, que passava pelas equipes, apenas ouvindo, sem intervir. Na sequência, os alunos passavam para a produção dos textos, sem se comunicar mais com os outros. Os temas sugeridos por eles, em parceria com a professora-pesquisadora, foram: (i) Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?; (ii) Política versus ciência: a pílula do câncer; (iii) Bela, recatada e do lar: protótipo para a mulher do século XXI? ; e (iv) Cultura do estupro: como acabar com esse crime?

A ferramenta tecnológica *Padlet* foi apresentada aos alunos participantes, que não a conheciam, na sala de informática, onde eles tiveram a oportunidade de manuseá-la e lidar com ela. Orientações e esclarecimentos aconteceram de forma virtual, em grupo fechado da turma na rede social *Facebook*, “Autoria Terceirão”, bem como em sala de aula, na interação com os colegas e com a professora-pesquisadora.

A turma foi dividida em seis equipes, cinco delas constituídas por seis integrantes e uma por cinco. Em cada uma, havia um aluno na liderança, responsável por criar o *Padlet* e incitar a participação dos colegas, por meio de questionamentos e de postagens. Em casa, o aluno responsável pela equipe criava o *Padlet*, começava as postagens e divulgava o link para os colegas terem acesso ao mural eletrônico no grupo fechado da turma, no *Facebook*. Os colegas do grupo pesquisavam sobre o tema, levando em consideração diferentes abordagens, diferentes perspectivas sobre o assunto e postavam no *Padlet*, por meio de imagens, textos e vídeos no mural da equipe. Ao mesmo tempo, ouvindo as diversas vozes ali presentes, deveriam se posicionar no próprio *Padlet* sobre o tema em estudo.

Esse trabalho de busca pelas informações e uso do *Padlet* ocorreu a distância, fora do ambiente escolar, e a produção dos textos dissertativo-argumentativos ocorreu em sala de aula, nos horários geminados previstos para a turma, às segundas-feiras, caracterizando o

ensino híbrido, proposto por Moran (2015). Esse modelo de ensino híbrido (“*blended*”), tal como o explica Moran (2015, p.10), pode potencializar as atividades de ensino e aprendizagem.

Na educação acontecem vários tipos de *blended*: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); *blended* de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias *blended*, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais

Moran retoma a definição de Christensen, Horn e Staker para conceitar o que ele também entende por ensino híbrido:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.7).

Acreditamos, assim como Moran(2015), que pode ser funcional a integração dos espaços escolares tradicionais com os espaços virtuais, uma vez que ocorre a possibilidade de ampliação de tempo de contato entre professores e alunos e entre alunos e seus pares. Além dessa ampliação do contato, a aquisição de competências digitais constitui uma forma de integração ao mundo globalizado.

O objetivo desse PA (figura 2) foi propiciar condições aos alunos de desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que eles se encontram em situações de exposição das próprias ideias, porém embasadas em fatos, dados e pesquisas e em outras opiniões e realidades diferentes das deles.

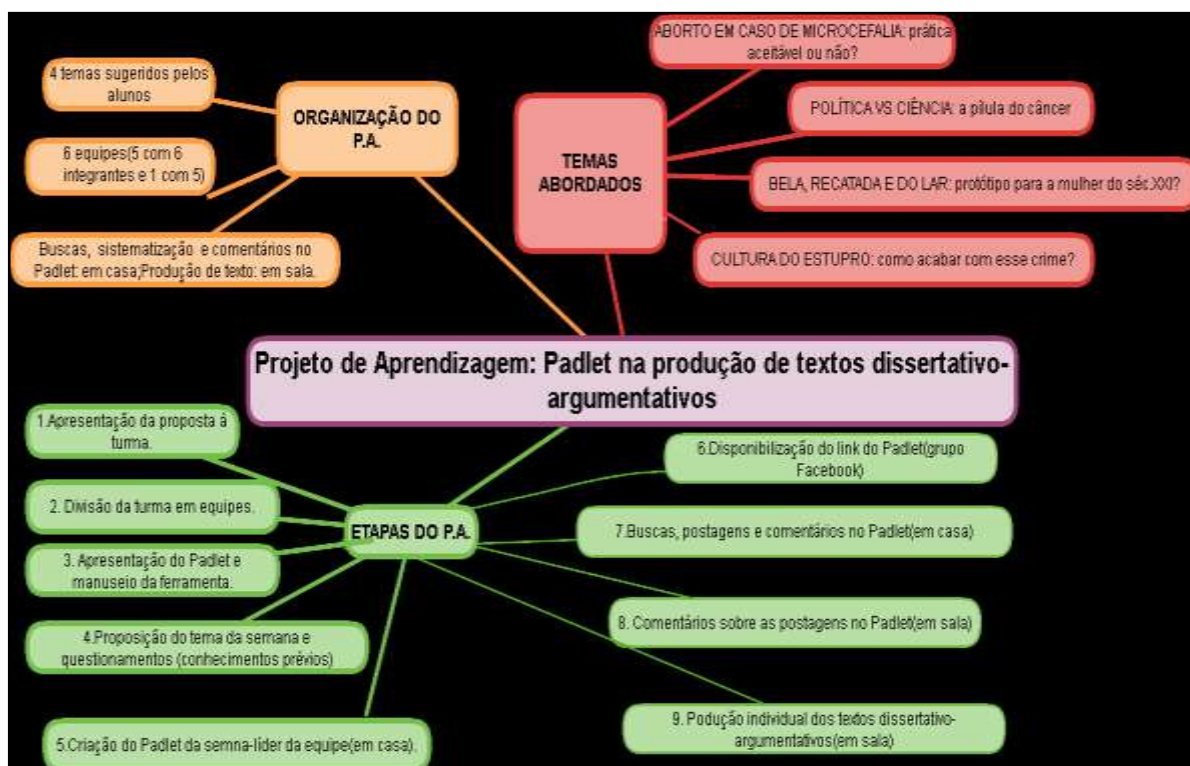


Figura 2. Projeto de Aprendizagem para coleta de dados

Os textos produzidos pelos alunos se enquadram no modelo proposto pelo MEC/INEP para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Trata-se de textos dissertativo-argumentativos, propostos para a redação de vestibular e que, nesse contexto, têm a função de atestar a competência discursiva do candidato. O aluno (candidato) deve, a partir de um tema dado, elaborar uma tese e argumentos consistentes para embasar suas ideias. Esses textos são avaliados em consonância com a matriz de correção por Competência proposto por esses órgãos. São estipuladas cinco competências, para correção das redações, a saber:

Competência 1- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita; Competência 2- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; Competência 3- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Competência 4- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação; Competência 5-Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2013, p.8)

As Competências que mais se aplicariam ao nosso estudo seriam: 2, 3 e 5. As duas primeiras (2 e 3), por tratarem da aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento, ou seja, a questão da informatividade e a expressão de opiniões em defesa de um ponto de vista;

e a 5, por demandar do aluno um posicionamento crítico ao ser chamado a intervir, propor uma solução para o tema trabalhado. Porém, vamos um pouco além.

Vamos considerar, em nosso estudo, o texto dissertativo-argumentativo como um gênero textual, assim como Pilar (2000). A estudiosa considera a redação de vestibular como um gênero textual, tendo como referência os estudos feitos por Bakhtin (1992), o qual define gênero como formas relativamente estáveis de enunciados, que ocorrem em condições específicas e de utilização da língua nas atividades humanas. O estudo ainda se ancora em Halliday e Hasan (1985), que também associam o conceito de gênero textual ao contexto de produção e ao objetivo que desempenha. De acordo com Pilar,

Levando em conta essas formas específicas que se referem ao conteúdo, às relações entre os participantes e à organização do texto, as quais permitem ao texto desempenhar a sua função, podemos dizer que a redação de vestibular é um gênero textual que pode ser identificado por formas e convenções específicas, que visam atender a objetivos específicos no contexto do vestibular. (PILAR, 2000, p. 38)

Passarelli (2012), também considerando o texto dissertativo-argumentativo como um gênero escolar, coloca a informatividade como um ponto crucial para a formulação dos argumentos que sustentam a tese. Segundo ela (2012, p.243), “ponto-chave para formar a opinião a ser defendida é ter informação sobre o assunto ou tema com que será produzido o texto argumentativo.” Pensando na organização estrutural do texto, a autora afirma:

A organização estrutural de um texto argumentativo não segue uma ordenação fixa em relação aos elementos necessários, mas um texto plenamente satisfatório apresenta, geralmente, o assunto em discussão, o ponto de vista assumido/a tese defendida, os argumentos que sustentam a posição assumida, os contra-argumentos, as possíveis posições contrárias e os argumentos que refutam tais posições, e, na conclusão, a recuperação do ponto de vista/da tese defendida” (PASSARELLI, 2012, p.243 - 244)

Trabalhamos esse gênero com os alunos, haja vista que vai ao encontro dos interesses da turma, por estarem concluindo a última série do Ensino Médio e esta ser uma prática exigida deles nos exames vestibulares e no ENEM. Queremos identificar, nos textos produzidos por eles, marcas de criticidade, ou seja, a expressão da voz do aluno permeada por outras vozes, seja confirmando-as seja refutando-as. Vamos um pouco além de Passarelli (2012), no que diz respeito à informatividade. Queremos que o aluno, além da informatividade, tenha um olhar crítico, ou seja, saiba olhar para uma questão sob diferentes ângulos, perceba um dado assunto sob diferentes perspectivas, saia do seu lugar, para, então, poder expressar-se. Para tanto, utilizamos a ferramenta digital *Padlet* para intermediar o

processo de escrita e elaboramos etapas para aplicarmos à análise dos textos produzidos pelos alunos.

Ao final do trabalho com os temas e a produção de texto referente a cada um deles, os alunos responderam a um questionário semiestruturado para expressarem a sua percepção quanto ao uso das TDICS como material de apoio para a produção de textos e para detectar os pontos de vista deles quanto à questão da criticidade. Dessa forma, retomamos o caráter participativo das pessoas que estão envolvidas nas práticas sociais, que se insere na Dimensão Crítica da perspectiva sociocultural de letramento proposta por Lankshear, Snyder e Green(2000). Nessa dimensão, conforme os autores, os participantes do processo já têm domínio da parte operacional, já reconhecem a finalidade de uso da ferramenta selecionada, o *Padlet*, e, portanto, estão aptos a avaliar a validade ou não do recurso digital que usaram.

2.5 Sobre a ferramenta *Padlet*

Apresentamos, de forma mais detalhada, a ferramenta *Padlet*, proposta no PA como recurso para sistematização das informações e expressão de opiniões, previamente à produção de textos pelos alunos participantes da pesquisa.

Segundo o *site* Wikihow.com,

O *Padlet* é um *site* da Internet que permite que você colabore com outros usuários, fornecendo textos, fotos, *links* e outros conteúdos. Cada espaço colaborativo é chamado de "mural", podendo ser usado como um quadro de avisos particular. Professores e empresas utilizam o *Padlet* para encorajar conversas criativas multimídia e *brainstorming*. Disponível em: <http://pt.wikihow.com/Usar-o-Padlet>
Acesso em: 09 ago, 2016.

O *Padlet* é uma ferramenta gratuita, propiciada pela *web 2.0*, em que é possível fazer *uploads* de documentos, ou seja, é possível congrega, em um mesmo espaço, diferentes mídias. Permite o uso de forma síncrona e assíncrona, sendo esse um requisito essencial para o desenvolvimento de nosso trabalho. Os alunos podem acessar, em casa, de seus computadores ou de dispositivos móveis, mesmo se outro aluno a estiver usando naquele mesmo momento. Pode ter acesso ao material disponibilizado pelos colegas e ter tempo de formular suas ideias para, então, postá-las; ou até mesmo fazer suas buscas com calma, para então compartilhá-las. Ou seja, há um tempo para o processamento das informações.



Figura 3. Exemplo de um Padlet

Para ter acesso ao *Padlet*, o usuário deve direcionar-se para o *site*: <http://pt-br.padlet.com> e criar uma conta com os seus dados.



Figura 4. Página de registro no Padlet

Na sequência, o usuário clica em “Criar novo mural”. A partir daí, ele pode modificar o mural, adicionar título, descrição, mudar o fundo ou a privacidade. O *Padlet* constitui-se como uma ferramenta de uso intuitivo, ou seja, de fácil manuseio, que não demanda uma preparação prévia para o seu uso. No momento em que acessa o *site*, o usuário encontra instruções a serem seguidas e que lhe permitem o manuseio da ferramenta. Uma vantagem é que as instruções estão em língua portuguesa. No primeiro acesso, pode haver dificuldades,

mas após a familiarização com o *Padlet* e suas configurações, torna-se uma ferramenta de fácil manuseio.



Figura 5. Página de abertura de um novo *Padlet*

Se optar por manter o mural privado, apenas o autor e as pessoas convidadas por *email* têm acesso a ele. Quem cria o *Padlet* pode também optar por atribuir uma senha ao mural, o que significa que os outros apenas lhe podem aceder através dessa senha. O *link* oculto permite que visualize, escreva e modere, mas a hiperligação fica oculta para *Google*. O mural público aparece nas buscas do *Google*. Porém, só os autores podem promover modificações no mural.

Para criar uma caixa de texto, basta o usuário clicar duas vezes sobre o mural. Clicando sobre a caixa, pode arrastá-la para onde desejar e redimensioná-la. Pode incluir ligações para imagens ou vídeos, enviar um arquivo ou tirar uma fotografia.

Outro recurso permitido pelo *Padlet* é a possibilidade de compartilhamento nas redes sociais, exportação como *pdf* ou imagem e incorporação em outra ferramenta da *Web 2.0*. Para isso, basta o usuário copiar o código que é gerado e colá-lo onde pretende.



Figura 6. Possibilidades de compartilhamento do *Padlet*(quadro à esquerda)

Para disponibilizar o *Padlet* para os pares e para outros usuários, o usuário deve apenas compartilhar o *link*. Dessa forma, outras pessoas podem acessá-la e fazer postagens, desde que a Configuração permita esse uso.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Caracterizando a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tivemos a preocupação com o significado que as ações e as experiências tiveram para os envolvidos no processo. Com a adoção dessa abordagem, para gerar os dados e para sua triangulação, utilizamos os seguintes instrumentos:

Questionário inicial– Para responder às perguntas formuladas no questionário inicial (ver apêndice A) de Avaliação Diagnóstica, foi apresentado, na aula anterior ao início das atividades do PA, um formulário *online* aos alunos participantes da pesquisa, que responderam a ele no Laboratório de Informática da escola coparticipante. As respostas dos alunos foram processadas pela ferramenta utilizada (*Google Forms*) e foram gerados os dados. Esse primeiro questionário era composto por questões semiestruturadas, que visavam a levantar o perfil dos alunos participantes, bem como dados que nos permitiram perceber os hábitos de uso da *internet* deles. Previamente a essa atividade, os pais ou responsáveis de todos os alunos da turma envolvida foram convidados para participar de esclarecimentos do projeto de pesquisa, independente da idade do (a) aluno (a). Estando os pais ou responsáveis de acordo com a participação de seus filhos ou daqueles por quem são responsáveis, eles assinaram o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice D) e os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento do Menor (Ver Apêndice E). No questionário inicial, temos respostas de 33 dos 35 participantes. Dois deles faltaram no dia em que fomos ao Laboratório de Informática responder aos questionários *online*. As respostas foram processadas pela ferramenta utilizada (*Google Forms*) e foram gerados os dados.

Questionários aplicados durante e ao final do PA - Foram aplicados dois questionários, com características e em momentos distintos. O primeiro questionário *online* (Ver Apêndice B), respondido pelos alunos no Laboratório de Informática e com os dados gerados pela ferramenta *Google Forms*, foi aplicado após o uso da ferramenta *Padlet* pela primeira vez, para detectar como fora o uso da ferramenta em si, as dificuldades encontradas e sobre o impacto nas produções escritas. Obtivemos respostas de 35 alunos, ou seja, de todos os participantes. Esse questionário foi aplicado após a primeira atividade usando a ferramenta digital *Padlet*. O segundo questionário *online* (Ver Apêndice C), também respondido pelos alunos no Laboratório de Informática e com os dados gerados pela ferramenta *Google Forms*, visava a detectar a percepção dos alunos participantes sobre o uso das TDICs, especificamente da ferramenta *Padlet*, como material de apoio para a produção de textos e para detectar os pontos de vista deles quanto à questão da criticidade e também sobre pontos positivos e negativos da ferramenta proposta. Neste questionário, obtivemos respostas de 35 alunos, ou seja, de todos os participantes.

Anotações de campo- As anotações de campo feitas por mim, como professora-pesquisadora em um diário reflexivo, contendo tanto as impressões de como a pesquisa estava se desenvolvendo como os sentimentos em relação ao processo, observando a adequação ou não da ferramenta digital *Padlet* para o fim a que foi proposto. Algumas anotações ocorreram simultaneamente e outras após as atividades desenvolvidas. De acordo com Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 35), “o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva”. Nas observações, segundo as autoras, devem-se utilizar as próprias palavras na reconstrução dos diálogos com os participantes, embora as citações sejam muito úteis para a apresentação, interpretação e análise de dados. O comportamento do observador também deve ser incluído nas observações, revelando suas atitudes, ações e conversas com os participantes da pesquisa. Cabem também, nas anotações, segundo as autoras, reflexões do pesquisador acerca do conteúdo que está sendo abordado, dos procedimentos e estratégias metodológicas, dilemas enfrentados durante o trabalho,

mudanças na perspectivas e esclarecimentos que se julgarem necessários. Em todo o processo, houve minha observação participante, como professora-pesquisadora, e fiz registros e anotações quanto à recepção dos alunos e ao desenvolvimento das atividades. As anotações de campo foram feitas em três momentos distintos: (i) durante a realização da primeira atividade; (ii) no momento de proposição de um tema para os alunos, antes da realização das atividades, para identificar os conhecimentos prévios deles sobre o tema dado, baseando-me em questionamentos feitos a eles; (iii) durante a produção de um dos textos alusivos a um dos temas propostos, revelando minhas percepções sobre o trabalho e envolvendo os diálogos estabelecidos com os alunos participantes; (iv) no momento final, após a realização das atividades.

Textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos – os textos enquadram-se na análise documental. Segundo Holsti (1969, *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 2015, p. 46), uma das situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental é “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação”. Nessa situação, encaixam-se as produções escritas dos participantes, incluindo “redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc”. Coletamos textos dos alunos, redigidos após as intervenções feitas pela professora-pesquisadora, no caso o uso da ferramenta *Padlet* como mediadora no processo, para observar a formulação dos argumentos após o trabalho realizado com esse recurso. A partir dos temas trabalhados, temos: (i) 35 textos abordando o tema: “Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?”; (ii) 35 textos sobre o tema: “Política versus ciência: a pílula do câncer”; (iii) 34 textos abordando o tema: “„Bela, recatada e do lar”: protótipo para a mulher do século XXI?” ; e 34 textos sobre o tema: “Estupro: como acabar com esse crime?”

***Padlets* confeccionados pelos alunos**– enquadramos os *Padlets* confeccionados pelos alunos também na análise documental, uma vez que a seleção do material ali reproduzido e indicado para leitura, bem como os posicionamentos por eles expressos constituem uma parte do processo da produção escrita. Os *Padlets* foram analisados para cruzar informações, ou seja, para percebermos se houve o aproveitamento das ideias lá expostas, de forma crítica e reflexiva, ou se houve somente a transcrição de informações e palavras de outrem. Tornam-se, portanto, relevantes na nossa análise. Fizemos a impressão dos *Padlets* produzidos pelos alunos e também usamos os próprios murais no ambiente virtual para comparar os dados lá

colocados e as ideias expressas nos textos. Para confecção dos *Padlets*, a turma foi dividida em seis equipes; cinco delas constituídas por seis alunos e uma por cinco. Dessa forma, temos seis *Padlets* confeccionados a cada tema, totalizando 24 (vinte e quatro), ao final dos trabalhos.

2.7 Procedimentos de análise de dados

De posse dos dados coletados a partir dos instrumentos escolhidos (os questionários, o diário reflexivo da professora, os *Padlets* e os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos participantes), passamos ao estudo e análise para interpretação dos dados gerados à luz da revisão de literatura feita.

Segundo Lüdke e André (2015, p.567), “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.” Seguindo essa linha de raciocínio, procedemos a uma leitura cuidadosa e atenta dos dados obtidos.

Após imprimir os dados gerados pelos questionários, passamos ao estudo, fazendo observações à margem do material, tentando perceber semelhanças e discrepâncias entre as respostas obtidas para melhor analisá-las. De acordo com Lüdke e André (2015, p.57),

Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p.57)

Seguindo essas orientações, fizemos várias leituras, a fim de não nos restringirmos somente aos ditos, mas conseguirmos perceber também os não ditos, as semelhanças entre posições expressas, na tentativa de relacionar as informações obtidas.

Após a análise dos questionários e das anotações da professora, passamos ao estudo detalhado dos textos produzidos pelos alunos. Primeiramente, fizemos a separação dos textos de acordo com a equipe de que os alunos fizeram parte para confeccionar os *Padlets*. Na sequência, imprimimos os *Padlets* criados por eles. Fizemos a leitura dos textos dos alunos que pertenciam a cada um dos grupos em separado para proceder às análises. Estipulamos cores diferentes de marca-textos e canetas para fazer marcações e anotações referentes aos critérios que queríamos observar nos textos. Nesse momento, fizemos uma leitura acurada

para perceber o diálogo entre as ideias e opiniões veiculadas no *Padlet*, os textos produzidos e as anotações feitas pela professora durante os trabalhos.

Para analisar criticidade nos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, voltamos à leitura da fundamentação teórica para embasarmos nosso estudo. Com base nas leituras feitas, nos diálogos que estabelecemos entre os teóricos apontados e no conceito proposto por nós para criticidade, estabelecemos quatro etapas para fins de nossa análise.

- (i) É possível perceber uma tomada de posição, ou seja, a defesa de um ponto de vista, em relação ao tema abordado?;
- (ii) É possível perceber uma formulação de argumentos nos textos dos alunos, tendo como referência outras vozes, seja para confirmar ou refutar as próprias ideias?;
- (iii) Houve seleção, organização e interpretação de informações postadas no *Padlet*, a fim de formular posicionamentos próprios; ou esse recurso não foi utilizado, ou seja, as postagens no *Padlet* não influenciaram na argumentação desenvolvida pelo aluno?; e
- (iv) Mantém-se no texto dissertativo o posicionamento adotado no *Padlet*, ou seja, os argumentos usados nos textos corroboram os posicionamentos já tomados no mural eletrônico?

Salientamos que não consideramos esses aspectos de forma isolada. Constituem, como já dissemos, etapas para o procedimento de análise, ao final da qual poderemos detectar criticidade nos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos. Cada etapa conduz à outra, estabelecendo-se entre elas uma relação de interdependência.

Após termos apresentado a metodologia adotada em nossa pesquisa, vamos explorar, no próximo capítulo, os dados gerados por meio dos instrumentos utilizados, a saber: os questionários, as anotações de campo, os *Padlets* e os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos os dados gerados nesta pesquisa. Nossa análise está dividida em duas partes. Na primeira parte, analisamos as postagens feitas nos *Padlets* e os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, comparando o conteúdo com o material disponibilizado nos murais. Nessa análise, elencamos algumas etapas para verificar criticidade nos textos produzidos.

Na segunda parte, abordamos a percepção dos alunos participantes sobre o uso das TDICs, especificamente da ferramenta *Padlet*, como material de apoio para a produção de textos e para detectar os pontos de vista deles quanto à questão da criticidade.

Para fins de análise, não houve correções nos textos dos alunos tanto nas postagens nos *Padlets* quanto nos textos dissertativo-argumentativos, uma vez que o uso ou não da norma padrão não é o nosso foco. Assim, reproduzi os textos de forma literal, colocando-os em itálico, para melhor visualização e distinção das análises feitas. Os alunos foram identificados por pseudônimos, de forma a garantir o anonimato.

3.1 Análise dos *Padlets*

Para confecção dos *Padlets*, a turma foi dividida em seis equipes; cinco delas constituídas por seis alunos e uma por cinco. Solicitei à turma seis alunos voluntários que quisessem liderar as equipes; na sequência, os líderes, alternadamente, escolheram os componentes das equipes. Para cada um dos temas trabalhados (4 temas), foi confeccionado um *Padlet*; dessa forma, temos seis *Padlets* confeccionadas a cada tema (um de cada equipe), totalizando 24 (vinte e quatro), ao final dos trabalhos.

Para análise, selecionei dois *Padlets* para cada tema trabalhado, perfazendo o total de 8 (oito). A seleção foi feita observando as equipes selecionadas para análise dos textos dissertativo-argumentativos, uma vez que cruzei essas duas produções realizadas em momentos distintos (os *Padlets* e os textos dissertativos). Fiz a impressão dos *Padlets* produzidos pelos alunos e também usei os próprios murais no ambiente virtual para comparar os dados lá colocados com as ideias expressas nos textos. Como as ocorrências são semelhantes, organizei os murais na sequência dos tópicos abaixo, de modo a contemplar os oito *Padlets* selecionados para análise.

3.1.1 Aspectos multimodais na confecção dos *Padlets*

Primeiramente, observei os aspectos multimodais que compõem os *Padlets*. O líder de cada equipe, em um primeiro momento, abrindo a página do site <https://pt-br.padlet.com>, deparou-se com o mural em branco e, para confeccioná-lo, teve que selecionar imagens para compor o fundo, a disposição que teriam as postagens dos colegas e outros detalhes em relação à privacidade do material. De alguma forma, essas imagens selecionadas já podem delimitar um posicionamento pretendido pelos líderes da equipe (por exemplo, manifestando um posicionamento favorável ou contrário ao tema abordado). É possível averiguar se essa expectativa criada foi ratificada pelos colegas componentes da equipe ou não. O material confeccionado nos fornece subsídios para isso. Usei, para ilustrar, os murais confeccionados pelas Equipes 1 e 2, abordando o tema: “Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?”



Figura 7. *Padlet* confeccionado pela Equipe 1

Disponível em: <https://padlet.com/taniaguimanunes/7mt8iqf449rf>. Acesso em: 03 fev. 2/17.



Figura 8. Padlet confeccionado pela Equipe 1 (continuação)

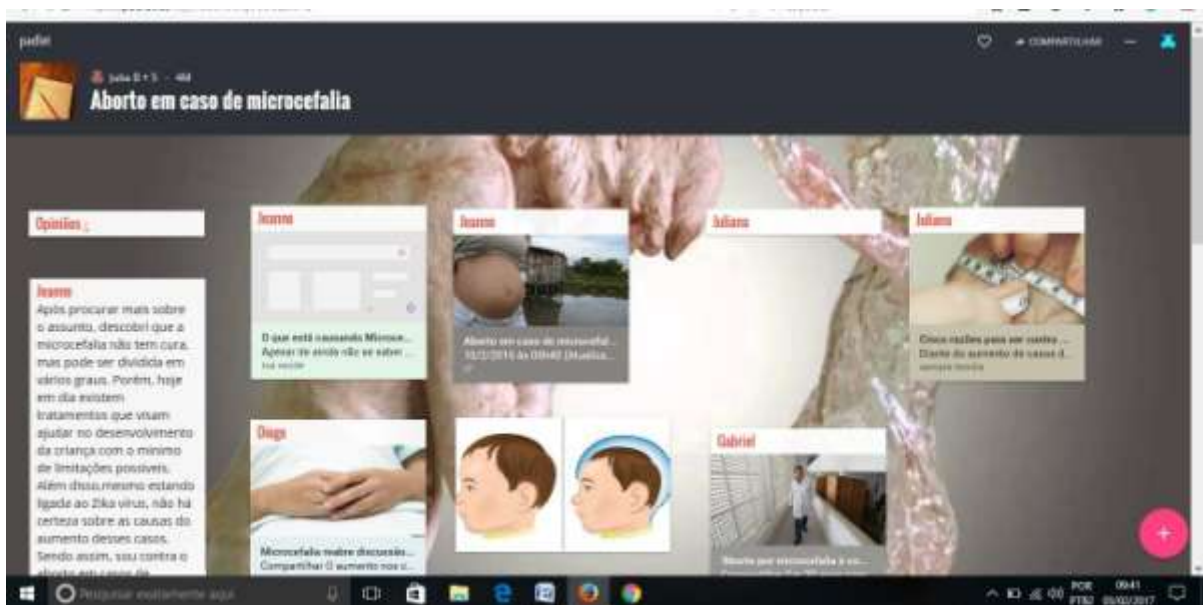


Figura 9. Padlet confeccionado pela Equipe 2

Disponível em: <https://padlet.com/juliabevi/doj0090q687z>. Acesso em: 03 fev. 2017



Figura 10. Padlet confeccionado pela Equipe 2 (continuação)

Os *Padlets* acima (figuras 7, 8 e 9,10), abordando a mesma temática, trazem implícitos posicionamentos diferentes. Analisando os vários recursos semióticos que compõem os murais eletrônicos, desde a sua constituição até as postagens feitas pelos alunos, vemos que foi feito o uso da palavra, de cores, de imagens, de mídias(*links* de reportagens, notícias, entrevistas, depoimentos, vídeos), caracterizando-os como textos multimodais.

Analisando especificamente a imagem de fundo selecionada pela aluna Alice, líder da Equipe 1, constato um posicionamento favorável ao aborto, uma vez que a letra O da palavra NÃO desempenha, ao mesmo tempo, a função de uma algema, que aprisiona a mulher (representando talvez leis, regras, preconceitos e convicções). Por outro lado, a letra S de SIM é colocada como uma algema que se abre, representando a liberdade de escolha da mulher. A postura das mãos também nos diz muito: a mão que é libertada sugere euforia, ao contrário da outra, que sugere tristeza, prisão. O fato de a imagem ter sido trabalhada nas cores preta e branca também pode sinalizar morte ou vida, que vai estar relacionado às escolhas possíveis: sim ou não. Esse posicionamento da líder da Equipe, que conduziu a montagem do mural, não ganhou força nas postagens feitas pelos alunos, uma vez que a maioria deles selecionou textos que vão revelar posicionamentos contrários à prática do aborto em casos de microcefalia.

Já na Equipe 2 (figuras 9 e 10), como imagem de fundo, vemos a estátua criada pelo artista Martin Hudáček. A obra retrata uma mãe em luto sendo confortada por seu bebê abortado, representado na forma de uma criança transparente, com a mão elevada em um gesto que pode ser lido como de perdão. Por um lado, a imagem pode consolar o coração das mães que abortaram, mas, por outro, retrata bem a dor de uma mãe que interrompe a gravidez.

Dessa forma, pode conduzir o aluno a dois posicionamentos: favorável ao aborto, tendo como justificativa a microcefalia, apesar da dor da mãe, que tem como consolo o fato de pensar em resguardar o filho de futuros sofrimentos; ou contrário, pensando nos danos causados à própria mãe pelo fato de ter tirado uma vida, o que pode gerar muito sofrimento a ela.

A escolha da imagem de fundo já denota um posicionamento por parte de quem o compõe (no nosso caso, do líder da equipe), que pode influenciar diretamente as postagens dos colegas ou não. O líder da equipe, responsável pela confecção do *Padlet*, visualiza diferentes opções, que exprimem diferentes posições, para então selecionar aquela que julga mais conveniente para o mural.

3.1.2 Postagens nos *Padlets*

Criado o *Padlet*, os líderes das equipes disponibilizaram os *links* no grupo fechado do *Facebook* da turma para que os colegas tivessem acesso a ele e pudessem fazer suas postagens. Clicando na tela do *Padlet*, abre-se uma caixa de diálogo, na qual o aluno pode identificar-se e escrever suas ideias, opiniões e posicionamentos, ao mesmo tempo em que pode fazer *uploads* de documentos, de vídeos, de imagens, ou mesmo indicar *links* a serem acessados pelos colegas. Ou seja, é possível congregar, em um mesmo espaço, diferentes mídias. Tomamos como exemplo os *Padlets* confeccionados pelas Equipes 3 e 4 sobre o tema: “Política vs Ciência: a pílula do câncer”, para observar esse aspecto.



Figura 11. *Padlet* confeccionado pela Equipe 3

Disponível em: <https://padlet.com/wall/duzcm9u1hjc>. Acesso em: 26 fev. 2017



Figura 12. Padlet confeccionado pela Equipe 3 (continuação)



Figura 13. Padlet confeccionado pela Equipe 4

Disponível em: <https://padlet.com/gigiptc7/52apxjp3hx0>. Acesso em: 26 fev. 2017



Figura 14. Padlet confeccionado pela Equipe 4 (continuação)

Essa possibilidade de congregar várias mídias em um mesmo espaço foi bem explorada pelas duas equipes. Tanto na Equipe 3 quanto na Equipe 4 as líderes iniciaram as postagens, incitando os colegas a fazerem o mesmo. A líder da Equipe 4 relaciona sua opinião a um vídeo postado por ela no *Padlet*.

Ester (líder da Equipe 3): *Gente, o que vocês acham sobre o assunto? Eu acho que o produto deveria começar a sofrer testes para que fosse confirmada sua eficácia no tratamento do câncer. Mas aqueles que tem casos confirmados e que os outros tratamentos não resolveram o problema deveriam ter acesso ao medicamento.*

Mariana (líder da Equipe 4)- *Já havia assistido o vídeo antes da proposta e confesso que fiquei chateada ao descobrir que a pílula do câncer não surte efeito sobre a doença. O analfabetismo científico é um problema grave no Brasil. Concordo com o vídeo, não acredito na eficácia da fosfoetanolamina na luta contra o câncer. E vocês??*

A partir da provocação inicial, os colegas fizeram diversas postagens. Nos dois *Padlets*, verifiquei a presença dos comentários dos alunos sobre o assunto trabalhado. Além disso, postaram vários *links*, por meio dos quais os colegas poderiam informar-se mais sobre o tema e ver diferentes posições tomadas. Na Equipe 3, foram indicados *sites* com: (i) reportagens com esclarecimentos sobre o tema; (ii) reportagens apresentando posição do pesquisador principal da droga; (iii) notícia sobre a suspensão do fornecimento da droga no estado do Mato Grosso; (iv) vídeo com autoridade no assunto- médico- e outro prestando esclarecimentos sobre o assunto; (v) depoimento de paciente que obteve sucesso com o uso do medicamento; (vi) depoimento escrito e vídeo de pais que tentam conseguir a droga para a filha. O mesmo ocorreu na Equipe 4: além dos depoimentos dos alunos, houve uma variedade de mídias indicadas que visavam a levar esclarecimentos aos colegas, ao mesmo tempo em que apresentavam depoimentos de envolvidos no assunto.

A seleção desse material oportunizou aos alunos envolvidos a proximidade com o tema, algo distante da realidade deles. Afirmando isso com base em dados. Em questionário aplicado aos alunos antes do trabalho com essa temática, 51% dos alunos da turma afirmaram

não ter conhecimento sobre o assunto; 37% afirmaram saber um pouco e apenas 11% disseram que já tinham conhecimento. Os percentuais representam os números absolutos: 18, 13 e 4 alunos, respectivamente. Indagados se tinham uma posição sobre o tema, 25 alunos- 71% do total- afirmaram que não; apenas 10 alunos- 28% do total- disseram ter uma posição.

Esses dados, relacionados aos posicionamentos tomados nos próprios *Padlets* usados como amostra, após o trabalho de pesquisa feito, parecem sugerir que o uso dessa ferramenta teve um papel relevante na formação de opinião dos alunos. O trabalho assíncrono pode ter permitido a eles tempo para pesquisar, acessaro material disponibilizado pelos colegas, processar informações, para então formular suas ideias .

3.1.3 Interações nos *Padlets*

Após averiguar que os alunos usaram o *Padlet* não apenas como espaço para compartilhamento de informações, mas também para expressão de suas opiniões, passamos a analisar como se deram as interações nessa ferramenta. Para analisar esse aspecto, ative-me aos murais confeccionados pelas Equipes 5 e 6, abordando o tema: “ Bela, recatada e do lar: protótipo para a mulher do século XXI?” e também os murais das equipes 1 e 4, abordando o tema: “Cultura do estupro: como acabar com esse crime?”



Figura 15. Padlet confeccionado pela Equipe 5

Disponível em: <https://padlet.com/renatarosaa15/1u80m6pggh5iq>. Acesso em: 26 fev. 2017



Figura 16. Padlet confeccionado pela Equipe 5 (continuação)



Figura 17. Padlet confeccionado pela Equipe 6

Disponível em: <https://padlet.com/fleepii/um5ddptsj0dw>. Acesso em: 26 fev. 17

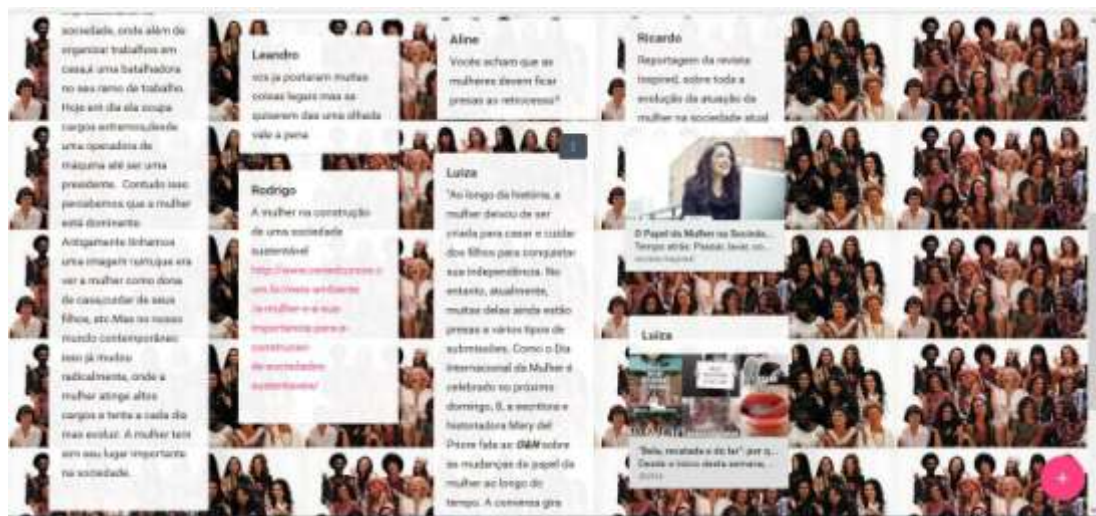


Figura 18. Padlet confeccionado pela Equipe 6 (continuação)



Figura 19. Padlet confeccionado pela Equipe 1
Disponível em: <https://padlet.com/wall/u1hp787xfj2e>. Acesso em: 26 fev. 2017



Figura 20. Padlet confeccionado pela Equipe 1 (continuação)



Figura 21. Padlet confeccionado pela Equipe 4
Disponível em: <https://padlet.com/gigiptc7/m5rph994yto8>. Acesso em: 26 fev. 2017



Figura 22. *Padlet* confeccionado pela Equipe 4 (continuação)

Percebi que, em alguns *Padlets*, o diálogo começa a se estabelecer na descrição do mural, abaixo do título. Nessa descrição, os líderes das equipes tinham a possibilidade de contextualizar o assunto e incitar a participação dos colegas. Foi o que aconteceu, por exemplo, tanto na Equipe 5 quanto na Equipe 1, em que as líderes convidaram os colegas a participar das postagens:

Descrição do *Padlet* da Equipe 5 (líder: Marina): *Vamos aprimorar nossos conhecimentos sobre esse assunto tão polêmico, com reportagens, vídeos, notícias, etc. Quais foram os acontecimentos em que "a mulher" lutou por seus direitos? Qual foi a evolução histórica da mulher? Qual o papel da mulher na sociedade atual? Responda essas perguntas expondo suas ideias.*

Descrição do *Padlet* da Equipe 1 (líder: Alice): *Vamos explorar as notícias e mostrar diferentes pontos de vista, inclusive os nossos. Todos participando!!!*

Em outros, esse diálogo com os colegas se estabelece na primeira ou nas primeiras postagens, seja do líder da Equipe ou de algum integrante da equipe.

Diego: (Equipe 5) - *E aí pessoal, qual a opinião de vocês sobre o assunto? Qual o papel da mulher e qual a sua importância na sociedade atual?*

Enzo (líder da Equipe 6) - *Baseado no que vimos hoje, e no que sabemos sobre a história da mulher em geral, o que vocês acham sobre o papel que a mulher desempenha na sociedade hoje? Bela e recatada do lar??*

Andreia (integrante da Equipe 1) - *Vocês acham que o estupro é realmente culpa de quem? O que deve ser feito para que o estupro não venha tornar-se cultura?*

As respostas às indagações ocorreram, em alguns casos, de forma direta. Por exemplo, na Equipe 5, respondendo ao questionamento feito por Diego, os colegas estabeleceram uma discussão, expressando suas ideias e contestando as dos colegas, como vemos a seguir:

Marina- **Respondendo às perguntas do Diego...** *Na minha opinião as mulheres já conquistaram muitos direitos, como de voto, salários independente do sexo, etc. O papel da mulher mudou muito, comparado aos anos anteriores, como os meios de trabalho e a forma com que a mulher é vista na sociedade, mas apesar de tudo isso ainda possui a discriminação, infelizmente o machismo continua presente na nossa sociedade.*

Breno- **Respondendo às perguntas do Diego** *eu acho que as mulheres ja tem os direitos que as favorecem, pelo fato de serem biologicamente falando mais fraca que o homem hoje em dia existe leis para defender ela disso agora mulheres e homens nunca serão tratados da mesma maneira, pelo fato de nao serem iguais.*

Marina- **Desculpa Breno,** *sei que essa é sua opinião, mas senti um pouco de machismo na sua resposta.*

Breno- *Eu não sei se isso pode ser denominado machismo, eu só acredito q homens e mulheres não são iguais, e por isso cada um deve ter leis que levem em consideração as diferenças de cada sexo, não to dizendo q homem é melhor do que mulher, mas sim que cada um tem suas vantagens e desvantagens.*

Para ancorarem seus posicionamentos, esses alunosque travaram a discussão (Marina e Breno) postaram *links* que reforçavam seus posicionamentos. Ou seja, buscaram respaldar suas vozes em outras, tentando dar maior credibilidade às suas ideias. Foram trazidos, portanto, outros textos para dialogar com a fala deles. Marina postou o *link* da reportagem da revista Veja, que deu início à polêmica. O colega Breno colocou dois *links*: um deles (abaixo) traz a posição de uma historiadora que contesta a polêmica causada pela manchete. Esse texto vai dialogar diretamente com a postagem da colega Marina, refutando algumas ideias que a reportagem suscitou. Por meio do outro *link* (abaixo), o colega dialoga diretamente com o grupo, tentando defender a acusação de machismo feita pela colega Marina.

Postagem da aluna Marina: [Brasil](#) -*Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”-A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice*

Postagem do aluno Breno - *Crítica a 'bela, recatada e do lar' é intolerante com Brasil 'invisível', diz historiadora*

Postagem do aluno Breno -*Esse link e para quem não sabe a diferença entre o feminismo e o femismo, e ate mostra coisas que as mulheres conquistaram com esse movimento, bem interessante para quem quiser aprofundar num assunto e entender mais ate sobre o machismo, e também mostra que a maioria das pessoas que se denominam "feministas" hoje em dia são na verdade femistas*

Na maior parte das postagens, como ocorreu com os alunos acima, os colegas postaram suas ideias ancorando-as em reportagens, em posições de especialistas, em dados, não falando sozinhos. Essa foi a forma encontrada de respaldar seus posicionamentos.

Milton (Equipe 1): *Após o estupro coletivo, manifestantes saem pelas ruas cobrando o fim da sociedade machista.* <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/06/mulheres-pedem-o-fim-da-cultura-do-estupro-em-ato-na-orla-de-maceio.html> Respondendo ao seu questionamento Andreia, em minha opinião o estupro é culpa da sociedade machista a qual vivemos, mesmo que tenha minimizado o machismo ao longo da história ainda encontramos pessoas com esses pensamentos. E a mulher é a vítima disso tudo, quantas vezes olhamos nas ruas mulheres sendo cantadas ou sendo encostadas nos transpostes públicos.

Pedro (Equipe 4): <https://nacoesunidas.org/por-que-falamos-de-cultura-do-estupro/> um pequeno texto explicando o significado do termo "cultura do estupro" que circula com frequência atualmente na mídia. É inadmissível culpar a vítima, não importa a situação, seria o mesmo que culpar a vítima de um assassinato ou de um assalto. Estamos ainda em uma sociedade arcaica, com valores quase que medievais, na qual crimes sexuais são comuns e corriqueiros. Será necessário muito tempo para eliminar esses valores do nosso meio social, e assim como toda grande mudança em um país, deve começar pelas massas sociais, com protestos e reivindicações.

Houve casos em que o diálogo não foi estabelecido de forma direta entre os alunos, como na Equipe 5, mas sim por meio das postagens feitas. Como exemplo, na Equipe 6, a aluna Aline lançou um questionamento. Nenhum colega respondeu diretamente a ela, mas as indicações de leitura funcionavam como uma resposta à indagação e demonstravam a resposta desses alunos. Ou seja, as reportagens indicadas responderiam por eles.

Aline (Equipe 6): *Vocês acham que as mulheres devem ficar presas ao retrocesso?*

Luiza (Equipe 6- postagem feita após a indagação da colega Aline): *"Ao longo da história, a mulher deixou de ser criada para casar e cuidar dos filhos para conquistar sua independência. No entanto, atualmente, muitas delas ainda estão presas a vários tipos de submissões. Como o Dia Internacional da Mulher é celebrado no próximo domingo, 8, a escritora e historiadora Mary del Priore fala ao O&N sobre as mudanças do papel da mulher ao longo do tempo. A conversa gira em torno de temas como feminismo, ditadura da beleza, aborto, estupro, machismo e solidão. Mary del Priore é ex-professora de História da USP e da PUC/RJ, e pós-doutorada na École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris."*

Ricardo (Equipe 6- postagem feita após a indagação da colega Aline): *Reportagem da revista Inspired, sobre toda a evolução da atuação da mulher na sociedade atual*

Deixa-se entrever que a maioria dos alunos leu as postagens dos colegas, inteirou-se do assunto para depois posicionar-se. Foi possível perceber isso por meio de algumas postagens. Por exemplo, na Equipe 4, a aluna Mariana demonstrou explicitamente ter lido as posições tomadas por seus colegas, por meio da expressão: *"Concordo com vocês"*.

Mariana (Equipe 4): *Concordo com vocês, é um absurdo culparem a vítima. Só com educação poderemos erradicar esse pensamento arcaico e machista. O corpo de uma mulher pertence apenas a ela, e ninguém tem o direito de tocá-lo sem a devida permissão. Uma das reportagens fez uma analogia do estupro com um roubo, achei muito interessante, aí vai o trecho: O estupro é o único crime no qual a vítima é julgada junto com o criminoso(...)* (grifo meu).

Nos *Padlets* confeccionados pelos alunos, já foi possível detectar alguns indícios de criticidade. Em relação à tomada de posição (que constitui uma das etapas consideradas por nós no desenvolvimento de criticidade), alguns alunos manifestaram-se de forma explícita e buscaram formas de respaldar o posicionamento adotado. É possível perceber que alguns alunos formularam seus argumentos tendo como referência outras vozes (como analisado acima). É certo que ter acesso a outros posicionamentos não é fator de garantia de que o aluno vá se posicionar saindo do seu lugar (como seria o desejado por nós). Prova disso são as posições tomadas pelo aluno Breno (analisado acima). Esse aluno assume uma posição considerada machista pelos colegas, provavelmente fruto de suas vivências anteriores e, no momento de colocar-se, busca argumentos que defendem esse viés. Ele não fala sozinho, busca respaldo para confirmar sua posição e mantê-la. Mas esse colocar-se e ser levado a refletir sobre a própria posição, seja buscando argumentos que ratificam o posicionamento ou refutando outros já constitui uma forma de o aluno ouvir-se, indagar-se, refletir sobre si e sobre o meio que o rodeia. O ideal seria que a percepção de outros vieses levasse o aluno a rever seus posicionamentos e adotasse um ponto de vista respeitoso em relação a pontos de vista oriundos de experiências individuais e sociais diferentes da sua, mas não é o que sempre acontece.

Por outro lado, temos os alunos que não tinham informação sobre determinados temas, por exemplo, sobre a pílula do câncer, a fosfoetanolamina sintética, e as pesquisas feitas e seu compartilhamento com os colegas no *Padlet* constituíram uma ferramenta relevante não só para a aquisição de informações como também para a tomada de opiniões (como analisado acima). É o que vem a caracterizar a “curiosidade epistemológica” proposta por Freire(1996). O processo de buscar as informações, selecioná-las, analisá-las e compartilhá-las leva o aluno a pensar a realidade e analisar o mundo que o cerca, desenvolvendo raciocínios próprios. Esse exercício de reflexão sobre a realidade que o circunda propicia ao aluno o desenvolvimento de uma visão mais questionadora, mais crítica.

3.2 Análise dos textos dissertativo-argumentativos

Dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, foram usados como amostra para nosso trabalho 45 (quarenta e cinco) textos. A escolha deu-se de forma aleatória, a saber: (i) referentes ao tema: “Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?” – alunos da Equipe 1 (6 textos) e alunos da Equipe 2 (6 textos) ; (ii) referentes ao tema: “Política versus ciência: a pílula do câncer” – alunos da Equipe 3 (5 textos) e alunos da

Equipe 4 (6 textos); (iii) referentes ao tema: “„Bela, recatada e do lar“- protótipo para a mulher do século XXI? –alunos da Equipe 5(6 textos) e alunos da Equipe 6(6 textos); (iv) referentes ao tema: “Cultura do estupro: como acabar com esse crime?” – alunos da Equipe 4 (5 textos) e alunos da Equipe 6 (5 textos).

Para analisar os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, voltamos à leitura da fundamentação teórica. Com base nas leituras feitas, nos diálogos que estabelecemos entre os teóricos apontados e no conceito proposto por nós para criticidade, estabelecemos quatro etapas para fins de nossa análise. Salientamos que não consideramos esses aspectos de forma isolada. Constituem, como já dissemos, etapas para o procedimento de análise, ao final da qual podemos detectar criticidade nos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos. Cada etapa conduz à outra, estabelecendo-se entre elas uma relação de interdependência. São elas:

- (i) É possível perceber uma tomada de posição, ou seja, a defesa de um ponto de vista, em relação ao tema abordado?;
- (ii) É possível perceber uma formulação de argumentos nos textos dos alunos, tendo como referência outras vozes, seja para confirmar ou refutar as próprias ideias?;
- (iii) Houve seleção, organização e interpretação de informações postadas no *Padlet*, a fim de formular posicionamentos próprios; ou esse recurso não foi utilizado, ou seja, as postagens no *Padlet* não influenciaram na argumentação desenvolvida pelo aluno?; e
- (iv) Mantém-se no texto dissertativo o posicionamento adotado no *Padlet*, ou seja, os argumentos usados nos textos corroboram os posicionamentos já tomados no mural eletrônico?

3.2.1 Primeira etapa no desenvolvimento de criticidade

A primeira etapa que elencamos e analisamos foi: É possível perceber uma tomada de posição, ou seja, a defesa de um ponto de vista, em relação ao tema abordado?

Em todos os textos analisados, é possível perceber uma tomada de posição por parte dos alunos e o uso de argumentos para sustentar a tese defendida. Para defender a tese apresentada, o autor (no nosso caso, o aluno) deve usar argumentos, no intuito de convencer o auditório de suas ideias. Para Fiorin (2015, p.69), “um argumento são proposições destinadas

a fazer admitir uma dada tese”. No gênero dissertação escolar, há a proposição de uma tese e uso de argumentos para comprová-la.

Na maioria dos textos analisados (39 textos, o equivalente a 86% do total), o ponto de vista defendido pelos alunos vem explícito no primeiro ou no segundo parágrafos e os argumentos usados aparecem na sequência, no desenvolvimento do texto. Tal organização conduz o leitor a um raciocínio dedutivo, partindo da tese para sua comprovação. Como exemplo, o texto da aluna Alice (Equipe 1) acerca do tema: “Aborto em casos de microcefalia: prática aceitável ou não?”. A tese defendida encontra-se explícita no primeiro parágrafo do texto: “Tirar a vida de um ser indefeso é um ato hipócrita que define o caráter da pessoa.” Os argumentos usados por essa aluna encaminham para o posicionamento adotado, contrário ao aborto. Os argumentos por ela utilizados foram: (i) aborto, nesse caso, constitui preconceito, já que teriam direito à vida apenas seres perfeitos e saudáveis; (ii) o fato de haver casos de pessoas com microcefalia que sobreviveram e têm uma vida dentro dos padrões normais; (iii) relação do aborto com consequências para a saúde da mulher- problemas físicos e psicológicos.

Nos demais textos (6 deles, o equivalente a 13% do total), os alunos conduziram sua escrita por meio de um raciocínio indutivo, colocando seu posicionamento no final da dissertação (penúltimo ou último parágrafo). Tal forma de organização pode ser identificada nos textos dos alunos: Raquel, Luiz e Carla, no tema: “Política versus ciência: a pílula do câncer”; Marina e Diego, no tema: “Bela, recatada e do lar: protótipo para a mulher do século XXI?” e Carla, no tema: “Cultura do estupro: como acabar com esse crime?”. Analisando o texto da aluna Raquel, vejo que ela expôs diversas informações sobre a fosfoetanolamina sintética, a pílula do câncer, apresentou o posicionamento de cientistas, seguido de fatos que comprovam que a droga ainda não teve a eficácia comprovada, dentre outras informações. Apenas no último parágrafo é possível perceber seu posicionamento de forma explícita: “a palavra final sobre o uso da fosfoetanolamina deve ser colocada nas mãos daqueles que são especialistas no assunto”. Apesar de, à primeira vista, o texto parecer não consistente, tanto no texto da aluna Raquel quanto nos demais, é possível perceber um tomada de posição sobre o tema abordado.

Por outro lado, o posicionamento assumido por alguns alunos (total de 12, equivalente a 26% do total) já fica evidente no título, já conduzindo o leitor para o ponto de vista adotado. Alguns exemplos em que essa situação ocorreu:

Andreia: *Aborto: a pior escolha (Tema: Aborto...)*
 Viviane: *O fim de uma vida inocente (Tema: Aborto...)*
 Regina: *Falsa esperança (Tema: Política versus ciência...)*
 Heitor: *Mistificação e ignorância científica (Tema: Política versus ciência...)*
 Aline: *Vozes às mulheres (Tema: Bela, recatada e do lar:...)*
 Rodrigo: *Boneca de porcelana virou de ferro (Tema: Bela, recatada e do lar:...)*
 Pedro: *Cultura da impunidade (Tema: Cultura do estupro:...)*
 Enzo: *Inocente culpado, agressor liberado (Tema: Cultura do estupro:...)*

Mesmo em situações em que o aluno apresenta contradições na sua argumentação, houve a tomada de posição. Como exemplo, no texto do aluno Bernardo, da equipe 1, percebo o embate de posições no título “Aborto: agressão ou solução?” e no questionamento feito no final do primeiro parágrafo: “(...) esta seria a melhor medida a ser tomada?” No desenvolvimento do texto, estão presentes argumentos de autoridade contrários à prática, o fato de haver casos de pessoas com microcefalia que têm uma vida normal e o direito à vida, que conduzem a um posicionamento contrário ao aborto. Porém, ao colocar que a solução para “o problema seria a liberação do aborto por lei”, torna-se explícito o posicionamento favorável do aluno em relação ao tema.

A tentativa de argumentar contrariamente ao aborto pelo aluno Bernardo contrapõe-se ao seu posicionamento final. Parece uma tentativa de preservar-se diante do grupo e da professora (auditório da sua enunciação), já que a maioria dos colegas demonstrou posicionamento contrário ao aborto. Sua opinião fica evidente na conclusão do texto e não ratifica os argumentos apresentados. Nesse caso, parece-me haver um comprometimento da questão da criticidade. Se estamos advogando que ser crítico envolve a tomada de posição, saindo do seu próprio viés, o receio de tomar uma posição não caracteriza um indício de criticidade. Pelo contrário, seria uma tentativa de preservar a face, ao não deixar explícito o próprio posicionamento ou ter receio de apresentá-lo.

Dentre os temas trabalhados, imaginei que o que causaria maior estranheza aos alunos seria o segundo: “Política versus ciência: a pílula do câncer”. Para verificar essa hipótese, antes de trabalharmos o assunto, apliquei um questionário aos alunos para detectar os conhecimentos prévios que tinham sobre a autorização da substância fosfoetanolamina sintética, a pílula do câncer, por pacientes diagnosticados com neoplasia maligna. Indagados se tinham conhecimento sobre o assunto, 11% afirmaram que sim, 37% em parte, pois já tinham ouvido falar, e 51% declararam não ter conhecimento sobre a temática. Indagados se tinham uma postura sobre o tema, 28% dos alunos afirmaram que sim, mas 71%, um número expressivo, afirmaram que não. Analisando a amostra relativa a esse tema (textos das Equipes 3 e 4), percebi que todos os alunos conseguiram posicionar-se e utilizar argumentos para

defender sua postura. Percebo, dessa forma, um impacto positivo do uso do *Padlet* como ferramenta de apoio na produção de textos dissertativo-argumentativos, com o objetivo de aprimorar a informatividade e desenvolver a criticidade.

3.2.2 Segunda etapa no desenvolvimento de criticidade

A segunda etapa a que passamos foi analisar: É possível perceber uma formulação de argumentos nos textos dos alunos, tendo como referência outras vozes, seja para confirmar ou refutar as próprias ideias?

Na maioria dos textos analisados, os alunos construíram seus argumentos, recorrendo a artigos, fatos e depoimentos postados no mural eletrônico. Nesse diálogo, sobressai o uso de outras vozes com o intuito de ratificar os argumentos, objetivando dar mais consistência aos posicionamentos assumidos, ou seja, os alunos buscam apoio para fortalecer as ideias apresentadas.

Como exemplo, nos textos da Equipe 1 e da Equipe 2, na análise do tema: “Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?”, os alunos recorreram a pesquisas realizadas (Viviane, Andreia e Milton); a argumentos do domínio jurídico— direitos humanos (Andreia Alice e João), a argumentos da ciência (Alice) para dar credibilidade aos seus posicionamentos. É possível perceber uma integração de vozes, dizeres e pensamentos para constituir o pensar dos locutores, no caso, dos alunos. Até mesmo o aluno João, integrante da Equipe 1 que não participou das postagens no *Padlet*, faz uso desse recurso, recorrendo aos Direitos Humanos, para reafirmar sua posição.

Alguns exemplos em que houve essa recorrência a outros posicionamentos para ratificar as próprias ideias, dando mais consistência a elas:

Alice (Equipe 1) : *A bióloga Lenise Garcia se opõe a questão devido a progressão natural da vida e por considerar que há muitos casos de pessoas que sobreviveram e lutam no dia a dia com essa doença.*

Bernardo (Equipe 1): *Fatos e médicos dizem que bebês com microcefalia não irão sobreviver por muito tempo...*

Milton (Equipe 1) : *Segundo uma pesquisa realizada em 2014, a cada dois dias, uma mulher morre devido à prática de abortos clandestinos*

João (Equipe 1) : *De acordo com os Direitos Humanos, todos têm direito à vida...
Jaqueline (Equipe 2) - (...) pesquisas mostram que uma criança com microcefalia pode ter uma vida normal caso tenha um tratamento adequado.*

Juliana (Equipe 2)- *A Constituição prevê no artigo 5º que o direito à vida é inviolável.*

Assumindo uma posição mais questionadora, alguns alunos apresentaram posicionamentos distintos dos próprios, para contra-argumentar na sequência e talvez para demonstrar o conhecimento do outro lado da questão. Na Equipe 2, trabalhando o tema: “Aborto em caso de microcefalia, prática aceitável ou não?”, encontrei contra-argumentos nos textos de alguns alunos. Jeanne, Juliana e Tiago refutaram fatos do domínio científico para dar maior força aos argumentos por eles utilizados. Com o uso de marcadores de concessão (“mesmo com”) e de oposição (“mas”, “porém”), a contra-argumentação ficou explícita.

Jeanne- *Mesmo com existência de casos em que a microcefalia é ligada ao vírus Zika, ainda não é confirmada a causa dessa má formação do feto. Além disso, foram notificados muitos casos em que o perímetro da cabeça do bebê é enquadrada com a doença, mas após o nascimento é constatado que a criança é normal.* (grifo meu)

Juliana- *A microcefalia é diagnosticada na gestação, quando é identificado que a medida da circunferência cefálica do feto é menor do que o normal, mas esse diagnóstico nem sempre é confirmado...* (grifo meu)

Tiago- *O teste é feito medindo a curvatura da cabeça da criança, no exame de ultrassom comparando com uma média considerada normal porém casos do tamanho da cabeça ser normal e mesmo assim ter microcefalia e a casos da criança ter uma cabeça menor do que a considerada normal e não possuir nenhum traço da doença.* (grifo meu)

Esse sair do próprio viés é colocado por nós como uma etapa desejável na formação de criticidade, uma vez que o aluno pode perceber um posicionamento distinto do dele, para então posicionar-se.

Como todos os assuntos trabalhados geram polêmica, encontrei posições inquietadoras, desveladas pelas escolhas lexicais. Tais posicionamentos revelam opiniões próprias em relação aos fatos, mostrando um “estar com o mundo”, já preconizado por Freire (1970). Trata-se de posições que revelam concepções próprias por parte dos alunos, que podem ser confirmadas pelos trechos dos textos abaixo.

Equipe 1- Tema: Aborto em caso de microcefalia

Milton: ... *não temos o direito de decidir o futuro de alguém que ainda nem saiu do útero da mãe...*

Alice: *julgar que um ser deve ser abortado por ser portador de uma doença é como uma seleção de seres humanos, como se apenas quem for fisicamente perfeito tivesse o direito de nascer.*

Equipe 2- Equipe 1- Tema: Aborto em caso de microcefalia-

Jaqueline- (...) *diversas crianças saudáveis podem ser vítimas do aborto devido a uma suspeita.*

Tiago- *Crianças com microcefalia continuam sendo crianças como as outras.*

Equipe 3- Tema: “Política versus ciência: a pílula do câncer”.

Ester- ... a política não pode passar por cima de uma decisão que deveria ser puramente científica.

Regina- Mas de nada adianta criar expectativas com um medicamento que nem mesmo foi testado.

Equipe 4- Tema: “Política versus ciência: a pílula do câncer”

Pedro- O analfabetismo científico do povo brasileiro foi um fator determinante para a aprovação equivocada do medicamento, que ainda precisa de tempo para ser estudado e testado para determinar sua eficiência.

Heitor- A justiça e vários outros analfabetos científicos cometeram um crime, pois ao ludibriarem as pessoas com informações errôneas atestando a eficácia da pílula do câncer em seres humanos (...)

Outro aspecto que observei na análise foi em relação ao trabalho com o tema: “Bela, recatada e do lar: protótipo para a mulher do século XXI?”. Dentre os assuntos trabalhados, este parecia ser o mais conhecido e presente na vivência dos alunos, uma vez que a proposta os levaria a debater o papel da mulher na sociedade atual. Na amostra colhida, a maioria dos alunos trabalhou a tese e selecionou os argumentos de forma mais despreocupada, a meu ver. Utilizaram exemplos para ratificar a tese, mas não sentiram a necessidade de buscar depoimentos ou de respaldar suas ideias em argumentos de autoridade. Parece ser algo já cristalizado e fazer parte do senso comum, e está visível nos textos dos alunos, a ideia de que a mulher obteve muitas conquistas, mas há ainda muito por fazer. Nos textos analisados (das Equipes 5 e 6), apenas uma aluna – Aline, da Equipe 6 - buscou respaldar seus argumentos de forma mais explícita, recorrendo a fatos históricos (Governo de Getúlio Vargas e Constituição de 1932) e dados de pesquisa que têm credibilidade (IBGE). Seu texto distinguiu-se dos demais, uma vez que a tese defendida por ela fortaleceu-se com o uso desses artifícios, como pode ser observado abaixo:

Aline: *Sabe-se que as mulheres estão longe de ser recatadas e “do lar”. A medida que o tempo avança, elas conseguem ganhar mais espaço na sociedade brasileira.* (tese)

Quando se fala em conquistas de direitos femininos é necessário retomar os aspectos do governo getulista. De acordo com a Constituição de 1932, ficou assegurado a emancipação desse gênero na política e a tentativa de promoção da igualdade de salários. Logo, desde o século XX, as mulheres estão caminhando para o progresso. (argumento 1)

Além disso é comum encontrar a imagem feminina cada vez mais punjante no mercado de trabalho. Conforme dados do IBGE, fisioterapeutas, enfermeiras, psicólogas, professoras e advogadas, são as profissões com o maior número de mulheres. Portanto, é inegável compreender que o papel delas não é mais aquele do período escravocrata do Brasil Colônia, aonde eram tratadas como objetos sexuais pelos senhores feudais, mas o de guerreiras e independentes. (argumento 2)

Quanto mais distante da realidade do aluno a temática trabalhada, maior necessidade de buscar informações, respaldar o posicionamento por meio de artifícios diversos para dar maior credibilidade aos argumentos apresentados. Isso pode ser comprovado pelo tema: “Política versus ciência: a pílula do câncer”, sobre o qual os alunos demonstraram ter menos conhecimento, a princípio. Dos 11 textos coletados como amostra, em 8 (o que corresponde a 72% dos textos analisados neste tema) houve recorrência a informações, dados e depoimentos obtidos por meio das postagens no *Padlet*. Alguns exemplos:

Carla (Equipe 3) - *Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) a substância não está apta para ser considerada como “medicamento”...*

Mariana (Equipe 4) - *As autoridades científicas repudiam a lei. Segundo o cientista Rubens Oda, a pílula não poderia ser liberada, uma vez que os poucos testes feitos não relatam nenhuma atuação da substância sobre o câncer.*

Ester (Equipe 3) - *Como foi dito pelo doutor Dráuzio Varella, a pílula não é um remédio.*

3.2.3 Terceira etapa no desenvolvimento de criticidade

A terceira etapa que consideramos foi: Houve seleção, organização e interpretação de informações postadas no *Padlet*, a fim de formular posicionamentos próprios; ou esse recurso não foi utilizado, ou seja, as postagens no *Padlet* não influenciaram na argumentação desenvolvida pelo aluno?

Analisando os *Padlets* produzidos pelas equipes e comparando-os com os textos dissertativos escritos pelos alunos, percebi que houve aproveitamento dos textos postados nos murais, seja das próprias buscas, seja das buscas dos colegas, e também foram retomadas ideias colocadas em discussão.

Como exemplo, no texto da aluna Viviane (da Equipe 1, tema: “Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?”), vários diálogos foram estabelecidos com as postagens feitas não só por ela mas também pelos colegas no *Padlet*. No primeiro parágrafo do texto, Viviane apresenta alguns casos em que o estupro é legalizado no Brasil, aproveitando a postagem feita pela colega Alice, em que apresenta as situações em que o aborto é autorizado no nosso país. No segundo parágrafo, Viviane traz para seu texto os resultados de pesquisa realizada pelo Datafolha, apresentados em postagem feita pela colega Andreia. No terceiro parágrafo, ocorre o diálogo com postagem da aluna Alice, que apresenta um vídeo em que é citada uma jornalista de 24 anos, que tem microcefalia e diz ter uma vida plena e feliz, e

também dialoga com postagem feita pela própria aluna, na qual apresenta depoimento de uma mãe que mudou de cidade para acompanhar o tratamento da filha.

Viviane- Legalizado apenas em casos como o estupro e anencefalia, também discute-se a possibilidade de aborto em casos de microcefalia. De acordo com um pesquisa realizada pelo Datafolha, a maioria dos brasileiros são contra o aborto nesses casos(...)(...) existem dificuldades no desenvolvimento da criança com microcefalia que podem ser superadas com a ajuda profissional e o amor da família. Dessa maneira, o indivíduo passa a ter uma vida normal...

No texto da aluna Viviane, ficou evidente o aproveitamento das informações obtidas por meio do uso do *Padlet* a fim de formular sua argumentação. A aluna não fez cópias, mas conseguiu articular as informações obtidas, seja por meio das postagens feitas por ela, fruto de suas próprias pesquisas, seja pela leitura das postagens compartilhadas pelos colegas. Esses diálogos demonstram o caráter interindividual da palavra, ideia defendida por Bakhtin (1992). Ao mesmo tempo, percebo o que buscamos no nosso conceito de crítico, que é o posicionar-se buscando ver outros posicionamentos, diferentes da realidade em que o indivíduo está. A aluna, ao formular seus argumentos, busca respaldar-se em conceitos jurídicos, em pesquisas realizadas, em depoimentos de quem já vivenciou a situação em si (a mãe de uma criança com microcefalia e um adulto que teve a doença e consegue conviver com ela). As postagens usadas por ela ratificam seu posicionamento, contrário ao aborto, dando maior força argumentativa a eles, por meio dos diálogos estabelecidos. Outros vieses foram vistos antes de a aluna se colocar, dando-lhe a oportunidade de ir além de sua vivência e perceber outras realidades.

Por outro lado, e mostrando uma situação totalmente distinta da análise anterior, encontramos o aluno Breno, da Equipe 5, no trabalho com o tema: “ „Bela, recatada e do lar”: protótipo para a mulher do século XXI?”. No *Padlet* confeccionado pela equipe deste aluno, encontramos a imagem de Howard Miller, em 1943, o qual apresenta a imagem de uma forte trabalhadora de produção em uma fábrica no período da Segunda Guerra Mundial, que se tornou um dos ícones do movimento feminista. Tal uso já conduziria a um posicionamento, que também é desvelado pelas postagens dos colegas: o realce das conquistas feitas pelas mulheres e a defesa do papel social que hoje ela exerce. O *Padlet* da Equipe constituiu-se como lugar de compartilhamento de *links*, de vídeos e de imagens, mas também como um lugar de expressão e de troca de ideias. Dentre as postagens, encontramos nesse mural:

Marina (Equipe 5)- Na minha opinião as mulheres já conquistaram muitos direitos, como de voto, salários independente do sexo, etc. O papel da mulher mudou muito, comparado aos anos anteriores, como os meios de trabalho e a forma com que a

mulher é vista na sociedade, mas apesar de tudo isso ainda possui a discriminação, infelizmente o machismo continua presente na nossa sociedade.

Breno- eu acho que as mulheres já tem os direitos que as favorecem, pelo fato de serem biologicamente falando mais fraca que o homem hoje em dia existe leis para defender ela disso agora mulheres e homens nunca serão tratados da mesma maneira, pelo fato de não serem iguais.

Breno- Eu não sei se isso pode ser denominado machismo, eu só acredito q homens e mulheres não são iguais, e por isso cada um deve ter leis que levem em consideração as diferenças de cada sexo, não to dizendo q homem é melhor do que mulher, mas sim que cada um tem suas vantagens e desvantagens.

Rosana- hoje pode-se afirmar que a mulher de hoje tem uma maior autonomia, liberdade de expressão, bem como emancipou seu corpo, suas ideias e posicionamentos outrora sufocados. Em outras palavras, a mulher do século XXI deixou de ser coadjuvante para assumir um lugar diferente na sociedade, com novas liberdades, possibilidades e responsabilidades, dando voz ativa a seu senso crítico.(...)

O posicionamento do aluno Breno suscitou discussões sobre machismo. O aluno demonstrou uma posição conservadora, no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade e ao papel da família. Postou um *link* que mostra a diferença entre feminismo e femismo. Tal posicionamento se mantém no texto dissertativo produzido por ele:

Breno (trechos do texto dissertativo-argumentativo): (...) as mulheres deixaram seus afazeres, e assim esqueceram suas obrigações como dona de casa. Com isso a sociedade vai perdendo seus valores e seus ideais adquiridos através da cultura. (...) a sociedade vem sofrendo mudanças extremas e as vezes rápidas demais fazendo com que aconteça um desequilíbrio na sociedade causando vários problemas.

Esse aluno manteve seu posicionamento o tempo todo: o novo papel da mulher tem provocado um desequilíbrio na sociedade, o que denota uma visão machista, na qual a mulher deveria continuar como dona de casa e o homem como o provedor da família, características de uma sociedade patriarcal. Percebo que as postagens do aluno e a sua indicação de leitura (*links* indicados) vêm corroborar um posicionamento prévio, que mesmo em contato com outros, não mudou. Sua postura apenas confirma suas crenças iniciais. Nesse sentido, o *Padlet* para o aluno Breno foi apenas um espaço de fortalecimento de suas crenças; a exposição a outros textos e a outras ideias não teve influência sobre seu posicionamento. Seu texto dissertativo-argumentativo constituiu-se apenas como uma repetição do que já havia postado no mural eletrônico. Posição diferente da aluna Viviane, que aproveitou as informações obtidas e dialogou com elas na escrita de seu texto dissertativo, como analisado acima. No caso do aluno Breno, podemos afirmar que essas atividades, nesse momento, não o levaram ao desenvolvimento de criticidade. Retomando as ideias de Janks(2012), observamos que as

crenças e valores presentes no meio em que vivemos influenciam sobremaneira os posicionamentos de um indivíduo, algumas dessas posições estão bastante arraigadas devido às influências do meio. Acreditamos, como ela, que uma forma de romper com esses discursos seria o desenvolvimento de percepções de outros contextos, o que poderia propiciar uma visão crítica dos fatos. Mas, ao mesmo tempo, parece-nos que o indivíduo, no caso, o aluno, precisa se predispor a isso.

Outro aspecto que analisei foi o uso inadequado de informações que constavam no *Padlet* por alguns alunos. Tomemos como exemplo os alunos Gabriel e Diogo (da Equipe 2, tema: “Aborto em caso de microcefalia, prática aceitável ou não?”). Talvez tenham apenas feito as postagens para cumprir uma obrigação e não fizeram leitura atenta do material disponibilizado no mural. Uma das postagens feita pela colega de equipe desses alunos, Jeanne, esclarecia que “o aborto no Brasil só é permitido em casos de estupro, risco de vida da mulher e quando o feto tem anencefalia”. Mesmo tendo acesso a essa informação, o aluno Gabriel afirmou: “*o aborto em qualquer caso é considerado um crime*”. O aluno Diogo afirmou “*o aborto também é mal visto pela ONU*”, mesmo tendo sido compartilhada no *Padlet* a reportagem: “ONU defende descriminalização do aborto em meio à epidemia de zika”. A falta de informatividade, nesses casos, compromete a argumentação feita por eles.

Os dois alunos, Gabriel e Diogo, não levaram em consideração as informações que seriam obtidas por meio do *Padlet*, o que comprometeu a informatividade de seus textos. Os dois alunos tiveram acesso à ferramenta, mas não fizeram bom uso dela, uma vez que não leram nem se apropriaram das informações compartilhadas pelos colegas. Também nesse caso podemos afirmar que não houve o desenvolvimento de criticidade, uma vez que os alunos não se dispuseram a ampliar a visão que tinham acerca dos fatos.

Ter acesso à informação e a uma ferramenta digital, como o *Padlet*, nesse caso, não constituiu uma garantia de um bom aproveitamento do material disponível. É necessário envolvimento por parte de quem acessa o material; essa situação é comprovada pela aluna Julina, da Equipe 2, que aproveitou textos não só da sua Equipe, como também da Equipe 1, dialogando com postagem feita pela aluna Andreia (da Equipe 1).

Juliana (Equipe 2)- *Uma pesquisa do Instituto Datafolha revelou que 51% dos brasileiros são contra o aborto em caso de microcefalia...* (tal pesquisa constava no *Padlet* da Equipe 1, indicado pela aluna Andreia).

Isso foi possível porque todas as equipes compartilhavam seus *links* no grupo fechado da turma, no *Facebook*.

3.2.4 Quarta etapa no desenvolvimento de criticidade

Passamos a analisar a quarta etapa: Mantém-se no texto dissertativo o posicionamento adotado no *Padlet*, ou seja, os argumentos usados nos textos corroboram os posicionamentos já tomados no mural eletrônico?

Esse questionamento vem no sentido de refletir em que medida o uso do *Padlet* pode se tornar um propiciador de reflexões e, conseqüentemente, um elemento gerador de criticidade por parte dos alunos após terem contato com outros posicionamentos, fatos e opiniões.

Como analisado no tópico anterior, o aluno Breno fez postagens e comentários no *Padlet* de sua equipe acerca do tema: “„Bela, recatada e do lar”: protótipo para a mulher do século XXI?” apenas para divulgar suas ideias, que já estavam formuladas, e se repetiram desde a confecção do mural eletrônico até a produção do texto dissertativo-argumentativo. Nesse caso, houve apenas uma reprodução das próprias ideias, o aluno não levou em conta os outros lados da questão e não ponderou acerca do que os colegas lhe apresentaram. O *Padlet* não funcionou como um instrumento que, esperava-se, pudesse ampliar os horizontes do aluno. Nesse caso, constatamos que as atividades desenvolvidas nesse momento não o conduziram ao desenvolvimento de criticidade.

Como vemos criticidade como um processo, ao trabalhar com o último tema: “Cultura do estupro – como acabar com esse crime?”, percebi uma postura diferente por parte desse mesmo aluno, Breno. Em comentários após as postagens feitas no *Padlet* e antes da produção do texto dissertativo, este aluno contestou posicionamentos partilhados no mural eletrônico que demonstravam uma visão machista sobre a mulher. Esse mesmo aluno ainda ponderou a respeito de letras de *funk* que denigrem a imagem da mulher e são aceitas na sociedade, sem nenhuma contestação. Fiquei surpresa pela mudança de posicionamento desse aluno e, ao mesmo tempo feliz por perceber a abertura que foi dada a outras abordagens, a partir das indicações do material postado no *Padlet* pelos colegas integrantes da equipe. O aluno ainda solicitou-me, como professora, que fizesse uma abordagem de letras de músicas que denigrem a imagem da mulher em outra aula. O fato de ter acesso a outras visões de mundo, a outras realidades, de forma mais chocante levou o aluno a repensar seus posicionamentos e colocar-se de forma diferente de como havia se colocado em momentos anteriores. Trecho do texto dissertativo do aluno Breno :

Mas mesmo com a repercussão que esse assunto tem na mídia tem pessoas que apenas ignoram porque não afeta a elas e pessoas como essas são as principais responsáveis pelo estupro, todos deveriam começar a julgar qualquer coisa que denigra a imagem da mulher e só assim o estupro terá um fim.

Analisando o tema: “Cultura do estupro...”, foi possível perceber claramente o diálogo entre as postagens (indicações de leitura e comentários) e os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos. O aluno Pedro, da Equipe 4, exemplifica bem essa questão. Em seu comentário no *Padlet*, o aluno deixou claro que não se deve culpar a vítima pelo estupro e mostra que crimes sexuais são corriqueiros. Já no texto dissertativo argumentativo, o aluno retoma esse posicionamento, e usa dados para conferir-lhe credibilidade. O dado usado consta em um *link* de reportagem, indicado pela colega Raquel. Nesse caso, o uso do *Padlet* tornou-se um potencial espaço para exprimir opinião e ampliar a informatividade, que se tornou visível no texto dissertativo do aluno.

Comentário do aluno Pedro (Equipe 4) no Padlet: É inadmissível culpar a vítima, não importa a situação, seria o mesmo que culpar a vítima de um assassinato ou de um assalto. Estamos ainda em uma sociedade arcaica, com valores quase que medievais, na qual crimes sexuais são comuns e corriqueiros. Será necessário muito tempo para eliminar esses valores do nosso meio social, e assim como toda grande mudança em um país, deve começar pelas massas sociais, com protestos e reivindicações.

Trecho do texto dissertativo do aluno Pedro (Equipe 4) : A verdadeira culpa deve recair sobre o estuprador e somente a ele, sendo punido pelo crime que cometeu assim como um ladrão ou assassino. Entretanto, as chances dessa punição ser aplicada são ínfimas, já que menos de 10% dos casos são julgados devidamente, aumentando a impunidade e a segurança dos agressores.

O mesmo aconteceu com a aluna Alice, da Equipe 1: fez um ótimo aproveitamento do recurso oferecido (*Padlet*), tanto para dialogar com os colegas quanto para ampliar seu conhecimento sobre o tema e, posteriormente, posicionar-se embasando-se nesses diálogos. Em comentário no *Padlet*, a aluna responde ao questionamento da colega Andreia e posiciona-se, mostrando que está levando em consideração as leituras feitas. No texto dissertativo, o posicionamento é retomado de forma mais elaborada, como vemos a seguir:

Comentário da aluna Alice (Equipe 1) no Padlet: Respondendo ao questionamento da Andreia: Considerando o que já li sobre o assunto, acho inviável culparmos a vítima seja em qual situação o crime ocorrer. Não é a roupa que ela usa, as companhias que ela tem e o que ela faz no dia a dia que faz dela uma pessoa que quer ser estuprada! Nenhuma mulher quer ser estuprada, e TODAS MERECEM RESPEITO! O estupro infelizmente, já é considerado uma cultura, uma vez que a mulher é culpada por qualquer constrangimento sexual que ela venha passar, e por isso penso que para não virar cultura e "normal", os homens devem ser educados devidamente desde sua infância, e a justiça permanecer - ou tornar-se mais - rígida em relação a essa questão. (grifo meu)

Trecho do texto dissertativo da aluna Alice (Equipe 1): (...) *observamos a cultura do estupro, que é uma estrutura onde a mulher é culpada por qualquer constrangimento sexual sofrido. Como consequência a isso, as pessoas ainda as julgam pelo o que usam, os lugares que freqüentam e não se informam sobre o estuprador. (...) Esse ciclo da misoginia e da violência contra a mulher é iniciado na infância, onde os homens brincam de luta e as mulheres de donas de casa. Na maioria das vezes, o pensamento infantil fixe e não se desfaz, trazendo consequências.*

Mantém-se, portanto, nos textos dissertativo-argumentativos de Pedro e de Alice a mesma orientação argumentativa colocada nos Padlets. Os argumentos usados nos textos corroboram os posicionamentos adotados por eles, dando mais força aos seus argumentos.

3.3 Percepção dos alunos quanto ao uso do *Padlet* como material de apoio para produção de textos dissertativo-argumentativos, após primeiro uso da ferramenta

Foram aplicados dois questionários, com características e em momentos distintos. O primeiro questionário *online* (Ver Apêndice B), respondido pelos alunos no Laboratório de Informática e com os dados gerados pela ferramenta *Google* Forms, foi aplicado após o uso da ferramenta *Padlet* pela primeira vez, para verificar como foi a experiência, as dificuldades encontradas e o impacto nas produções escritas. Obtivemos respostas de 35 alunos, ou seja, de todos os participantes (Apêndice G).

A primeira pergunta que constava no questionário era: “Você conseguiu utilizar a ferramenta proposta (*Padlet*)?” Todos os alunos participantes da pesquisa (100%) responderam que sim, como pode ser confirmado pelo gráfico 8. Essa resposta ratifica uma das características atribuída ao *Padlet*, de ser uma ferramenta intuitiva, de fácil manuseio.

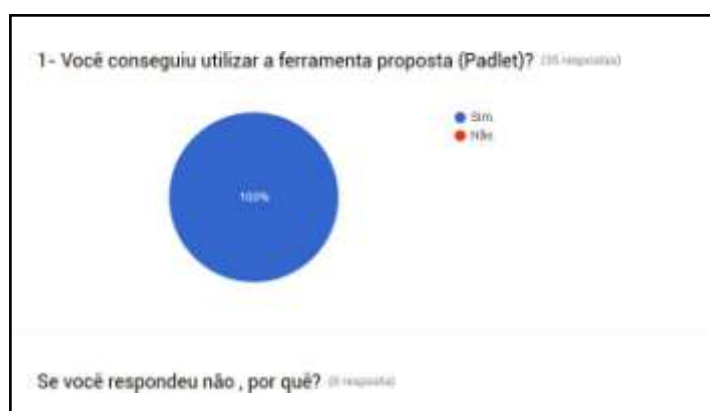


Gráfico 8. Respostas à questão 1 do 1º questionário

À segunda pergunta, “Você encontrou dificuldades no manuseio da ferramenta digital proposta?”, 97,1% (correspondente a 34 alunos) responderam que não. Apenas um aluno (2,9%) afirmou ter encontrado dificuldades (conforme gráfico 9). Porém, essa dificuldade parece-me ser mais de ordem técnica, uma vez que o aluno justificou não ter conseguido acessar um *site* que foi indicado nos *Padlets*. Mais uma vez confirmamos o fato de a ferramenta ser de fácil manuseio, bastando seguir as instruções nela apresentadas.

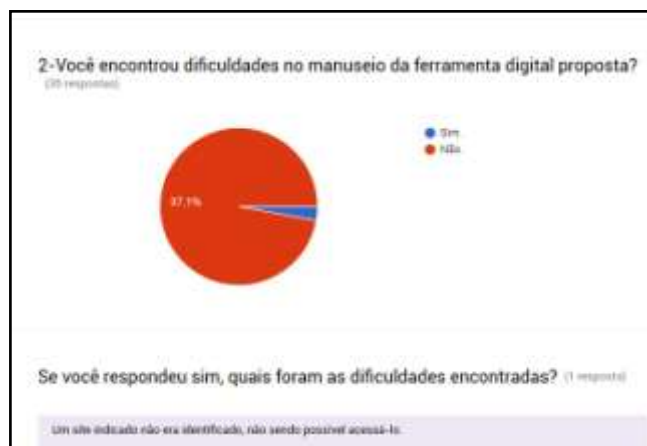


Gráfico 9. Respostas à questão 2 do 1º questionário

A questão 3, “Você acredita que a utilização dessa ferramenta digital em particular contribuiu para ampliar os conhecimentos que você possuía sobre o tema trabalhado?”, abordando a questão da informatividade, obteve 100% de respostas positivas(gráfico 10).

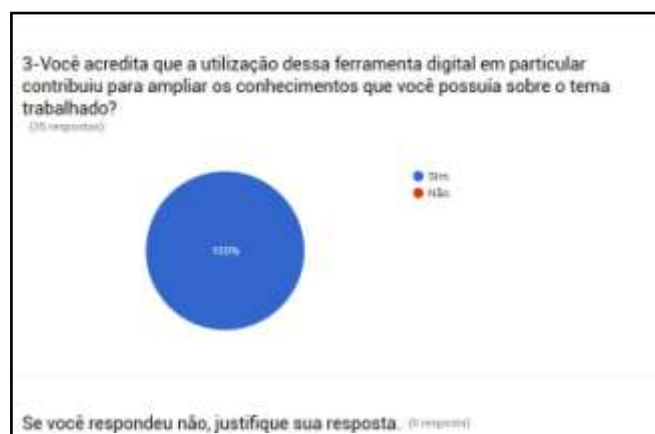


Gráfico 10. Respostas à questão 3 do 1º questionário

A questão 4, “Você acha que o uso prévio dessa ferramenta digital teve algum impacto na sua produção escrita(elaboração do texto dissertativo-argumentativo?)”, também obteve 100% de respostas positivas, conforme atesta o gráfico 11.

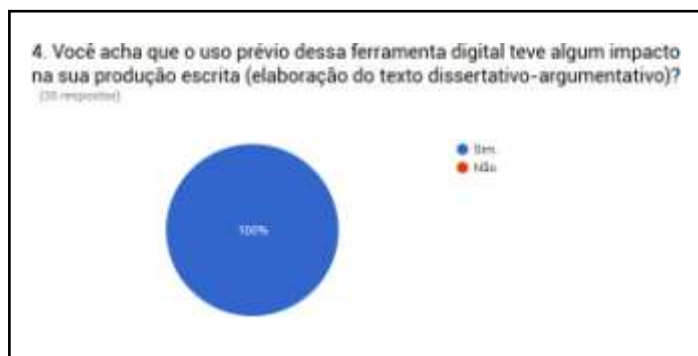


Gráfico 11. Respostas à questão 4 do 1º questionário

Como complemento da questão 4, pedi aos alunos que justificassem sua resposta, solicitação atendida por 34 alunos (Apêndice G). Analisando a percepção dos alunos sobre o impacto produzido pelo uso do *Padlet* nas suas produções de texto, tentei categorizá-las segundo alguns aspectos, de acordo com as respostas dadas por eles. Elenquei, assim, os seguintes aspectos: (i) informatividade: 22 alunos, que correspondem a 64% do total, consideraram que, por meio do uso da ferramenta, foi possível obter mais informações, ampliando o conhecimento deles sobre o tema; (ii) dialogismo: 11 alunos, que correspondem a 34%, acreditam que se estabeleceu um diálogo por meio do *Padlet*, houve uma troca de informações e opiniões com os colegas; (iii) consistência na argumentação: 7 alunos, que correspondem a 20%, afirmaram que o uso da ferramenta possibilitou a eles uma melhoria nos argumentos e formulação de argumentos mais consistentes.

O maior impacto observado pelos alunos (64%), em relação à informatividade, atende a um dos meus anseios enquanto professora, que é justamente a ausência de informações consistentes nos textos, decorrentes muitas vezes da alienação dos alunos, outras vezes de desinteresse pelo noticiário bem como da falta de leitura. O diálogo propiciado com o uso da ferramenta e percebido por um número considerável de alunos (34%) constitui outro aspecto que, como professora, considero desejável e que constitui, a meu ver, um dos aspectos que vai levar o aluno a desenvolver sua criticidade, uma vez que ele está ouvindo o outro para se ouvir, ou seja, pela escuta do que o outro tem a dizer, o aluno amplia sua visão para, então, formular o próprio posicionamento. A maior consistência dos argumentos (20%) também constitui outro aspecto desejável, uma vez que essa é uma exigência de um texto dissertativo-argumentativo: o uso de argumentos que conduzam à aceitação da tese proposta.

Outros dois aspectos levantados pelos alunos em suas respostas: um aluno afirmou que “podemos adquirir mais informações de forma divertida e rápida” (resposta 16- Apêndice G). O caráter lúdico do aprendizado levantado por ele pode ser considerado um aspecto positivo.

Outro aspecto levantado por outro aluno: “existem vários sites que apresentam informações incoerentes” (resposta 21, Apêndice G) denota uma percepção crítica da realidade, por reconhecer, pela sua vivência, a não confiabilidade de tudo que está exposto *online*. Esse aluno levou em consideração o fato de que, por já ter passado pelo crivo dos colegas, o material que está compartilhado no *Padlet* traz informações confiáveis.

Enfim, a percepção dos alunos quanto ao uso do *Padlet* previamente à produção de textos dissertativo-argumentativos foi positiva. As justificativas dadas por eles correspondem aos meus anseios, como professora e como pesquisadora, pois percebo essa ferramenta como um recurso que pode ser relevante para se trabalhar na produção de textos. O uso desse artifício, previamente à produção de textos, pode conduzir os alunos a buscarem mais informações, se informarem, lerem mais e, principalmente, saírem de sua vivência para perceberem outras vivências e outras opiniões, com as quais podem concordar ou das quais podem discordar, mas que entrarão no seu discurso. Retomando Bakhtin (1992, p. 353), “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas (...) e vozes próximas que soam simultaneamente”, vemos que o diálogo que é possível ser estabelecido pelo *Padlet* propicia ao aluno esse contato com outras vozes, próximas ou longínquas, que podem passar a fazer parte da sua própria voz.

3.4 Percepção dos alunos quanto ao uso do *Padlet* como material de apoio para produção de textos dissertativo-argumentativos, ao final dos trabalhos

O segundo questionário *online* (Ver Apêndice C), também respondido pelos alunos no Laboratório de Informática e com os dados gerados pela ferramenta *Google Forms* (Ver Apêndice H), visava a detectar a percepção dos alunos participantes sobre o uso das TDICs, especificamente da ferramenta *Padlet*, como material de apoio para a produção de textos e para detectar os pontos de vista deles quanto à questão da criticidade e também os pontos positivos e negativos da ferramenta proposta. Obtivemos respostas de 35 alunos, ou seja, de todos os participantes, as quais passamos a analisar.

Em relação à primeira pergunta, “Você realizou todas as atividades propostas pela professora usando o *Padlet* como ferramenta auxiliar para a produção de textos?”, 88,6% dos alunos responderam que sim, configurando a grande maioria do grupo de alunos.

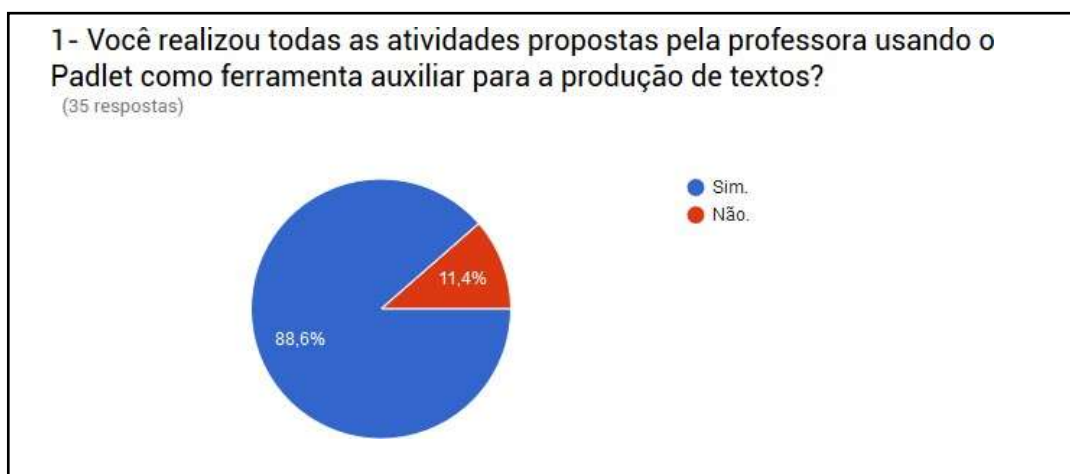


Gráfico 12. Respostas à questão 1 do questionário final

O segundo questionamento foi: “Comparando com textos que você escreve sem pesquisas prévias e sem uma ferramenta de sistematização, quais diferenças você percebe com a utilização dessa estratégia (busca de informações pela *internet*, compartilhamento de informações e de ideias no *Padlet*)?”. Analisando as respostas obtidas (Apêndice H), verifiquei que a maior diferença percebida pelos alunos foi quanto à informatividade. 75% dos alunos participantes (26 dos 35) declararam ter mais conhecimento sobre o tema com o uso da ferramenta. O aspecto da informatividade vem seguido pela melhora na argumentação, 23 dos 35 alunos, que corresponde a 65%, declararam que conseguiram aprimorar seus argumentos. Na sequência, a questão do dialogismo foi citada, sendo que 20% dos alunos (7 dos 35) conseguiram perceber que o diálogo entre colegas e com os *links* indicados constituíram fatores diferenciais proporcionados pelo uso do *Padlet*.

A terceira pergunta do questionário foi: “Em algum dos temas trabalhados, houve mudança de posicionamento que você tinha antes de fazer as atividades propostas pela professora e o seu posicionamento final, no momento de expor suas ideias no texto dissertativo?”. Obtivemos as seguintes respostas: 54,3% dos alunos (19 dos 35) disseram que não, enquanto 45,7% (16 dos 35) afirmaram que sim.



Gráfico 13. Respostas à questão 3 do questionário final

Nos comentários solicitados para essa questão, ative-me àqueles que afirmaram ter havido mudanças no posicionamento anterior ao trabalho com o *Padlet*, uma vez que essas mudanças podem ser indícios de que, pela ampliação de sua visão, os alunos conseguiram perceber os fatos por outros vieses, diferentes do seu, o que caracteriza uma das etapas na formação de criticidade para nós. Dentre essas justificativas feitas pelos alunos, foi citado o fato de haver aspectos desconhecidos sobre algum tema e, após as leituras e compartilhamentos, foi possível aprimorar e até mesmo modificar a ideia inicial. Um dos alunos revelou ter deixado de lado preconceitos, fato este que caracteriza um dos fatores de criticidade por nós propostos. Passar a conhecer outros posicionamentos sobre uma questão e posicionar-se levando em conta outros olhares sobre o mesmo tema é ver a realidade sob outro prisma, enxergando outras possibilidades. Comentário do aluno: *A partir das atividades realizadas anteriormente a escrita do texto dissertativo consegui adquirir mais conhecimentos sobre o assunto e com isso mudei de forma afirmativa meu posicionamento, deixando de lado preconceitos, por exemplo.*

Alguns alunos citaram que, por meio do *Padlet*, foi possível reforçar suas ideias; outros, que houve maior consistência na argumentação; outros, que houve uma ampliação da visão que tinham; outros, que houve descobertas sobre o assunto. Levar os alunos a pensarem sobre seu processo de aprendizagem e sobre a forma como processam suas informações foi um dos direcionamentos desse questionário e, nesse sentido, tornou-se relevante por levar os alunos a refletirem sobre a forma como fizeram uso da ferramenta, das informações compartilhadas e como se deram as trocas. Constituiu, assim, um ótimo momento para os alunos se ouvirem.

Para encerrar o questionário, perguntei aos alunos se haviam detectado pontos negativos ou desvantagens no uso do *Padlet*. 97,1% dos alunos (34) responderam que não e apenas 2,9%, ou seja, uma aluna disse que sim (gráfico 14). Tais números revelam uma aprovação no uso do *Padlet* para desenvolvimento de atividades de sistematização de buscas e compartilhamento de opiniões previamente à escrita de um texto dissertativo-argumentativo.

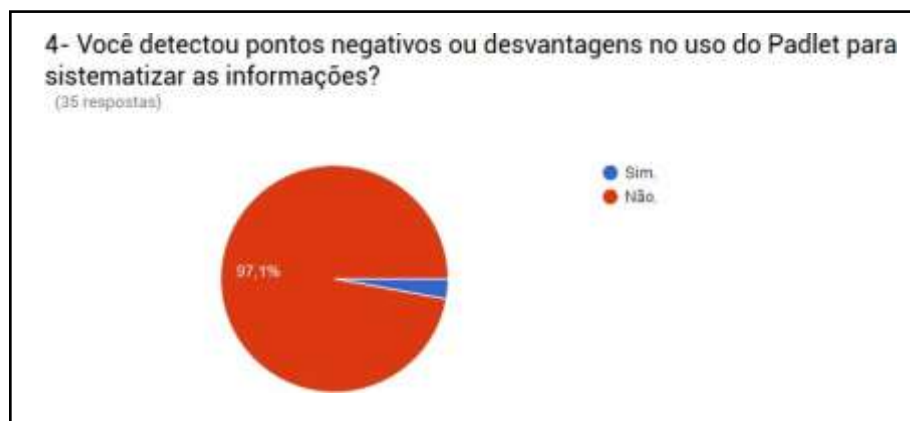


Gráfico 14. Respostas à questão 4 do questionário final

Neste capítulo, tivemos contato não só com as produções dos alunos (postagens nos *Padlets* e textos dissertativo-argumentativos) como também ouvimos suas vozes por meio dos questionários aplicados. Por um lado, apresentamos a nossa percepção (de pesquisadores) e, por outro, tivemos acesso à percepção dos envolvidos no processo (alunos participantes) acerca do trabalho desenvolvido.

No próximo capítulo, tecemos as Considerações Finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, apresentamos as considerações suscitadas por este trabalho. Retomamos as perguntas norteadoras desta pesquisa, baseando-nos nos dados gerados para responder a elas. Em seguida, analisamos as contribuições deste trabalho e propomos outros focos para estudos futuros.

Em relação à primeira pergunta: “A ferramenta digital *Padlet* constitui um recurso capaz de promover o diálogo entre os participantes da pesquisa, favorecendo a troca de ideias entre eles, e ao mesmo tempo, promover o acesso a outros posicionamentos?”, percebemos que as interações intermediadas pelo *Padlet* ocorreram de diferentes maneiras, como analisado no item 3.1.3 (Interações nos *Padlets*).

Essa ferramenta pode sim propiciar o diálogo entre os participantes de uma equipe, favorecer a troca de ideias, promover o acesso a outros posicionamentos, mas isso não ocorre da mesma forma com todos os integrantes e em todas as equipes. O líder de cada equipe que participava do mural eletrônico teve papel crucial nas interações. Como ele confeccionava o *Padlet*, as figuras de fundo selecionadas, a descrição feita por ele e sua primeira postagem delineavam a forma como os colegas iriam trabalhar. Em alguns casos, como as análises nos permitem afirmar, o diálogo instaurou-se já na descrição do *Padlet*, com questionamentos feitos pelos líderes. Em outros, o convite ao diálogo ocorreu nas primeiras postagens.

As respostas aos questionamentos ocorreram também de formas diferentes: houve casos em que a interação ocorreu de forma direta, em forma de resposta às perguntas feitas. Outras vezes, o diálogo entre os participantes ocorreu, mas não de forma direta e objetiva: os posicionamentos dos alunos eram percebidos pelas indicações de *links*, que expressavam suas ideias, uma vez que indicavam leituras que corroboravam suas posições.

Houve casos em que os alunos discutiram ideias. E para ancorarem seus posicionamentos, os alunos usaram reportagens, argumentos de autoridade, etc, buscando respaldar seus pontos de vista. No último questionário a que os alunos responderam, também ficou evidente que essa ferramenta pode ser um auxiliar para se estabelecer o diálogo, haja vista que 20% dos alunos citaram que o diálogo propiciado foi um dos diferenciais no preparo para a escrita usando o *Padlet* como recurso.

Podemos afirmar que o *Padlet* pode promover o acesso a outros posicionamentos, seja os dos colegas, seja os compartilhados pelos colegas. Por meio dos *links* sugeridos, os alunos tiveram oportunidade de conhecer mais sobre os temas dados bem como puderam ler e ouvir depoimentos de mães, biólogas, médicos e outras vozes que se manifestaram. O aspecto da

informatividade, tido por 75% dos alunos (resposta ao último questionário) como um diferencial no uso do *Padlet* também vem reforçar essa questão de ter acesso a outros posicionamentos. Ou seja, foi possibilitado ao aluno informar-se mais sobre os temas, aprimorando a sua argumentação, já que teria como embasar suas ideias, reforçando-as ou refutando posicionamentos que passaram a ser de seu conhecimento.

A segunda pergunta de nossa pesquisa é: “A ferramenta digital *Padlet* foi usada apenas para reprodução dos dados e posicionamentos encontrados na *internet* ou levou a posicionamentos próprios por parte dos alunos e das alunas?”. O acesso a outros posicionamentos e a reprodução de dados encontrados na *internet* ocorreram de forma satisfatória pela maioria dos alunos envolvidos na pesquisa, mas com algumas ressalvas.

A valorização do aspecto da informatividade pelos alunos (75% terem-na colocado como um diferencial) leva-nos a perceber o potencial da ferramenta para que os alunos ampliem os conhecimentos sobre dado tema, aspecto esse analisado também no item 3.2.1 (Primeira etapa no desenvolvimento de criticidade). E, como constatado nos textos dos alunos, a maioria usou dados para respaldar seus posicionamentos, principalmente nos temas sobre os quais tinham menor conhecimento. Houve os alunos que não tinham informação sobre determinado tema e, após as pesquisas e compartilhamentos feitos, conseguiram posicionar-se (como analisado no item 3.1.2). Mas houve aqueles que usaram o *Padlet* apenas para reafirmar suas crenças, não tendo efeito sobre os seus pré-conceitos as postagens e os argumentos usados pelos colegas (como analisado no item 3.2.3).

Ou seja, a ferramenta possui o potencial para ser usada como espaço congregador de compartilhamento de informações e, ao mesmo tempo, discussão de ideias. Mas nem sempre o que se lê, o que se vê ou outras abordagens sobre um mesmo tópico vão atingir a todos os alunos da mesma forma.

A nosso ver, a ferramenta foi usada em grande parte para compartilhamento de informações e das pesquisas feitas pelos alunos. Poderia ter sido mais profícua se mais alunos tivessem se envolvido diretamente, expondo seus posicionamentos e não apenas citando fontes de leitura ou de material para ser visto e analisado pelos colegas, dando a entender que as indicações feitas refletiam sua forma de pensar.

Em relação à terceira pergunta: “Nos textos dissertativo-argumentativos produzidos por intermediação dos *Padlets*, é possível perceber que a voz dos alunos e das alunas foi perpassada por outras vozes?” Conforme análise feita, na maioria dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, houve a inclusão de outras vozes. Isso ocorreu até mesmo na produção dos *Padlets*, como recurso para referendar posições assumidas.

Observamos que as vozes trazidas para os textos dos alunos foram usadas, na maioria das vezes, para ratificar seus posicionamentos, evitando o embate, a tensão entre posições divergentes. Parece-nos que os alunos queriam demonstrar não serem os únicos a pensar de determinada forma e que seus argumentos procediam. Houve alunos que inseriram em seus textos dissertativo-argumentativos posicionamentos distintos dos deles, fazendo a contra-argumentação na sequência. O fato de conseguir sair do próprio viés e dialogar com outros posicionamentos foi elencado por nós como uma etapa para o desenvolvimento de criticidade, que permite olhar uma problemática por outros ângulos e questioná-la.

Porém, não há garantia de que a simples exposição a outras vozes seja suficiente para levar o aluno a um posicionamento mais crítico, uma vez que há todo um contexto sociocultural no qual ele vive e do qual faz parte, o qual exerce uma influência direta sobre sua visão de mundo. Em temas já cristalizados, que parecem fazer parte do cotidiano dos alunos, notamos que os argumentos basearam-se mais na vivência e nos pré-conceitos já trazidos que nas postagens e nos depoimentos constantes nos *Padlets* confeccionados pelas equipes. A situação contrária também ocorreu: quanto mais distante o tema da realidade dos alunos, maior necessidade de respaldar as próprias ideias, fazendo uso dos argumentos de outrem, recorrendo a eles para fortalecer o posicionamento adotado.

Constatamos que os textos nos quais a formulação de opiniões foi perpassada pelas vozes de outrem constituíram textos mais consistentes, com indícios de autoria, no sentido de os alunos tentarem enxergar uma temática sob diferentes vieses para, depois, manifestarem uma opinião própria. A articulação de conceitos, o aproveitamento das informações obtidas a fim de formular uma argumentação própria reforçam os dizeres de Bakhtin (1992) de que, apesar de todo dizer ser original, ele não se constrói do nada.

Durante a realização desta pesquisa, percebemos alguns fatores dificultadores. Um deles foi o desgaste de se trabalhar com uma mesma ferramenta por um período que pode parecer curto para nós, como professores e pesquisadores, mas que se torna longo para os alunos envolvidos. Foram propostos quatro temas, por meio do PA, utilizando o *Padlet* para compartilhamento das pesquisas e espaço de discussão de ideias pelas equipes. Na última temática trabalhada, senti certo cansaço e desânimo por parte dos alunos em relação à criação e a postagens no mural eletrônico. A ferramenta parece-nos constituir um subsídio relevante no trabalho proposto, porém constatamos que deve ser intercalada a outras, para as atividades não se tornarem cansativas e interferirem negativamente nos resultados almejados.

Apesar desse fator observado, acreditamos que este estudo pode trazer contribuições para a Linguística Aplicada e somar aos trabalhos já realizados. Por meio desta pesquisa, foi

possível alterar a dinâmica do trabalho com produção de textos dissertativo-argumentativos na escola, uma vez que propusemos um trabalho híbrido, que alia as atividades de escrita em sala de aula às atividades de busca e sistematização dessas buscas por meio da *internet*, em casa.

Baseando-nos em estudiosos de letramento e de letramento crítico, apresentamos uma definição do que entendemos por criticidade, colocando em diálogo os autores estudados. Criticidade, para nós, requer que o indivíduo tenha uma percepção mais aguçada do meio e das circunstâncias que o envolvem. Consiste, como apresentamos, na possibilidade de o indivíduo pensar o mundo, de vê-lo, de senti-lo saindo de seu próprio viés e tendo acesso a outras visões, de forma que lhe seja possível enxergar o mundo, questioná-lo, usando outras lentes, ou seja, tendo seu olhar perpassado pelo olhar do outro. Quanto mais o indivíduo expande a visão, mais possibilidades de ampliar sua criticidade. Ao final dos trabalhos, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas permitiram ao aluno ter acesso a outros posicionamentos e pensares, conduzindo-o a formular a sua posição não tendo como referência apenas o meio que os circunda. Sendo assim, a maioria deles desenvolveu criticidade, tornando-se mais criticamente letrados. Essa afirmação decorre das análises dos textos e dos próprios depoimentos dos alunos, em resposta aos questionários. Em uma das análises feitas, por exemplo, no texto da aluna Viviane, em que ficou evidente o aproveitamento das informações obtidas por meio do uso do *Padlet* a fim de formular sua argumentação, houve uma demonstração do caráter interindividual da palavra, ideia defendida por Bakhtin (1992). Ao mesmo tempo, percebemos no texto dela, assim como no de outros alunos, o que buscamos no nosso conceito de crítico, que é o posicionar-se buscando ver outros posicionamentos, diferentes da realidade em que o indivíduo está. Outros vieses foram vistos antes de os alunos se colocarem, dando-lhes a oportunidade de ir além de sua vivência e perceber outras realidades.

Como vemos criticidade como um processo, percebemos também a mudança na postura de alguns alunos sobre determinados temas, como por exemplo o aluno Breno, que após trabalhar com o último tema: “Cultura do estupro – como acabar com esse crime?”, conseguiu adotar uma postura mais tolerante em relação às conquistas obtidas pelas mulheres. O fato de ter acesso a outras visões de mundo, a outras realidades, de forma mais chocante levou o aluno a repensar seus posicionamentos e colocar-se de forma diferente de como havia se colocado em momentos anteriores. Essa mudança de atitude, perpassada pelos depoimentos e vivências de outrem, constitui, para nós, indício de desenvolvimento de criticidade.

O discernimento entre fatos e boatos ou inverdades, demonstrado no questionário por um dos alunos, ao afirmar que: “*existem vários sites que apresentam informações incoerentes*” (resposta 21, Apêndice G) também desvelou o desenvolvimento de criticidade por parte desse aluno, percepção que consideramos relevante também na formação de um cidadão crítico.

Enfim, o uso da ferramenta *Padlet*, previamente à produção de textos, constituiu um desencadeador de criticidade na produção de textos dissertativo-argumentativos de alunos da última série do ensino médio, ao conduzi-los a buscarem mais informações, se informarem, lerem mais e, principalmente, saírem de sua vivência para perceberem outras vivências e outras opiniões, com as quais puderam concordar ou das quais podem discordar, mas que, de alguma forma, passaram a fazer parte de seu discurso. Por meio das várias mídias congregadas e compartilhadas nessa ferramenta, o aluno pôde enxergar o mundo por outros olhares, questioná-lo nos diálogos com os colegas, referendar suas posições e perceber que seu pensar não é único; há vários outros posicionamentos distintos do seu, que se justificam pelos diferentes contextos: sociocultural, político e econômico, em que os outros indivíduos estão inseridos. O diálogo que é possível ser estabelecido pelo *Padlet* propiciou ao aluno a oportunidade de sair de seu próprio viés, expandir sua visão, desenvolvendo, assim, sua criticidade.

A experiência ainda permitiu ao aluno o trabalho com “formas contemporâneas de linguagem” (Lei 9.394/96), na qual professores mais reticentes quanto ao uso das tecnologias poderiam se espelhar para enriquecimento de suas práticas pedagógicas, vendo as TDICs como aliadas, reiterando os dizeres de Rojo (2009, p.119), de que a escola deve contribuir para que o estudante “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”.

Levar o aluno a buscar informações, selecioná-las e posicionar-se a partir delas já constitui uma contribuição para a formação dos alunos participantes da pesquisa, uma vez que tiveram acesso a uma ferramenta por eles desconhecida e passaram a fazer uso dela, sem dificuldade. Após dominar essa ferramenta, o aluno pode inseri-la em outros contextos, em sua vida acadêmica ou pessoal. Levar o aluno a questionar os fatos, a questionar-se, a ouvir o outro para depois emitir sua voz constituíram formas de aprimorar sua criticidade, uma vez que ele pôde enxergar o mundo por outros vieses, não se limitando apenas ao seu pensar, o que contribuiu para sua formação como cidadão consciente de que seu pensar não é o único e de que há diferentes formas de se pensar uma mesma questão.

Para a professora-pesquisadora, a contribuição trazida pelo estudo é inquestionável, pois me permitiu repensar minha prática enquanto professora de Redação. Desenvolver um trabalho embasado em um referencial teórico propiciou-me reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e permitiu-me refletir e vivenciar as potencialidades oferecidas pelas TDICs, as quais podem funcionar como subsídios na produção de textos. As inquietações que me afligiam quanto a questões como informatividade e quanto à criticidade nos textos dos alunos puderam ser aplacadas em parte, pois pude perceber diferentes recursos para sanar essas questões e me senti motivada a buscar formas diferentes de trabalhar em um contexto em que a ubiquidade das TDICs é inegável. Constituiu, assim, uma experiência valiosa na minha formação profissional, enquanto professora e pesquisadora em formação.

Apresentamos, a seguir, outros vieses para pesquisas futuras, a partir de nosso trabalho.

Em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, os dados apontados no item 2.3 revelam que os alunos envolvidos no nosso trabalho já estão em contato com “formas contemporâneas de linguagem” (lei 9.394/96), fazem parte de um grupo privilegiado de pessoas que já estão inseridas na sociedade da informação (COLL; MONEREO, 2010) e que acessam a *internet* diariamente. Esses fatores podem ser vistos como elementos que facilitaram o desenvolvimento do trabalho com o grupo de alunos participantes da pesquisa, que frequentam a rede particular de ensino e têm acesso à *internet*. Fatores esses que, de alguma forma, também refletiram na participação dos alunos nas atividades propostas, comprovada pelas respostas dadas por eles no questionário final, que totalizou 88,6% dos alunos como participantes de todas as atividades propostas. Esse fator que tem sido colocado como dificultador em outras pesquisas não se configurou dessa forma para nós. Talvez, em outro contexto, nos deparássemos com ele. Desenvolver essa mesma pesquisa em outro contexto sociocultural, em pesquisas futuras, poderia nos remeter a outras realidades e poderia nos ajudar a estabelecer um contraponto entre a inserção de tecnologias digitais na produção de textos no âmbito da escola pública e no âmbito da escola particular, trabalho apresentado por nós.

Outro aspecto que observamos durante a realização das atividades foi a questão da afetividade/afinidade com a turma. Esse fator pode tornar-se um facilitador nos trabalhos usando tecnologias digitais, também em qualquer outra atividade que envolva professor/aluno, uma vez que os alunos, em sua grande maioria, não querem decepcionar o professor. Esse poderia ser outro viés, a ser trabalhado futuramente: relação entre afetividade/afinidade entre professor/aluno e inserção de tecnologias digitais em sala de aula.

Neste estudo, investigamos as potencialidades oferecidas pelo *Padlet* em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos do terceiro ano do ensino médio. Seria interessante investigar outras ferramentas disponíveis na *Web 2.0*, as quais também pudessem propiciar a interação entre os alunos, de forma a constituírem-se como recursos a serem explorados na produção de textos, intercalando com a ferramenta por nós investigada.

Enxergar outros vieses e perceber outros fatos e opiniões pode levar o aluno a sair de seu lugar, questionar-se, ouvir-se, refletir sobre seu pensar. Na medida em que o aluno se propõe a isso e envolve-se em outras realidades, sua visão de mundo poderá ser ampliada e suas ideias podem ser expandidas. Reiteramos os dizeres de Braga e Moraes (2009, p.607) de que “a mediação da tecnologia não é neutra. Ela instaura mudanças instigadas pelos limites e novas possibilidades comunicativas que o meio oferece.” Nesse sentido, outro viés que se vislumbra para pesquisas futuras, em uma época de boatos, inverdades e pós-verdades, que circulam nas redes sociais e em outros ambientes, seria propiciar aos alunos oportunidades para questionamentos daquilo que veem, ouvem e leem, buscando aparatos que propiciassem a eles o desenvolvimento de uma visão questionadora, tentando desvelar o que está implícito em mensagens divulgadas nesses meios ou por meio de jornais que circulam no ambiente virtual. Em uma perspectiva de letramento crítico, seria possível aplicar os conceitos que têm sido estudados por Janks(2013), buscando capacitar os jovens a lerem, problematizarem aquilo que leem, desconstruírem a informação para reconstruí-la por um viés que lhes possibilite uma posição inquietadora e questionadora dos fatos. Propiciar essas possibilidades aos alunos constituiria, a nosso ver, uma maneira de contribuir para sua formação como cidadãos mais críticos e questionadores, capazes de refletir sobre o mundo que os cerca e de usar recursos tecnológicos a seu favor, aprimorando suas possibilidades de pesquisar, processar a informação e posicionar-se, firmando-se, assim, como “seres no mundo”, “seres da práxis”, como já postulava Freire (1970).

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. **Sisyphus-Journal of Education**, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAX, S. **CALL – past, present and future**. System, v. 31, n. 1, p.13–28, 2003. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. **Interactive whiteboards: watch this space**. CALL Review, Summer, 2006. p. 5-7.

_____. Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching**, v.,1 n. 2, p.1-15, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

BRAGA, Denise Bértoli; MORAES, Marcio Antônio de. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 9, n. 3, p. 603-620, 2010.

BRAGA, Junia. Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação In: BRAGA, J. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM v.1, 2012, p.7-20.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm** Acesso em 01/02/2015, v. 30, 2013.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Artmed Editora (Edição Digital), 2010.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. **COOL, C. e MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias de informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, p. 66-93, 2010.

FAGUNDES, Lea da Cruz; MAÇADA, Débora; SATO, Luciane. Aprendizagem do Futuro: as Inovações Começaram. Coleção Informática para a Mudança na Educação–Ministério da Educação. **Brasília: Estação Palavra**, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, p. 49, 2015.

FOGAÇA, Francisco Carlos; JORDÃO, Clarissa. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido**. Língua e Letras, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Editora Paz e Terra, p. 165, 1996.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social perspective**. Oxford: Oxford University Press. 1985.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy1. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 11, n. 1, 2012.

_____. Critical literacy in teaching and research1. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill (Ed.). **Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies**. Common Ground, 2001.

LANKSHEAR, C. **Literacy, Schooling and Revolution**. New York: The Falmer Press, 1987.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, I.; GREEN, B. Understanding the changing world of literacy, technology and learning. C. LANKSHEAR, & I. SNYDER WITH B. GREEN (EDS.). **Teachers and technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools**. St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 2000. p. 23-47.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. In: LUKE, Allan. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LUZ, Emeli. **Formação inicial de professores de inglês e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)**. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 1, 2010.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira**1. Signum: Estudos da Linguagem, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014.

_____. **Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira.** Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Campinas, SP: Pontes, p. 21-76, 2003.

MELO, Maria Aparecida Viegas de. **As TICs e o ensino de língua inglesa: uma proposta colaborativa, facilitadora, transgressiva usando a plataforma online Edmodo.** Revista Educacional Interdisciplinar, v. 4, n. 1, 2015.

MODEL, Débora Scheffer. **Projetos de aprendizagem: uma nova concepção do conceito de projeto.** 2010.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. COLL, C.; MONEREO, C. e colaboradores. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, p. 97-117, 2010.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação—a Internet na educação presencial e virtual. **Saberes e linguagens de educação e comunicação.** Pelotas: UFPel (2001): 19-44.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas e valores. In: MORALES, Ofelia Elisa Torres; DE SOUZA, Carlos Alberto; ROCHA, Paula Melani. Mídias Digitais e suas potencialidades nos tempos contemporâneos: estudo de caso “Mídia Ninja”. **Ação Midiática—Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura.**, n. 6, 2015.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Menezes et al. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 10, n. 22, 2013.

PAIVA, Vera Menezes de O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

PILAR, Jandira. **O processo de escritura da redação de vestibular: o argumento como elemento de sentido entre vestibulandos e avaliadores.** Diss. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the Horizon**, MCB University Press, p.1-p.6, 2001.

_____. The emerging online life of the digital native. **Retrieved August**, v. 7, 2004.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. O professor pesquisador. **Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editora, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 128, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos; IFA, Sérgio. **O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada**. The ESpecialist. Pesquisa em Línguas para Fins Específicos. Descrição, Ensino e Aprendizagem. ISSN 2318-7115, v. 34, n. 1, 2013.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SITES PARA SALA DE AULA. **Padlet**. Disponível em: <<http://sitesparasaladeaula.weebly.com/padlet.html>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SOARES, Débora Racy. PLE a distância no AVA da UFLA: desafios e dificuldades. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Autêntica Editora, 1998.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. **Formação de Professores de Línguas – Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. **Formação**, 2011.

SOUZA, L. M. T. M. Engaging the global by resituating the local: (Dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. **Postcolonial perspectives on global citizenship education**, p. 68-83, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editoria, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.

TAGATA, William Mineo. Multimodalidade e letramento visual no ensino de línguas: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: HASHIGUTI, Simone T (Org.) **Linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**: práticas e questões sobre e para a formação docente. Paraná: CRU, p.87-105, 2013.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, v. 26, p. 1-9, 2006.

VELHO, André Ricardo *et al.* Trabalhando a Problemática Ambiental ao Viés de Quadros Colaborativos Online: Uma Ação no Contexto Escolar. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**, 2016.

WOLCOTT, Harry. Criteria for an ethnographic approach to research in schools. **Human organization**, v. 34, n. 2, p. 111-127, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial para avaliação diagnóstica dos alunos participantes da pesquisa.

Disponibilizado para os alunos

em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdiDRvjLA1LRSffMaZi74HGKZDAI7Nw2BIAT7cDYfUOKK3mow/viewform>

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS EM LÍNGUA MATERNA: em busca de criticidade

Pesquisadores: William Mineo Tagata e Barbara Helena Rabelo

Caro(a) participante,

Este questionário está dividido em duas partes. A **primeira parte** solicita dados pessoais; a **segunda parte** é um questionário a respeito de seus hábitos de uso da Internet. Você não será identificado em nenhum momento, de modo que a confidencialidade de suas respostas está assegurada. Caso se sinta constrangido com alguma questão, deixe-a em branco.

Peço que, por gentileza, não converse nem comente as questões ou suas respostas com outras pessoas enquanto preenche o questionário.

Agradeço sua colaboração e atenção.

PRIMEIRA PARTE - IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: () 16 anos () 17 anos () 18 anos
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Série: _____

SEGUNDA PARTE -HÁBITOS DE USO DA INTERNET

4. Você costuma acessar a Internet?
() Sim () Não () Às vezes
5. Em qual(is) local(is) você costuma acessar a Internet (marque uma ou mais opções, conforme seja o caso)?
() Em casa () Na escola () Em redes wi-fi () Em lan house
() Na casa de um amigo ou parente () Outro(s): _____
6. Você acessa a Internet em dispositivos móveis (marque uma ou mais opções, conforme seja o caso)?
() Celular () Tablet () Internet móvel banda larga () Não uso.
7. Qual é a frequência com que você utiliza a Internet?
() Sempre (todos os dias)
() Com bastante frequência (em média, 5 vezes por semana)

- ☐ Com frequência razoável (em média, 3 vezes por semana)
- ☐ Com pouca frequência (em média, 1 vez por semana)
- ☐ Raramente (em média, 1 vez por mês)
8. Em geral, quantas vezes por dia você acessa a Internet?
- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ mais de 5 vezes
9. Em geral, quanto tempo por dia você permanece conectado à Internet?
- ☐ Até 1 hora ☐ De 1 a 3 horas ☐ De 3 a 5 horas ☐ Mais de 5 horas
10. O que você costuma fazer na Internet (marque uma ou mais opções, conforme seja o caso)?
- ☐ Acessar redes sociais.
- ☐ Trocar e-mails.
- ☐ Participar de fóruns de discussão.
- ☐ Navegar pelos sites de seu interesse.
- ☐ Ler notícias.
- ☐ Pesquisar em sites de busca.
- ☐ Conversar com pessoas (troca de mensagens instantâneas).
- ☐ Realizar pesquisas acadêmicas (trabalhos escolares).
- ☐ Assistir a videoaulas para reforçar o conteúdo visto na escola.
- ☐ Assistir a vídeos ou ouvir músicas.
- ☐ Fazer downloads (séries, filmes, músicas, etc.)
- ☐ Pesquisar produtos e preços.
- ☐ Fazer compras.
- ☐ Consultar mapas e direções.
- ☐ Participar de jogos online.
- ☐ Outro(s): _____
11. Quais tipos de sites te interessam mais, considerando o conteúdo (ao assinalar suas opções, indique a ordem de sua preferência – 1º, 2º, 3º, etc.).
- ☐ redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram...)
- ☐ notícias sobre política, atualidades
- ☐ notícias sobre entretenimento (cinema, música, moda, esportes, etc.)
- ☐ sites com videoaulas ou outro material educativo
- ☐ e-mail
- ☐ jogos

- ☐ sites de compras – que tipo de compras? _____
- ☐ blogs – algum tema específico? _____
- ☐ fóruns – algum tema específico? _____
- ☐ sites de busca e pesquisa (Google, Wikipedia...)
- ☐ sites ou programas de bate-papo.
- ☐ outros. Quais? _____

12. Por quais meios você conhece os sites que acessa?

- ☐ Indicação de amigos e familiares.
- ☐ Indicação de professores e colegas.
- ☐ Através de outros sites.
- ☐ Por outros meios de comunicação (revistas, jornais, televisão...).
- ☐ Através de sites de busca e pesquisa.
- ☐ Outro. Qual? _____

13.-Você considera a internet importante para seus estudos?

- ☐ Sim, mas prefiro outros recursos.
- ☐ Sim, mas considero necessário complementar minhas pesquisas com outros recursos.
- ☐ Sim, a internet constitui base principal de minhas pesquisas.
- ☐ Não considero a internet importante.

14- Como você realiza suas pesquisas na internet?

- ☐ Uso o primeiro site que acesso.
- ☐ Uso vários sites, mas não comparo as informações entre um e outro.
- ☐ Uso vários sites e procuro escolher as melhores opções.
- ☐ Uso sites famosos, pois os considero mais confiáveis.
- ☐ Uso sites acadêmicos, pois os considero mais confiáveis.

15- Quando é solicitado a você a produção de um texto dissertativo sobre determinado tema, você:

- ☐ conversa com seus pais sobre o assunto dado.
- ☐ conversa com seus colegas e professora sobre o assunto dado.
- ☐ aciona seu conhecimento de mundo e seus conhecimentos prévios.
- ☐ procura por mais informações em livros, jornais e revistas impressos.
- ☐ faz pesquisas na internet sobre o assunto dado.
- ☐ Outros: _____

16- Você costuma ler:

- ☐ () Revistas científicas (História Viva, Superinteressante...).
- ☐ () Revistas de celebridades (TiTiTi, Contigo, Caras...).
- ☐ () Revistas teen (Capricho, Toda Teen...). Revistas esportivas (Quatro Rodas, Lance...).
- ☐ () Revistas de notícias (Veja, Istoé, Época...).
- ☐ () Jornais impressos.
- ☐ () Livros de literatura (Best-sellers, romance, poesia, contos...)
- ☐ () Livros científicos (História, Filosofia, Física...)
- ☐ () Leio, mas apenas conteúdo veiculado pela internet.
- ☐ () Não costumo ler.

APÊNDICE B –Questionário aplicado aos alunos durante o Projeto de Aprendizagem, após o primeiro uso do *Padlet*

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS EM LÍNGUA
MATERNA: em busca de criticidade**

Pesquisadores: William Mineo Tagata e Barbara Helena Rabelo

Caro(a) participante,

Neste questionário, você fará uma avaliação da ferramenta digital que usamos no Projeto de Aprendizagem - o Padlet. Você não será identificado em nenhum momento, de modo que a confidencialidade de suas respostas está assegurada. Caso se sinta constrangido com alguma questão, deixe-a em branco.

Peço que, por gentileza, não converse nem comente as questões ou suas respostas com outras pessoas enquanto preenche o questionário.

Agradeço sua colaboração e atenção.

1. Você conseguiu utilizar a ferramenta proposta (*Padlet*)?

() Sim.

() Não.

Se você respondeu não, por quê? _____

2 -Você encontrou dificuldades no manuseio da ferramenta digital proposta?

() Sim.

() Não.

Se você respondeu sim, quais foram as dificuldades encontradas? _____

3. Você acredita que a utilização dessa ferramenta digital em particular contribuiu para ampliar os conhecimentos que você possuía sobre o tema trabalhado?

() Sim.

() Não.

Se você respondeu não, justifique sua resposta. _____

4. Você acha que o uso prévio dessa ferramenta digital teve algum impacto na sua produção escrita(elaboração do texto dissertativo-argumentativo)?

() Sim.

() Não.

Justifique: _____

APÊNDICE C –Questionário aplicado aos alunos ao final do Projeto de Aprendizagem, para concluir os trabalhos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO EM LÍNGUA MATERNA: em busca de criticidade –
QUESTIONÁRIO FINAL

Caro(a) participante,

Neste questionário, você fará uma avaliação dos trabalhos realizados durante o projeto desenvolvido pela professora, envolvendo a produção de textos e recursos digitais disponibilizados na internet. Você não será identificado em nenhum momento, de modo que a confidencialidade de suas respostas está assegurada. Caso se sinta constrangido com alguma questão, deixe-a em branco.

Agradeço sua colaboração e atenção.

Os temas trabalhados foram:

- 1- Política X Ciência: a pílula do câncer;
- 2- Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?
- 3- “Bela, recatada e do lar”- papel da mulher na sociedade no século XXI.
- 4- Cultura do estupro: como acabar com esse crime?

Obrigada pela sua participação!

Professora Barbara Helena Rabelo

- 1- Você realizou todas as atividades propostas pela professora usando o Padlet como ferramenta auxiliar para a produção de textos?

()Sim.

()Não.

Se você respondeu não, quais os motivos da não participação?

- 2- Comparando com textos que você escreve sem pesquisas prévias e sem uma ferramenta de sistematização, quais diferenças você percebe com a utilização dessa estratégia (busca de informações pela internet, compartilhamento de informações e de ideias no *Padlet*)?

- 3- Em algum dos temas trabalhados, houve mudança no posicionamento que você tinha antes de fazer as atividades propostas pela professora e o seu posicionamento final, no momento de expor suas ideias no texto dissertativo?

()Sim.

()Não.

Justificativa (comente sua resposta, tendo ela sido afirmativa ou negativa).

- 4- Você detectou pontos negativos ou desvantagens no uso do *Padlet* para sistematizar as informações?

()Sim.

()Não.

Se você respondeu sim, quais foram esses pontos negativos ou desvantagens?

APÊNDICE D– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

O (a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação E Produção De Textos Dissertativo-Argumentativos Em Língua Materna: em busca de criticidade”, sob a responsabilidade dos pesquisadores WILLIAM MINEO TAGATA e BARBARA HELENA RABELO.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando analisar em que medida o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pode impactar a produção de textos dissertativo-argumentativos dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Na participação do(a) menor, ele(a) participará de um Projeto de Aprendizagem desenvolvido junto à turma nas aulas Redação, no período normal das aulas, e realizará produção de materiais usando ferramentas digitais na internet com temas sugeridos pela turma bem como produção de textos em sala de aula. Também será solicitado a ele(a) realização de atividades em casa. O (a) menor responderá a questionários nos quais mostrará como ele(a) usa a internet e com que finalidade e também responderá a questionários durante o desenvolvimento da pesquisa para se posicionar sobre a validade ou não do trabalho desenvolvido. Os trabalhos (textos e produções na internet) serão analisados pelo pesquisador, para observar o impacto que houve na argumentação e desenvolvimento das ideias. Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nossa pesquisa não apresenta riscos para a saúde do(a) menor. Riscos que podem ocorrer consistem na possibilidade de: (i) identificação do participante. Para isso, todos os questionários não deverão ser identificados e os textos gerados para análise serão identificados com pseudônimos. E (ii) o participante se sentir constrangido em responder a algum item presente nos questionários; sendo, portanto, reservado a ele o direito de deixar tais questões em branco, garantindo a sua integridade e bem estar. Não serão divulgadas imagens dos(as) alunos(as) participantes, apenas os registros escritos e orais.

Os benefícios serão: o conhecimento de novas ferramentas disponíveis na internet e o aprimoramento da escrita, decorrente desse trabalho, bem como a oportunidade de ampliar o tempo de estudos e interagir virtualmente com os colegas para fins de aprendizagem.

Para participar da pesquisa, é necessário que o(a) aluno(a) seja frequente e não tenha problemas com faltas. A escola coparticipante dispõe de 28 computadores em pleno funcionamento e com acesso à internet, em seu laboratório de informática. Como as atividades desenvolvidas de forma presencial podem ser realizadas em duplas, todos os alunos que consentirem em participar da pesquisa serão aceitos. O aluno é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento do desenrolar das atividades, não sofrendo nenhuma retaliação por ter deixado as atividades de pesquisa. Caso o(a) estudante não queira participar da pesquisa, enquanto os colegas fazem suas pesquisas e postagens na internet, quando houver atividades no laboratório da escola, ele(a) poderá ficar na biblioteca da escola, realizando atividades escolares ou poderá fazer pesquisas na internet sobre os temas dados, independente de sua participação nos trabalhos de pesquisa. Da mesma forma, quando as atividades forem realizadas a distância, em casa, o (a) estudante que tenha manifestado por não participar da pesquisa não será questionado sobre a não realização das atividades propostas. Reiteramos que a não participação não resultará em

nenhuma punição ou perda de créditos na disciplina ministrada pela professora pesquisadora.. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com os pesquisadores WILLIAM MINEO TAGATA e BARBARA HELENA RABELO, telefone (34) 3831-3701, vinculada ao Instituto de Letras e Linguística- Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Santa Mônica Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco G, 2º andar - Sala 1G256 Uberlândia-MG / CEP: 38408-144. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador BARBARA HELENA RABELO, antes de iniciar os trabalhos, em maio de 2016, nas dependências da Sociedade Educacional de Patrocínio (Escola Atenas), em reunião da Escola agendada com os pais. Os pais ou responsáveis de todos os estudantes das turmas envolvidas serão convidados para participar de esclarecimentos do projeto de pesquisa, independente da idade do estudante. Estando os pais ou responsáveis de acordo com a participação de seus filhos ou daqueles por quem são responsáveis, será solicitado a eles que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os esclarecimentos e a solicitação das assinaturas será feita pela professora-pesquisadora BARBARA HELENA RABELO. A reunião acontecerá antes de iniciar os trabalhos, nas dependências da Sociedade Educacional de Patrocínio (Escola Atenas), em reunião da Escola agendada com os pais.

Patrocínio, maio de 2016.

William Mineo Tagata

Pesquisador

Barbara Helena Rabelo

Pesquisadora

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

APÊNDICE E –TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Caro(a) aluno(a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação E Produção De Textos Dissertativo-Argumentativos Em Língua Materna: em busca de autonomia e criticidade”, sob a responsabilidade dos pesquisadores William Mineo Tagata e Barbara Helena Rabelo. Nesta pesquisa, nós estamos buscando analisar como o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem impactar a produção de textos dissertativo-argumentativos dos alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Você participará de um Projeto de Aprendizagem desenvolvido junto à turma nas aulas de Redação, no período normal das aulas, e realizará produção de materiais usando ferramentas digitais na internet com temas propostos pela turma bem como produção de textos em sala de aula. O (a) menor responderá a questionários nos quais mostrará como ele(a) usa a internet e com que finalidade e também responderá a questionários durante o desenvolvimento da pesquisa para se posicionar sobre a validade ou não do trabalho desenvolvido. Os trabalhos(textos e produções na internet) serão analisados pelo pesquisador, para observar o impacto que houve na argumentação e desenvolvimento das ideias. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nossa pesquisa não apresenta riscos para a sua saúde. Riscos que podem ocorrer consistem na possibilidade de: (i) identificação do participante. Para isso, todos os questionários não deverão ser identificados e os textos gerados para análise serão identificados com pseudônimos. E (ii) o participante se sentir constrangido em responder a algum item presente nos questionários; sendo, portanto, reservado a ele o direito de deixar tais questões em branco, garantindo a sua integridade e bem estar. Não serão divulgadas imagens suas, como aluno(a) participante, apenas os registros escritos.

Os benefícios serão: o conhecimento de novas ferramentas disponíveis na internet e o aprimoramento da escrita, decorrente desse trabalho, bem como a oportunidade de ampliar o tempo de estudos e interagir virtualmente com os colegas para fins de aprendizagem.

Para participar da pesquisa, é necessário que você seja frequente e não tenha problemas com faltas. A escola coparticipante dispõe de 28 computadores em pleno funcionamento e com acesso à internet, em seu laboratório de informática. Como as atividades desenvolvidas de forma presencial podem ser realizadas em duplas, todos os alunos que consentirem em participar da pesquisa serão aceitos.

Seus pais ou responsáveis serão convidados para participar de esclarecimentos do projeto de pesquisa. Estando os pais ou responsáveis de acordo com a participação de seus filhos ou daqueles por quem são responsáveis, será solicitado a eles que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os esclarecimentos e a solicitação das assinaturas será feita pela professora-pesquisadora BARBARA HELENA RABELO. A reunião acontecerá antes de iniciar os trabalhos, nas dependências da Sociedade Educacional de Patrocínio (Escola Atenas), em reunião da Escola agendada com os pais.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento do desenrolar das atividades, não sofrendo nenhuma retaliação por ter deixado as atividades de pesquisa.

Caso você não queira participar da pesquisa, enquanto os colegas fazem suas pesquisas e postagens na internet, quando houver atividades no laboratório da escola, você poderá ficar na biblioteca da escola, realizando atividades escolares ou poderá fazer pesquisas na internet sobre os temas dados, independente de sua participação nos trabalhos de pesquisa. Da mesma forma, quando as atividades forem realizadas a distância, em casa, caso você tenha manifestado por não participar da pesquisa, não será questionado sobre a não realização das atividades propostas. Reiteramos que a não participação não resultará em nenhuma punição ou perda de créditos na disciplina ministrada pela professora pesquisadora.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores WILLIAM MINEO TAGATA e BARBARA HELENA RABELO, telefone (34) 3831-3701, vinculados ao Instituto de Letras e Linguística - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Santa Mônica Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco G, 2º andar - Sala 1G256 Uberlândia-MG / CEP: 38408-144. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 15 de outubro de 2015.

William Mineo Tagata

Barbara Helena Rabelo

Pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE F–PROJETO DE APRENDIZAGEM: TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS MEDIADOS PELO *PADLET*

1 IDENTIFICAÇÃO:

Professora: Barbara Helena Rabelo

Turma: 3º ano Azul-Ensino Médio

Período de realização: maio a junho/2016

2 TEMA DO PROJETO: Produção de textos dissertativo-argumentativos (abordando temas sociais e atuais) com intermediação do *Padlet*.

Temas: (X) Escolhidos pelos alunos

() Definido pelo professor /turma

2.1 Temas escolhidos pelos alunos:

(i) Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?; (ii) Política versus ciência: a pílula do câncer; (iii) Bela, recatada e do lar: protótipo para a mulher do século XXI? ; e (iv) Cultura do estupro: como acabar com esse crime?;

3 OBJETIVO: Propiciar condições aos alunos de buscar informações, sistematizá-las por meio do Padlet e desenvolver o pensamento crítico, uma vez que eles vão se encontrar em situações de exposição das próprias ideias, porém embasadas em fatos, dados e pesquisas e em outras opiniões e realidades diferentes das deles.

4 PROBLEMÁTICA: Como professora de Língua Portuguesa e Redação no Ensino Médio, percebo que um dos dificultadores na produção de textos dissertativo-argumentativos dos alunos nesse nível de ensino tem sido a falta de informatividade bem como a falta de aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento decorrentes, dentre outros fatores, da falta de leitura e de busca de informações. Mas como os textos dissertativo-argumentativos, por sua natureza, devem trabalhar não somente com o aspecto informativo mas também com o opinativo, surge a maior dificuldade: ao escreverem seus textos, os alunos tendem a parafrasear os textos motivadores ou ficarem apegados ao senso comum, não demonstrando opiniões próprias acerca dos temas desenvolvidos. Falta, além da informatividade, um posicionamento crítico sobre assuntos atuais, falta uma leitura do mundo feita por lentes próprias.

5 O QUE SABEMOS (CERTEZAS PROVISÓRIAS): Como fui professora da turma nas séries anteriores do Ensino Médio, sei que eles já conhecem a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Também é de meu conhecimento que os alunos vão trazer

informações sobre os temas a serem abordados, uma vez que estão inseridos no contexto sócio-cultural no qual esses assuntos são abordados. Essas informações, por meio das atividades desenvolvidas no Projeto, podem ser fortalecidas, incrementadas ou até mesmo ser modificadas, formando certezas que, por ora, podem ser tomadas também como provisórias. Questionamentos apresentados aos alunos, antes de cada um dos temas trabalhados: Que ideias você associa a esse assunto; Você tem conhecimento sobre esse assunto? O que você sabe?; Você tem uma posição sobre o tema? Qual?

6 O QUE QUEREMOS SABER (DÚVIDAS TEMPORÁRIAS): Em primeiro lugar, buscar mais informações sobre os temas trabalhados, de forma a dar mais consistência ao que o próprio aluno pensa, aprimorando a informatividade dos textos. Em segundo lugar, queremos colocar o aluno em contato com outras vozes, para que ele possa ampliar a sua visão de mundo, enxergando o mundo sob óticas diferentes das dele.

7 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: ATIVIDADES DISPARADORAS:

7.1 Definição dos temas a serem trabalhados com os alunos. Os temas sugeridos por eles, em parceria com a professora-pesquisadora, foram: (i) Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?; (ii) Política versus ciência: a pílula do câncer; (iii) Bela, recatada e do lar: protótipo para a mulher do século XXI? ; e (iv) Cultura do estupro: como acabar com esse crime?;

7.2 Apresentação do *Padlet* aos alunos participantes, na sala de informática, onde eles terão a oportunidade de manuseá-la e lidar com ela. Orientações e esclarecimentos acontecerão de forma virtual, em grupo fechado da turma na rede social *Facebook*, “Autoria Terceirão”, bem como em sala de aula, na interação com os colegas e com a professora-pesquisadora.

8 EXECUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS:

- Formação da equipe- a turma será dividida em 6 equipes (cinco de 6 alunos ; uma de 5 alunos). Em cada uma, haverá um (a) aluno (a) na liderança, responsável por criar o *Padlet* e incitar a participação dos colegas, por meio de questionamentos e de postagens.

- O tema será proposto na aula de quinta-feira, quando também será indagado aos alunos sobre seus conhecimentos prévios sobre o tema. A professora, nesse momento, colocará algumas questões instigantes que poderão levar os alunos a pensarem em posições diferentes das deles acerca do tema proposto.
- Em casa, o aluno responsável pela equipe criará o *Padlet*, começará as postagens e divulgará o link para os colegas terem acesso ao mural eletrônico no grupo fechado da turma (Autoria 3), no *Facebook*.
- Os colegas do grupo pesquisarão sobre o tema, levando em consideração diferentes abordagens, diferentes perspectivas sobre o assunto e deverão postar, por meio de imagens, textos e vídeos no mural da equipe. Ao mesmo tempo, ouvindo as diversas vozes lá presentes, deverão se posicionar sobre o tema em estudo.
- No domingo à noite, a professora-pesquisadora visitará os murais criados, mas sem fazer nenhuma intervenção. Os comentários que ela julgar pertinentes fazer serão postados no grupo fechado do *Facebook*, para manter o *Padlet* como o espaço exclusivo dos alunos.
- Às segundas-feiras, no primeiro dos horários geminados, os alunos terão 10 minutos para comentar o tema ora com a turma toda, ora no próprio grupo em sala de aula, observados pela professora, que passará pelas equipes, apenas ouvindo, sem intervir.
- Na sequência, os alunos procederão à produção dos textos, sem se comunicar mais com os outros.

9 INTERDISCIPLINARIDADE(DISCIPLINAS TRABALHADAS)- Dependendo do tema trabalhado, os alunos terão acesso a conhecimentos de diferentes disciplinas, os quais possibilitarão a eles o aumento da informatividade e da contextualização no momento da produção de textos.

10 OBSERVAÇÕES NO DECORRER DO PROJETO (ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO)

Na própria realização dos trabalhos-Do trabalho inicial de buscas pelas informações e sistematização no *Padlet* até a produção de textos, os alunos estarão em um processo cíclico descrição-execução-reflexão-depuração, uma vez que se tornarão sujeitos de suas práticas e

serão levados a levantar hipóteses, confirmá-las, buscar formas de reforçá-las ou contradizê-las. Os alunos terão a oportunidade de perceber outras realidades, outras vozes diferentes das deles, que poderão levá-los a ampliar o modo como enxergam a realidade.

Questionários aplicados durante e ao final do Projeto- Aplicação de dois questionários, com características e em momentos distintos. O primeiro questionário *online* (Ver Apêndice B), será respondido pelos alunos no Laboratório de Informática e com os dados gerados pela ferramenta Google Forms. Será aplicado após o uso da ferramenta *Padlet* pela primeira vez, para detectar como foi o uso da ferramenta em si, as dificuldades encontradas e sobre o impacto nas produções escritas. No segundo, questionário *online* (Ver Apêndice C), que também será respondido no Laboratório de Informática e com os dados gerados pela ferramenta Google Forms, semiestruturado, os alunos deverão demonstrar a sua percepção sobre o uso das TDICs como material de apoio para a produção de texto,

Anotações de campo- As anotações de campo feitas por mim, como professora-pesquisadora em um diário reflexivo, contendo tanto as impressões de como a pesquisa vai se desenvolver como os sentimentos em relação ao processo, observando a viabilidade ou não da ferramenta digital *Padlet* para o fim a que será proposto.

REFERÊNCIAS

<<http://pt.slideshare.net/milenemonteiro/roteiro-para-desenvolvimento-de-um-projeto>>
Acesso em 01/02/2016.

FAGUNDES, Lea da Cruz; MAÇADA, Débora; SATO, Luciane. Aprendizizes do Futuro: as Inovações Começaram. Coleção Informática para a Mudança na Educação—Ministério da Educação. **Brasília: Estação Palavra**, 1999. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003153.pdf>> Acesso em: 01/02/2016.

MODEL, Débora Scheffer. Projetos de aprendizagem: uma nova concepção do conceito de projeto. 2010.

APÊNDICE G – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO – SOBRE O USO DO PADLET(QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS APÓS O PRIMEIRO USO DO PADLET)

Disponível em:

<https://docs.google.com/a/iftm.edu.br/forms/d/1A7DykieikCrNuwVI-fpdxQmfgZtORw-AgXkQVnYDIsA/edit#responses>

Respostas geradas na própria Plataforma do docs.google.com

Resumo

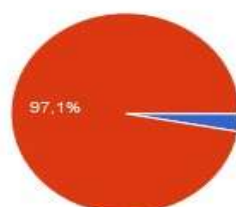
1- Você conseguiu utilizar a ferramenta proposta (Padlet)?



Sim.	35	100%
Não.	0	0%

Se você respondeu não , por quê?

2-Você encontrou dificuldades no manuseio da ferramenta digital proposta?



Sim.	1	2.9%
Não.	34	97.1%

Se você respondeu sim, quais foram as dificuldades encontradas?

Um site indicado não era identificado, não sendo possível acessá-lo.

3-Você acredita que a utilização dessa ferramenta digital em particular contribuiu para ampliar os conhecimentos que você possuía sobre o tema trabalhado?



Sim.	35	100%
Não.	0	0%

Se você respondeu não, justifique sua resposta.

4. Você acha que o uso prévio dessa ferramenta digital teve algum impacto na sua produção escrita (elaboração do texto dissertativo-argumentativo)?



Sim.	35	100%
Não.	0	0%

Justifique sua resposta.

Através do Padlet, pude pesquisar sobre o assunto proposto e adquiri novos conhecimentos para construir minha argumentação. Além disso, houve uma importante troca de opiniões com meus colegas.

Porque me ajudou a desenvolver meus argumentos sobre o tema.

Através do Padlet, tive maior conhecimento sobre o assunto que precisava escrever, melhorando meus argumentos na hora da escrita.

Melhorou meus argumentos.

Porque houve troca de informações e opiniões entre os integrantes do grupo.

A partir do uso do Padlet, foi possível formular argumentos mais consistentes.

Pois com a troca de ideias que tivemos no Padlet contribui para mais informações sobre o tema e todos discutiram sua opinião.

O Padlet ampliou meus conhecimentos e me mostrou a visão que meus colegas possuíam.

Pelo fato de expor pesquisas e nossas opiniões, levando em conta um conjunto de ideias.

O compartilhamento dos textos nos dá mais chances de saber mais sobre o tema proposto.

Eu pude debater as minhas ideias com as dos meus colegas.

O uso dessa ferramenta fez com que eu pudesse ter melhores informações.

No Padlet, nós, alunos, podemos aprimorar nossos argumentos através do mural de ideias, o que melhorou nosso desenvolvimento na hora da escrita.

Pois pesquisei mais sobre o tema.

Servi para ampliar meus conhecimentos sobre o tema.

Com a interação no Padlet, podemos adquirir mais informações de forma divertida e rápida, gerando impactos na produção do texto.

Possibilitou-me melhor conhecimento sobre tal fato.

A utilização da ferramenta contribui diretamente para ampliar o meu conhecimento sobre o tema proposto e também para melhorar minha habilidade de escrita.

O uso do padlet ajudou muito a conhecer mais sobre determinados assuntos.

Me ajudou a ter várias ideias sobre o tema.

Com o uso do padlet fica mais fácil organizar fontes sobre determinado assunto, uma vez que existem vários sites que apresentam informações incoerentes.

O padlet funcionou como uma coletânea de textos motivadores e um mural de discussão sobre determinado tema.

Usando tal ferramenta, compartilhamos nossos conhecimentos sobre o assunto, facilitando na elaboração do texto.

Através da ferramenta foi possível ampliar meu conhecimento sobre o assunto além de debater com meus colegas.

Porque ampliou o conhecimentos e ideias conhecidas previamente.

O uso dessa ferramenta me ajudou a posicionar sobre o tema proposto.

Com o padlet é possível obter mais informações que ajudam na produção do texto.

Pois eu adquiri um conhecimento aprimorado sobre o tema.

O uso da ferramenta me ajudou a ter um conhecimento mais amplo do tema trabalhado.

Possibilitou maior debate com o grupo, exposições de notícias e reportagens, fazendo com que melhorasse meus argumentos.

Com o uso prévio do padlet, consigo ter mais ideias e elaboro a redação mais rápido.

Me ajudou a possuir maior conhecimento do assunto.

Vendo a opinião dos colegas as nossas ideias formam-se rapidamente.

Porque adquiri mais informações acerca do assunto.

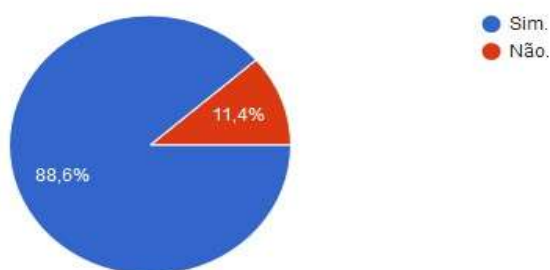
APÊNDICE H– RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO FINAL (QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS AO FINAL DE TODAS AS ATIVIDADES ENVOLVENDO O *PADLET*)

Disponível em: <https://docs.google.com/a/ifm.edu.br/forms/d/17rPN67yp8l9rsi3NFTQt68kmlZd4hFAz9D7-MD3YDG4/edit#responses>

Respostas geradas na própria Plataforma do docs.google.com(Google Forms)

1- Você realizou todas as atividades propostas pela professora usando o Padlet como ferramenta auxiliar para a produção de textos?

(35 respostas)



Se você respondeu não, quais os motivos da não participação? (3 respostas)

Motivos pessoais

muito fraco

indisposição para fazer os textos

2- Comparando com textos que você escreve sem pesquisas prévias e sem uma ferramenta de sistematização, quais diferenças você percebe com a utilização dessa estratégia (busca de informações pela internet, compartilhamento de informações e de ideias no Padlet)?

(35 respostas)

Tenho mais argumentação

Com o Padlet, é possível escrever com maior facilidade sobre o tema abordado, já que a ferramenta permite que os alunos se preparem antes dos debates e antes da escrita.

Sem a preparação dos textos usando a internet, fica mais difícil abordar sobre o tema propostos, um texto vagou, e sem dados e fatos.

Usando o Padlet tive mais ideias, e mais facilidade na escrita pois já havia pesquisado antes e visto outras ideias além das minhas.

percebe-se um maior articulamento e desenvolvimento de ideias, baseados em dados verídicos que fundamentam a argumentação

a utilização dessa ferramenta, nos beneficia muito, dando maior conhecimento a nós, e o texto ganhará uma consistência maior.

Os textos nos quais eu busco mais sobre o tema, há mais argumentos a serem trabalhados, mais ideias, mais conhecimentos. É notável que fica mais claro e mais objetivo de redigir o texto com o uso dessas ferramentas.

A diferença é que quando buscamos informações na internet a gente fica por dentro do assunto e com isso facilita na hora de escrever a redação.

Tenho mais ideias

Com a procura de informações e uso do padlet pude procurar informações sobre o tema da redação, o que me possibilitou desenvolver mais e melhor meus argumentos além de colocar dados na minha redação. Ademais, pude conversar com meus colegas sobre diferentes opiniões sobre o assunto.

Usando o padlet, conseguimos organizar melhor as nossas ideias e argumentos, o que não é possível sem o devido preparo.

Com o uso dessa ferramenta o desencadeamento textual se torna mais fácil.

pobreza no desenvolvimento da minha argumentação e falta de fundamentação científica das ideias(sem pesquisas prévias e sem uma ferramenta de sistematização)

Quando procuro informações antes de fazer uma redação, sinto que meus argumentos são mais embasados e mais fortes.

com a utilização do padlet, eu pude organizar e selecionar melhor as informações que se encaixam na produção do texto argumentativo-dissertativo

Ficou mais expositiva

os textos que eu utilizo de pesquisas antes de escrever meu texto, eu possuo mais conhecimento sobre o assunto que vai ser escrito, com isso, tenho mais argumentos e dados que utilizo para comprovar a minha tese

Sim, eu tive mais argumentos e informações sobre o tema.

Nos textos que realizei pesquisa prévia possuía maior conhecimento sobre o assunto, com isso foi mais fácil elaborar argumentos.

Com a opinião de várias pessoas envolvidas no Padlet e com pesquisas feitas na internet, minhas ideias ficaram mais claras, facilitando na hora de escrever.

Com a utilização do padlet, eu pude ouvir diferentes tipos de opiniões dos outros alunos e chegar a uma melhor conclusão.

Com o Padlet, podemos adquirir informações para complementar as nossas dissertações, também podemos saber as opiniões de nossos colegas sobre o tema.

O padlet ajuda bastante no uso de nossos argumentos, com ele é possível criar um ponto de vista mais claro, com informações que comprovem a sua tese e assim seu texto fica mais elaborado.

O padlet nos auxilia no posicionamento e organização de ideias, fazendo com que o texto fique bem argumentado.

A busca de informações na internet facilita a criação dos argumentos e exposições de ideias.

Após pesquisar mais sobre o assunto tive mais argumentos.

Com a utilização da plataforma digital, tivemos uma interação maior com o tema proposto, fazendo com que soubéssemos melhor do tema e escrevêssemos sem dificuldades.

A partir dos Padlet consegui ter maiores conhecimentos, argumentos e fiz com mais facilidade os meus textos.

não sou obrigada

A partir do uso do padlet, pude formular argumentos consistentes e ter acesso a muitas informações e dados sobre o tema.

Com a utilização do padlet, o meu conhecimento sobre o assunto determinado pela professora Barbara teve um grande aumento e com isso meus argumentos se tornaram mais convincentes e aumentou minha fonte de dados

Pode aprimorar mais meu texto, onde eu tinha maior conhecimento aprimorado sobre tal tema ,e com isso executando um bom texto.

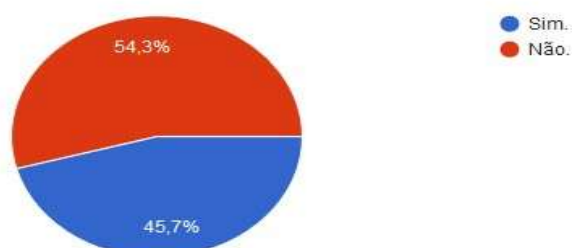
Foi possível ter uma noção melhor sobre o tema, assim pude elaborar um desenvolvimento.

Através do Padlet, buscamos informações e compartilhamos ideias sobre um determinado tema, dessa forma, possibilitando-nos melhorar nosso desempenho nos textos.

Meus argumentos ficam empobrecidos e fundamentam se basicamente na minha opinião e não em dados quando os realizava sem o auxílio de ferramentas.

3- Em algum dos temas trabalhados, houve mudança no posicionamento que você tinha antes de fazer as atividades propostas pela professora e o seu posicionamento final, no momento de expor suas ideias no texto dissertativo?

(35 respostas)



Justificativa (comente sua resposta, tendo ela sido afirmativa ou negativa).

(34 respostas)

Após aprofundar meus conhecimentos, mudei mudei opinião algumas vezes.

O padlet só reforçou meus pensamentos.

Alguns trabalhos realizados mudei muito minha opinião sobre determinado assunto pois antes de pesquisar tinha uma visão e uma posição completamente diferente.

Mesmo pesquisando sobre o assunto eu mantive o mesmo posicionamento sobre o assunto.

meu posicionamento se manteve fiel ao que previamente acreditava

Houve mudanças de ideias, pois li outros posicionamentos e outros argumentos.

No aprofundamento sobre determinados assuntos, descobri aspectos que até então não era do meu conhecimento e aprimorei o que já sabia. Assim, modificando os meus posicionamentos e aprimorando-os.

Porque como eu já tinha buscado informações na internet eu já estava com o meu posicionamento sobre o assunto.

Depois de aprofundar no assunto, mudei minha opinião

Eu já tinha uma opinião formada sobre o assunto.

Pesquisando melhor sobre o assunto podemos conhecer melhor sobre o tema, conhecendo áreas antes não descobertas.

Meu posicionamento sobre os assuntos permaneceram o mesmo, independente das pesquisas feitas.

Pude descobrir mais sobre o assunto e acrescentar novas informações, porém, o posicionamento geral permaneceu o mesmo.

não houve porque eu mantive meu posicionamento mesmo depois de realizar as atividades

Meu posicionamento não mudou , só confirmou minhas ideias

após pesquisar sobre o tema mais detalhadamente obtenho informações que antes não contia, fazendo que, as vezes eu mude meu pensamento

Meu posicionamento foi o mesmo desde a apresentação do tema

A partir das atividades realizadas anteriormente a escrita do texto dissertativo consegui adquirir mais conhecimentos sobre o assunto e com isso mudei de forma afirmativa meu posicionamento, deixando de lado preconceitos, por exemplo.

Não mudei meu pensamento em relação às minhas ideias.

Ao me informar melhor sobre os temas, eu mudei minhas ideias sobre aquilo que foi proposto.

Pesquisando sobre os temas temos a oportunidade de conhecer outras opiniões sobre o assunto e temos acesso a mais informações, formando ou mudando o nosso posicionamento a partir disso.

Não houve uma mudança de posicionamento nos temas trabalhados. A ferramenta do padlet me ajudou na criação de argumentos para defender a minha tese e não na mudança da minha opinião.

O padlet só reforçou os meus conhecimentos sobre o tema.

Não houve mudança no meu posicionamento, pois já tinha uma noção do assunto abordado.

Meu posicionamento não mudou, porém, pesquisar mais fez com que meus argumentos ficassem mais consistentes.

Dentre os temas propostos minha opinião já era formada. Contudo, a opinião foi melhorada com mais argumentos, dados,etc.

Com as pesquisas descobri mais sobre o assunto e de posições que não tinha antes e isso foi importante para mudar a minha opinião em relação ao tema.

continuei com minha ideia

O meu posicionamento continuou sendo o mesmo, apenas construí meus argumentos.

Pois apenas confirmou o meu pré-conceito

Antes não havia nenhum conhecimento , ou ,seja não fluía ideias boas para realização de um bom texto. Logo após a realização da ferramenta a visão era totalmente ampla com que estava proposto.

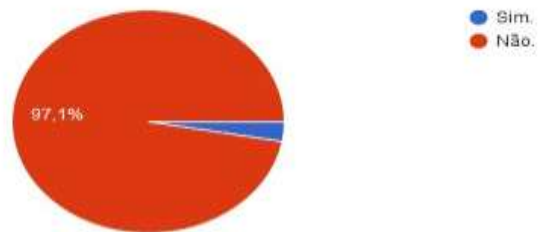
Não vi algum motivo para houvesse essa mudança de opinião

Quando buscamos informações, descobrimos coisas antes desconhecidas, assim, mudando de opinião

Não achei que os outros argumentos eram válidos.

4- Você detectou pontos negativos ou desvantagens no uso do Padlet para sistematizar as informações?

(35 respostas)



Se você respondeu sim, quais foram esses pontos negativos ou desvantagens?

(3 respostas)

não houve
não vi vantagens
Não ocorreu nenhum ponto negativo