

Paulo Alexandre Filho



Universidade Estadual Paulista
(Unesp – Marília)

palexandre2014@outlook.com

Rubia Mara Lemes



Universidade Estadual Paulista
(Unesp – Assis)

bia_mlemes@hotmail.com

Daniela Nogueira de Moraes Garcia



Universidade Estadual Paulista
(Unesp – Assis)

dany7garcia@gmail.com

O GÊNERO RESENHA CRÍTICA MEDIADO PELAS TDIC EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

RESUMO

Este artigo pretende investigar o processo de apropriação do gênero resenha crítica, mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para tal, amparamo-nos em Moran (2018), Rojo e Barbosa (2015) e Bakhtin (2011). Neste estudo, optamos pela pesquisa com abordagem qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013). Como sujeitos contamos com alunos do 9º ano, de uma escola estadual pública, no interior de São Paulo. Para a coleta de dados, utilizamos o Google Forms e os recursos disponibilizados, gratuitamente, aos seus usuários. A análise preliminar dos materiais coletados aponta resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC.

Palavras-chave: Produção escrita. Multiletramentos. TDIC. ensino remoto.

GENDER REVIEW CRITICAL MEDIATED BY TDIC IN TIMES OF REMOTE TEACHING

ABSTRACT

This article intends to investigate the process of appropriation of the critical review genre, mediated by digital information and communication technologies (TDIC). For this, we support Moran (2018), Rojo and Barbosa (2015) and Bakhtin (2011). In this study, we opted for research with a qualitative approach (PRODANOV; FREITAS, 2013). As research subjects, this study included 9th grade students, from a public state school, in the interior of São Paulo. For data collection, we use Google Forms and the resources made available, free of charge, to its users. The preliminary analysis of the collected materials shows satisfactory results regarding the teaching-learning process mediated by the TDIC.

Keywords: Written production. Multiliteracies. DICT. Remote teaching.

Submetido em: 15/01/2021

Aceito em: 23/04/2021

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p883-901>



1 APRESENTAÇÃO

O surto epidemiológico de COVID-19 acarretou grandes mudanças no cenário educacional. A partir disso, as instituições de ensino adotaram a educação remota como alternativa, para que suas atividades não fossem cessadas e, dessa forma, pudessem garantir o cumprimento do ano letivo. Entendemos que este novo contexto exigiu de alunos e professores a elaboração de novas estratégias metodológicas, assim como novas formas dos sujeitos se relacionarem, uma vez que o presencial foi substituído pelo virtual. O ensino emergencial remoto, de acordo com Arruda (2020, p. 266), “[...] é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da educação.”

Desse modo, a modalidade escrita precisa fazer parte das aulas de Língua Portuguesa, independentemente, das formas de articulação e/ou configuração do ensino remoto, tendo em vista as diferentes realidades de cada instituição de ensino. Nesse sentido, reconhecemos a relevância do trabalho com produção escrita no transcorrer das aulas, mesmo em situação de distanciamento, uma vez que a competência leitora se justifica como ponto essencial para o trabalho com língua materna, sobretudo, na Educação Básica.

O potencial das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como recursos metodológicos ganha um espaço maior, a partir de vários estudos sobre esse tema. Sobre esse assunto, Moran (2018, p. 11) nos diz que “a tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena.” Por outro lado, estamos conscientes dos entraves em utilizar tais ferramentas, em razão de aspectos que transcendem questões de método/metodologia, pois nem todos os alunos da educação pública têm acesso a *notebooks*, computadores ou *smartphones*.

Ainda sobre o tema referente ao ensino remoto, Arruda (2020, p. 272) nos afirma que “é importante lembrar que a situação emergencial é também momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e conhecimentos disponibilizados pela internet.” Logo, concebemos este momento como uma possibilidade de fomentar o uso das TDIC e, ao mesmo tempo, implementar abordagens metodológicas, valendo-se das informações que circulam pelas redes digitais, ampliando, portanto, a capacidade de promover o conhecimento.

Partimos da premissa de que o ensino remoto, por desencadear profundas modificações nos paradigmas de ensino-aprendizagem, exige dos educadores, bem como dos alunos, novas atitudes, desconstruindo modelos tradicionais tanto para ensinar

quanto para aprender. Nesse sentido, torna-se premente a busca por readequações no campo da educação como forma de assegurar o conhecimento formal aos estudantes, recorrendo a artifícios teórico-metodológicos, que possam viabilizar o acesso à educação.

O fato das tecnologias se fazerem presentes em nosso dia a dia corrobora com a ideia de uma abordagem híbrida, que alicerçada no uso das TDIC, pode contribuir de maneira satisfatória com as práticas de ensino-aprendizagem diante do contexto de distanciamento. Assim, a utilização dessas ferramentas pode minimizar as possíveis perdas na área educacional em se tratando, sobretudo, do trabalho com a produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Na atual conjuntura, observamos que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se torna indispensável, pois esse documento oficial traz em seu bojo apontamentos sobre o uso das tecnologias como recursos metodológicos e, ao mesmo tempo, promove a necessidade da escola alinhar em seu dia a dia as transformações sociais com os objetos do conhecimento.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 28)

Atrelar os conteúdos estudados em sala de aula com acontecimentos típicos da realidade concreta é fundamental, já que tal articulação confere à aprendizagem o caráter de sentido que pode, inclusive, tornar o processo de ensinar e aprender mais prazeroso para todos os envolvidos. Construir pontes de relação entre objetos do conhecimento e vivência é condição essencial para que o conhecimento seja construído de maneira eficaz.

Estabelecemos como objetivo geral para este estudo, investigar o processo de aprendizagem do gênero resenha crítica em situação remota, tendo como recurso para mediação as TDIC. Assim, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos: i) promover relação entre teoria e prática; ii) estimular o protagonismo e autonomia para pesquisa e construção do conhecimento; e iii) apontar possibilidades de abordagem teórico-metodológica para uso das TDIC na educação básica.

Este trabalho está dividido em quatro partes, sendo elas: i) fundamentação teórica; ii) metodologia; iii) análise de dados; e, por último, iv) considerações finais. Na sequência, compartilhamos a fundamentação deste estudo. Para a fundamentação teórica, a seguir, buscamos, no acervo científico, autores que pudessem corroborar nosso objetivo geral de investigação, bem como fornecer clareza para o processo de compreensão e análise de

dados. Nesse sentido, fizemos uma breve revisão da literatura nas perspectivas dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011), da pedagogia dos multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015) e das metodologias ativas e híbridas (MORAN, 2018).

2 OS GÊNEROS E OS MULTILETRAMENTOS

A infinidade de gêneros que circula em meio à sociedade nos leva a caracterizá-los como ferramentas indissociáveis à comunicação e à produção de sentidos, podendo constituir-se das mais diferenciadas linguagens (semioses) e, ao mesmo tempo, consolidando seu papel de artefato legitimador de enunciados e sujeitos sociais. As práticas de linguagem, em que os alunos se inserem, na contemporaneidade, exigem deles cada vez mais a manifestação de suas vozes acompanhadas por um posicionamento crítico-reflexivo que transcende a ordem do uso descontextualizado da palavra.

Bakhtin (2011, p. 261) nos afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” Assim, podemos apontar a vida em sociedade sendo possível apenas com a existência de representações simbólicas capazes de construir sentidos, mediando a relação entre homem e meio. Pensar na linguagem como ferramenta dotada de sentido e com vasto potencial para o processo de captação e representação da realidade, leva-nos a reconhecer o valor inestimável do gênero discursivo, ao mesmo tempo, tão rico e tão complexo.

Ao propormos atividades que permitam aos alunos a enunciação de suas ideias de forma organizada, clara, contextualizada e crítica, concomitantemente, promovemos o uso do gênero discursivo no contexto educacional. Para Bakhtin (2011), o objeto do discurso do falante, seja ele qual for, é considerado irrepitível e gerador de significação. Desse modo, valemo-nos da linguagem para a constituição do discurso, seja na forma oral, ou escrita, pois, no momento de enunciação, buscamos compreender e ser compreendidos a partir do nosso propósito comunicativo. Assim, quando nos comunicamos com outrem, estamos produzindo gêneros, que na cadeia enunciativo-discursiva, servem-nos como instrumentos de interação.

Partimos do pressuposto de que “um enunciado serve para expressar, por meio da língua/linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros e dos outros ditos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28). Além disso, ao buscarmos amparo teórico em Bakhtin (2011), entendemos que todas as esferas de atividade

humana podem ser caracterizadas como espaços de interação, articulando-se inquestionavelmente com algum tipo de artefato sociocomunicativo, no caso o gênero.

A Pedagogia dos multiletramentos chama a atenção para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade: “a multiplicidade de culturas - multiculturalismo e a multiplicidade de linguagens, multissemiótica de mídias” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135). Assim, deparamo-nos com um conceito que transcende a concepção linear e unilateral de linguagem, sendo, na maioria das vezes, sem potencial de representatividade no espaço escolar. Neste contexto, somos desafiados a desenvolver atividades com alunos da Rede Pública, por meio do uso das TDIC, as quais exigem uma nova forma de nos relacionarmos e nos comunicarmos uns com os outros. Apontamos também a necessidade de articularmos temas interessantes e significativos para que o aluno se sinta estimulado a aprender de modo a propiciar um processo de ensino-aprendizagem qualitativo.

2.1 Educação financeira

A metodologia sempre foi um objeto de discussão no contexto educacional. Sempre nos questionamos acerca da melhor forma de desenvolver uma atividade que promova o envolvimento do aluno de modo ativo no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata apenas de chamar a atenção dos educandos, mas integrá-los ativamente no processo de busca pelo conhecimento, oportunizando que eles exerçam o papel de corresponsabilidade e protagonismo em seu próprio percurso formativo.

As TDIC trouxeram à tona inúmeras discussões a respeito da inserção dessas ferramentas no contexto de ensino-aprendizagem, possibilitando outras maneiras de se conceber os papéis dos agentes da educação (professores e alunos), bem como as escolhas metodológicas. Desse modo, ressaltamos a importância dos recursos tecnológicos como elementos catalisadores para a ressignificação de paradigmas tradicionais ainda vigentes em grande parte das escolas de educação básica.

Podemos considerar que a aprendizagem se torna ativa quando exige do aprendiz e do docente formas diferentes de interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Neste contexto de pandemia, reconhecemos a aprendizagem ativa como importante estratégia a ser aplicada no ensino remoto. Nesse sentido, Moran (2018, p. 03) nos afirma que “a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva,

para tornar visível os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade.”

Trazer para o ambiente educacional a concepção de aprendizagem ativa, ao mesmo tempo, integrada com o uso efetivo das ferramentas digitais, significa desconstruir paradigmas até então vigentes no espaço escolar. Novas perspectivas e metodologias exigem readequação de tempo e espaço no processo de aprendizagem. Sendo assim, entendemos que uma educação pautada na perspectiva ativa demanda, antes de tudo, avaliação e reavaliação constantes por parte dos educadores e educandos, propiciando a construção de papéis flexíveis e espaços democráticos para expressar-se.

Ensinar e aprender podem se tornar interessantes para o professor e para o aluno, principalmente, quando ocorrem processos de pesquisa, experimentação e integração entre as diversas áreas. Assim, conseguimos enxergar aspectos potencializadores do conhecimento que, articulados entre si, podem conduzir educadores e educandos a novos caminhos durante o percurso de aprendizagem. Compactuamos com a ideia de que as metodologias ativas e híbridas estão “centradas na participação efetiva do aluno na construção de seu processo de aprendizagem, de uma forma interligada e flexível” (MORAN, 2018, p. 05).

Além disso, as TDIC podem ser consideradas ferramentas mediadoras indispensáveis para a educação em tempos de COVID-19. Pensamos que os recursos tecnológicos oferecem aos professores e alunos a possibilidade de minimizarem os prejuízos educacionais em razão do distanciamento social. Portanto, nesta investigação, concebemos as TDIC como recursos metodológicos que muito têm a contribuir com a educação remota.

A seguir, delineamos o nosso percurso de investigação, delimitamos nossos critérios para escolha do *corpus*, apontamos os sujeitos-participantes e as ações utilizadas para desenvolver este artigo, assim como o instrumento de coleta de dados e a natureza da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este artigo configura-se como qualitativo, que na concepção de Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “[...] preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas [...]” Assim, nosso olhar pautou-se sobre a observação dos processos

imbricados à aprendizagem do gênero discursivo resenha crítica a partir dos objetivos já apontados anteriormente.

Para fins de clareza sobre o universo deste trabalho, bem como seus participantes, descrevemos, na Tabela abaixo, todas as informações pertinentes ao estudo aqui desenvolvido:

Tabela 1: Quadro-resumo da pesquisa.

Participantes	05
Rede de ensino	Pública
Identificação	A1, A2... A5
Faixa etária	14 a 15 anos
Instância	Estadual
Grau	Ensino Fundamental
Ano/série	9º ano
Metodologia(s)	ativas e híbridas
Recursos	Dispositivos móveis
Período de coleta	04 semanas
Número de aulas	08 horas-aula

Fonte: Autores (2020)

A coleta de dados, em situação de ensino emergencial remoto, aconteceu por meio do *Google Forms*¹. Tal ferramenta nos auxiliou de modo eficaz, viabilizando o contato com os participantes da pesquisa. Esse recurso foi de extrema importância para o registro de dados e composição do *corpus* que pretendemos analisar.

As aulas foram pensadas, tomando como base teórico-metodológica as potencialidades das metodologias ativas e híbridas que, segundo Moran (2018, p. 03), “[...] exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação, seleção,

¹ O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>. Acesso em: 13 de ago. de 2020.

interpretação, comparação, avaliação, aplicação.” O ensino na perspectiva ativa e híbrida rompe com os modelos tradicionais comuns e transgride os espaços e/ou funções, propiciando movimento e reflexão de todos os envolvidos.

Estruturamos as sequências de atividades enviadas para os participantes em três eixos/ações de estudo, sendo: i) contextualizar; II) pesquisar; e III) produzir/intervir. Tal planejamento pode ser melhor compreendido a partir do detalhamento abaixo, em que descrevemos a expectativa de cada eixo/ação, de acordo com o que nos propusemos:

- *Contextualizar*: a partir dos objetivos a serem alcançados, disponibilizamos para os alunos, por meio de *links*, textos de natureza variada para que eles pudessem se familiarizar com o objeto do conhecimento a ser trabalhado, no caso, o gênero resenha crítica.
- *Pesquisar*: após tomarem contato com o tema, os alunos foram desafiados a buscarem outras fontes que pudessem complementar a compreensão inicial e ampliar o entendimento sobre o gênero resenha crítica;
- *Produzir/intervir*: por último, valendo-se dos conhecimentos adquiridos a partir das ações de “*contextualizar*” e “*pesquisar*”, propusemos a elaboração do gênero resenha crítica, tendo como base o filme *Mentes Perigosas*².

As atividades e os processos de produção escrita aconteceram no próprio *Google Forms*. Não exigimos que os alunos registrassem seus textos em documento Word ou similar, pois sabíamos que nem todos possuíam domínio desse editor e, também, pelo fato de haver pouco tempo para que pudéssemos ensiná-los a utilizar tal ferramenta.

O processo de interação entre professor e alunos aconteceu de forma síncrona e valendo-se do mesmo recurso para as aulas, ou seja, no próprio formulário enviado, semanalmente, no período de quatro semanas, conforme especificado na tabela 1.

Os dados foram analisados, levando-se em consideração três critérios, a nosso ver, preponderantes para os objetivos de investigação, sendo eles: i) compreensão da comanda; ii) linguagem utilizada; e iii) posicionamento crítico-reflexivo a partir da obra resenhada, demonstrando domínio da competência 5 da BNCC, conforme apontamos na introdução. Tais elementos foram fundamentais para o trato dos dados, já que, por meio deles, conseguimos pensar sobre o processo de aprendizagem do gênero resenha crítica,

² *Dangerous Minds* (Brasil/Portugal: *Mentes Perigosas*) é um filme estadunidense de 1995, dos gêneros drama biográfico e policial, dirigido por John N. Smith, com roteiro de Ronald Bass baseado na autobiografia *My Posse Don't Do Homework*, de LouAnne Johnson. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mentes_Perigosas. Acesso em: 14 de ago. de 2020.

bem como o uso das TDIC como ferramentas mediadoras no processo de ensino-aprendizagem.

As produções dos estudantes foram transcritas *ipsis literis* para que se mantivesse fidelidade ao material coletado e, assim, ao final pudéssemos trazer à luz o resultado real dos dados sem que houvesse nenhuma interferência no processo de análise. Optamos por não inserir *print* de todo o material analisado em razão de distorções das imagens ou falta de nitidez. Apenas no início, para fins de comprovação e credibilidade do *corpus*, colocamos a imagem (*print*) do cabeçalho de uma das sequências enviadas para os alunos.

A seguir, iniciamos a seção de análise de dados. Nela, descrevemos com maior precisão cada uma das atividades trabalhadas com os alunos, detalhamos nossos objetivos em cada uma delas e trazemos o material coletado para reflexão. A identidade dos participantes foi devidamente preservada e o trato pautou-se em princípios éticos de pesquisa, livre de qualquer constrangimento ou exposição dos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção está dividida em duas subseções, sendo elas: 4.1 *Processo de sondagem e construção de conhecimento* e 4.2 *Produção do gênero: processo e resultado final*, sendo esta, por sua vez, dividida em: 4.2.1 *Compreensão da comanda*, 4.2.2 *Linguagem utilizada* e 4.2.3 *Posicionamento crítico-reflexivo articulado com a BNCC*. Essa divisão foi fundamental para analisarmos os dados, possibilitando que todo o processo ficasse claro e, ao mesmo tempo, oportunizasse o entendimento da mediação das TDIC, conforme nosso objetivo geral.

Assim, passamos, logo abaixo, para o momento que antecedeu a produção do gênero solicitado. Descrevemos, com mais rigor, as ações de contextualizar, pesquisar e intervir/produzir que nortearam, não apenas a elaboração, como também, a realização delas pelos estudantes por meio de atividades que contemplavam, sobretudo, as competências leitora e escritora, tendo em vista a relação indissociável entre uma e outra.

4.1 Processo de sondagem e construção do conhecimento

Aos alunos foi enviado *link* de acesso para que pudessem tomar contato com as atividades e, também, conhecer o tema das aulas. Acreditamos que, para obtermos êxito

em nossas práticas, antes de mais nada, devemos conceder aos alunos clareza dos caminhos que pretendemos percorrer. Desse modo, os estudantes teriam asseguradas todas as informações indispensáveis para a realização plena das atividades propostas. Observemos a Figura 1:

Figura 1: Planejamento das aulas.

Língua Portuguesa

Aulas previstas: 02
Período de realização: 15/06/2020 a 18/06/2020
Público-alvo: 9 ano
Habilidade: reconhecer os elementos constitutivos da organização de um texto
Recursos: Aparelho celular e internet
Metodologia: Ativa e híbrida com ênfase na autonomia (interaprendizagem e autoaprendizagem)
Avaliação: Realização das atividades, bem como registro na Plataforma Forms

Endereço de e-mail *

Fonte: Autores (2020)

Na Figura acima, vemos a preocupação em tornar claro para os alunos aquilo que irão estudar, a habilidade a ser desenvolvida, a metodologia e a avaliação. Isso confere segurança na atuação do professor, fazendo com que expectativas de aprendizagem sejam criadas antes mesmo da aula se iniciar. Sabemos que o ensino remoto preza por manter o vínculo entre alunos e professores como estratégia para resgatar a relação que se estabelece nesse espaço, que além de ofertar o conhecimento, também é tido como um ambiente importante para construção de valores.

Para viabilizar e otimizar o processo de análise, optamos por seguir critérios, conforme especificamos na seção de metodologia. Assim, inicialmente, vamos tratar da *compreensão de comandos*. Para isso, foi solicitado que assistissem a uma videoaula sobre o gênero resenha crítica, conforme nos mostra o Excerto 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=rDNfm3JesUw&feature=youtu.be>

Excerto 01: *link* de acesso para Videoaula.

O *link* acima levava os alunos para a plataforma YouTube, oferecendo acesso a uma videoaula. Essa estratégia só foi possível em virtude das aulas estarem acontecendo por meio de recurso digital. Nesse sentido, observamos o papel positivo das TDIC, pois em contexto comum de sala de aula e em se tratando de escola pública, nem sempre

conseguimos ter acesso a equipamentos de qualidade, ou termos sala de informática com boa conexão de internet e computadores de qualidade à disposição. De acordo com Moran (2018, p. 07), “todas as iniciativas para abrir os espaços das escolas para o mundo, ampliando as diferentes redes sociais e tecnológicas, pessoais, grupais e institucionais, contribuem para oferecer ricas oportunidades de aprendizagem.”

Com o encaminhamento da videoaula, pretendíamos alcançar a ação de contextualizar o tema e incentivar a autonomia no que se refere à construção de aprendizagem, valendo-se de metodologias ativas e híbridas. O foco, neste primeiro momento, foi aproximar os estudantes do objeto de conhecimento, no caso, o gênero resenha crítica. O conteúdo do vídeo serviu de base para garantir a apropriação de conceitos mínimos que, ao final, serviriam de base para eles produzirem seus próprios textos.

Em seguida, eles tiveram que realizar a leitura de um texto expositivo sobre o gênero resenha crítica, conforme nos mostra o Excerto 02:

Acesse: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/resenha-critica>. Após assistir à videoaula I e consultar o *link*, defina o gênero "resenha crítica."

Excerto 02: Comanda enviada para os alunos.

A ideia aqui foi ampliar os conhecimentos mínimos assegurados por meio da videoaula. Ao mesmo tempo, incentivar os alunos exercitarem, também, a competência leitora que, como bem sabemos, está intimamente ligada à competência escritora. Novamente, chamamos atenção para o estímulo da capacidade autônoma e protagonista presente na atividade que os alunos deveriam realizar, pois “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo [...]” (MORAN, 2018, p. 04). Ao terminarem a leitura, eles tinham que atender à comanda “*Após assistir à videoaula I e consultar o link, defina o gênero resenha crítica.*”

Selecionamos, de forma aleatória, dentre o *corpus* duas respostas que foram fielmente transcritas abaixo. Elas pertencem aos alunos A5 e A2, respectivamente:

Resenha crítica é basicamente um texto/video, onde a pessoa fala aquilo que pensa em relação a certo conteúdo, como livros, ou filmes.

Excerto 03: Resposta de A5 para a atividade proposta.

é quando se analisa alguma coisa, livro, filme etc

Excerto 04: Resposta de A2 para a atividade proposta.

Apesar das orientações para que os alunos utilizassem linguagem formal em suas respostas, independentes de estarem realizando-as em suporte digital, foi dada apenas na comanda de produção escrita. Logo, podemos inferir que os desvios quanto à ortografia sejam em razão dessa falha. Contudo, nosso objetivo, com essa atividade, foi determinar se, por meio da videoaula e do texto expositivo, eles haviam assegurado algum conhecimento sobre o gênero resenha crítica.

Pelo que pudemos observar, ambos alunos conseguiram compreender a intencionalidade do gênero em estudo, ou seja, entenderam a função social e comunicativa desse instrumento, já que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). A5 demonstrou maior compreensão, uma vez que foi capaz de apontar a possibilidade da resenha crítica se materializar por meio de recurso multimodal, pois registrou “*resenha crítica é basicamente um texto/vídeo [...]*.” Percebemos, também, que a presença da palavra “*basicamente*” indica, de maneira resumida, sua compreensão, pois as fontes de consulta trouxeram muitas informações acerca do gênero. Outro aspecto interessante foi a associação das palavras texto e vídeo por meio do sinal de barra, indicando que esse participante domina a noção de texto, ou seja, sua compreensão não se limita apenas ao texto escrito e unimodal.

Apesar da resposta concisa e com desvios da norma culta, A2 demonstrou o entendimento esperado para progredir na realização das atividades da sequência enviada pelo professor. É perceptível que tanto um aluno quanto outro construiu, de modo satisfatório, a aprendizagem pretendida naquele momento, tendo em vista que o objetivo, de fato, foi apenas contextualizar sobre o tema de modo a promover vínculo entre educandos e objeto do conhecimento.

Todas as sequências de atividades enviadas partiram, inicialmente, de questões que pudessem contextualizar o tema. Junto a isso, os estudantes, também, eram estimulados a pesquisar, tanto por meio do material enviado pelo professor quanto procurar outras fontes de pesquisa, para que, ao final, pudessem produzir/intervir, tendo como aporte o conhecimento adquirido durante a realização das atividades. Desse modo, essas três ações (contextualizar; pesquisar; produzir/intervir) foram norteadoras no

processo de elaboração das aulas, articulando-se com o propósito das metodologias ativas e híbridas.

Até aqui, ocupamo-nos em descrever e analisar os resultados das atividades e as estratégias de encaminhamento que anteciparam a produção do gênero resenha crítica, assim como havíamos apontado no início desta seção. As atividades, por si só, já contemplavam a competência escritora, pois independente de qualquer coisa, o simples fato de elaborarem respostas já pode ser considerado um trabalho com produção de textos, tendo em vista todo o processo de articulação, intencionalidade e uso da linguagem imbricado durante a construção de respostas.

A seguir, tomamos os textos produzidos pelos participantes para análise, seguindo, os critérios estabelecidos para o gênero resenha crítica, já indicado, na seção de metodologia. Reiteramos que a escolha dos dados (textos) se deu de forma aleatória, tornando esse processo mais próximo do contexto pragmático dos educadores e instituições do ensino básico.

4.2 Produção do gênero: processo e resultado final

A etapa de produção do gênero resenha crítica aconteceu em ambiente virtual. Conforme apontado, não exigimos que o texto fosse realizado em nenhum recurso específico para edição de textos. Reconhecemos a importância dessa ferramenta, contudo, em razão do tempo e de nossos objetivos, optamos por construir o texto no próprio *Google Forms*.

A seguir, podemos notar a comanda enviada aos alunos para que pudessem realizar a produção escrita:

Filme: <https://ok.ru/video/951172336247>.

Após assistir ao filme "Mentes Perigosas", pesquise na plataforma *Google* resenhas críticas sobre a obra. Leia e observe as principais características desse gênero. Em seguida, redija abaixo sua resenha crítica. Utilize linguagem formal e dê um título para seu texto.

Excerto 05: Comanda enviada aos alunos.

Mais uma vez, ressaltamos a importância das TDIC e suas possibilidades de uso para o cumprimento das atividades. Segundo Moran (2018, p. 11), “a tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena.” O fato de enviarmos o *link* para que assistissem ao filme viabilizou grande parte do

processo, pois na escola teríamos que fazer uso de outros aparelhos, já que pontos de internet móvel são raros em escolas públicas do estado de São Paulo. Tal comodidade otimizou o tempo destinado a preparar o ambiente para a aula e, simultaneamente, deixou a critério dos alunos, que em situação de distanciamento, puderam optar se assistiriam ao filme pelo smartphone, tablet, notebook ou computador.

Escolhemos esse filme porque acreditamos que o tema trabalhado pelo enredo pudesse mobilizar os alunos e chamar a atenção, seja pela identificação ou, até mesmo, pelo distanciamento em relação à história, já que os alunos da escola pública compõem um grupo heterogêneo. Não antecipamos nenhuma informação sobre o filme, nem apontamos qualquer fonte de pesquisa sobre ele. A intenção foi, naquele momento, promover a fruição do texto multimodal sem nenhum tipo de intervenção.

Na sequência, foi solicitado que eles pesquisassem resenhas críticas sobre o filme: *“pesquise na plataforma Google resenhas críticas sobre a obra. Leia e observe as principais características desse gênero.”* Nosso objetivo foi promover a pesquisa como ferramenta complementar de estudo e modelizar o gênero focalizado no estudo, pois, à medida que lessem resenhas de outras pessoas, poderiam confirmar, refutar e/ou ampliar a aprendizagem que haviam construído até ali, uma vez que, de acordo com Moran (2018, p. 07), “estimula-se a busca de trilhas de vida com significado útil pessoal e socialmente e, como consequência, pretende-se ampliar a motivação profunda para aprender e evoluir em todas as dimensões.”

Atendendo à segunda etapa da atividade: *“Em seguida, redija abaixo sua resenha crítica. Utilize linguagem formal e dê um título para seu texto”*, os alunos tiveram que produzir seus textos, pois “[...] é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). A intenção era que eles mobilizassem todos os conhecimentos que adquiriram no transcorrer das aulas até aquele momento. Na comanda, não especificamos que os alunos poderiam recorrer, em caso de dúvida, a outras fontes para fins de pesquisa. No entanto, diante dos recursos que possuíam, achamos que essa recomendação, apesar de não aparecer textualmente explícita, já estaria clara para todos eles.

As orientações foram objetivas para que fossem evitadas quaisquer dúvidas por parte dos alunos. Apenas apontamos a necessidade do uso de linguagem formal, uma vez que independente do suporte, entendemos que esse gênero requer, do autor, alguns cuidados com a linguagem, tendo em vista que “a relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais” (BAKHTIN, 2011, p. 266). O título foi solicitado para que pudéssemos observar

o entendimento sobre o conceito de título e, também, a função criativa e antecipadora desse item.

Logo abaixo, transcrevemos três produções. Seguiremos os seguintes critérios para análise e reflexão: i) compreensão de comandas; ii) linguagem utilizada; e iii) posicionamento crítico-reflexivo a partir da obra resenhada, articulado com a competência 05 da BNCC.

MENTES PERIGOSAS

Essa temática já foi explorada em outros filmes, mas os dramas e sentimentos envolvidos no enredo traz uma reflexão social singular, a todo tempo o telespectador torce pelos personagens. Um drama envolvente e contundente, além do filme possuir uma excelente trilha sonora. Todavia, achei o final um tanto quanto preguiçoso, o desfecho merecia um final bem melhor, mesmo assim eu gostei bastante!

Excerto 06: Resenha crítica de A1.

A TURMA INSUPOORTÁVEL - Fala sobre uma crítica social, de uma professora que da aula em uma sala que não tem educação i respeito a ela, mais ela continua dando aula msm assim para ajuda eles.

Excerto 07: Resenha crítica de A2.

Resenha Crítica do filme: "Mentes Perigosas".

Filme sensacional! Ele conta a história de uma ex oficial da marinha que vai ensinar numa escola da periferia com alunos que pode se dizer "problemáticos". Ela aceita o desafio, e ao chegar para dar aula a turma simplesmente à ignora. Sendo assim ela tem que achar um jeito de chamar a atenção da turma, tentando ver o que eles mais gostam para poderem interagirem. O filme me retratou uma imagem de que o professor não deve desistir de um aluno só porque ele tem uma certa limitação de aprendizado, e que como retratado no filme às vezes o professor tem que escutar o aluno. Adorei esse filme! E a música é sensacional, Gangasta Paradise que é uma música mais apropriada para o enredo do filme, música na qual agregou muito em prender a atenção do espectador. Super recomendo assistir!

Excerto 08: Resenha crítica de A5.

4.2.1 Compreensão da comanda

No que concerne à compreensão da comanda, todos atenderam às expectativas, pois nenhum dos alunos deixou de entregar sua versão para o texto solicitado. Todos eles produziram seus textos, articulando-os com o eixo-temático do enredo do filme e, em momento algum, deixaram de cumprir com aquilo que se estabeleceu no enunciado da atividade.

Nesse sentido, os alunos já evidenciaram que são capazes de ler e compreender, em maior ou menor grau, sentenças prescritivas, demonstrando autonomia relativa para

encaminharem seus momentos de estudo. Logo, para esse critério podemos dizer que os participantes atenderam nossas expectativas e comprovaram, em seus textos, a autossuficiência esperada.

4.2.2 Linguagem utilizada

A linguagem, de acordo com a comanda, exigia a modalidade formal para atender ao estilo próprio do gênero resenha crítica, já que “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2011, p. 266). Quanto a isso, observamos que todos seguiram, parcialmente, a orientação. Por outro lado, observamos que os alunos tiveram uma preocupação com as escolhas linguísticas usadas em suas produções, pois as palavras “*contudente*”, “*agregou*”, “*todavia*” e a expressão “*reflexão social singular*” fazem parte da modalidade formal, pouco utilizada no cotidiano deles.

Entendemos que os desvios em relação à norma-padrão como, por exemplo, nas passagens “ajuda eles”, “à ignora” e palavras como “i”, “mais” e “msm”, entre outras, não invalidam o potencial criativo de expressão e função comunicativa dos textos. Quanto a isso, Bakhtin (2011, p. 264) afirma que “[...] a relação diferente com as peculiaridades [...] debilitam as relações da língua com a vida”. Compartilhamos a ideia de que isso seja comum ainda mais quando se trata de jovens em fase de construção do conhecimento e, sobretudo, do processo de apropriação de aspectos normativos da linguagem.

Não intencionamos, por meio deste estudo, descrever o processo de apropriação das normas gramaticais e, em momento algum, negligenciamos sua importância para o trabalho com a língua materna. Contudo, nosso foco esteve em outras questões, já expostas na introdução. Aspectos normativos devem e precisam fazer parte do estudo da língua, levando-se em consideração o processo como um todo, em que o professor, a partir das dificuldades demonstradas pelos alunos, faz intervenções pontuais de acordo com seus objetivos e planejamento pedagógico.

4.2.3 Posicionamento crítico-reflexivo articulado com a BNCC

Esse critério, além de sua importância como aspecto caracterizador do gênero resenha crítica, configura-se como o mais relevante para nossa análise. Promover nos alunos uma compreensão crítica e acompanhada de reflexão é fundamental, pois o papel formativo do educador compreende, também, preparar os alunos para que façam uso de artefatos histórico-culturais, no caso os gêneros do discurso, de modo emancipador,

caracterizando seu uso em situações reais, concretas e em diferentes esferas de atividade. De acordo com Bakhtin (2011, p. 280), “o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva.”

As passagens de A2, A1 e A5, “*Fala sobre uma crítica social, de uma professora que da aula em uma sala que não tem educação i respeito a ela*”; “*Essa temática já foi explorada em outro filmes, mas os dramas e sentimentos envolvidos no enredo traz uma reflexão social singular*”; e “*O filme me retratou uma imagem de que o professor não deve desistir de um aluno só porque ele tem uma certa limitação de aprendizado, e que como retratado no filme às vezes o professor tem que escutar o aluno. Adorei esse filme!*” indicam, respectivamente, que esses alunos, cada um à sua maneira, compreenderam a função social e comunicativa do gênero. Todos eles demonstraram a relação direta entre obra e realidade, seja pela intenção do filme (crítica social), seja pela mensagem (o professor precisa persistir e jamais desistir de um aluno).

Nas orientações, não delimitamos o número de linhas, pois naquele momento, isso seria pouco importante, já que estávamos no processo de construção da aprendizagem do gênero. A2, por exemplo, escreveu pouco e precisará, no transcorrer das aulas, de orientações de como desenvolver melhor as ideias, tornando seu texto mais rico e mais consistente. Aspectos quanto à estrutura do gênero precisarão ser retomados e sistematizados, uma vez que, por se tratar da primeira versão do texto, as falhas são esperadas.

Para finalizar, apontamos a relação dos textos com a competência 05 da BNCC (*ver introdução*). Nesse sentido, podemos afirmar que os participantes demonstram domínio pleno dela por meio de seus textos, utilizando-se das TDIC como ferramentas mediadoras, já que fizeram uso delas de maneira *crítica*, legitimando seus espaços sociais de agentes *críticos* e reflexivos, bem como exercendo protagonismo e autoria.

5 CONCLUSÃO

O trabalho com a produção escrita, por si só, constitui-se atividade desafiadora, mesmo em situação presencial de aprendizagem. Sabemos que grande parte de nossos alunos possui dificuldades com a construção de textos independente do gênero solicitado. Observamos que tais dificuldades se atrelam à falta de estímulo que as situações de

aprendizagem oferecem, atuando, negativamente, na busca por uma participação mais ativa, autossuficiente e colaborativa dos estudantes.

Ressaltamos que, neste momento de pandemia, devido à Covid-19, nós, professores da Educação Básica, tivemos que nos adequar às condições remotas de ensino. Logo, houve a necessidade de ressignificarmos nossas estratégias metodológicas para definirmos a melhor maneira de desenvolver atividades que pudessem atender às exigências do distanciamento.

Em hipótese alguma, estamos culpabilizando os educadores, ou responsabilizando-os pelos problemas de aprendizagem dos alunos. Conforme destacamos até o presente momento, ensinar e aprender trata-se de mão dupla de modo que todos precisam atuar em conjunto, (re)construindo percursos, valorizando pessoas e traçando metas a partir da realidade de cada escola. Não podemos generalizar ou relativizar problemas, precisamos, na verdade, enfrentá-los, tendo em vista as inúmeras dificuldades da educação em nosso país.

Acreditamos que, para obtenção de êxito no transcorrer das aulas, o planejamento teórico-metodológico precisa contemplar práticas que desconstruam o paradigma tradicional da aula expositiva, com poucos espaços para interação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Por meio deste breve estudo, concluímos que o uso das TDIC vem ganhando espaço maior, entre os professores da Educação Básica, principalmente, neste contexto de pandemia. As tecnologias associadas às metodologias ativas e amparadas na teoria dos multiletramentos, independente do componente curricular, pode promover uma aprendizagem integradora, possibilitando a pesquisa e estimulando o contato com outros tipos de linguagens que em suporte unimodal não seria possível. Reiteramos, neste momento, a necessidade do papel ativo e de corresponsabilidade entre alunos e professores para que todos sejam devidamente reconhecidos e valorizados no transcorrer do processo de aprendizagem.

Outro aspecto a ser apontado é o cuidado para que as práticas tradicionais não sejam meramente transpostas para os suportes oferecidos pelos recursos digitais. Desse modo, estaríamos apenas reproduzindo antigos modelos a partir de ferramentas que, a nosso ver, por si só, jamais ocuparão o papel humanizado do professor que a todo instante reconfigura-se, implementando novas estratégias e metodologias. Novos paradigmas de ensino-aprendizagem estão ganhando espaço em meio às discussões fomentadas por pesquisadores e professores de modo a estabelecer novos rumos para a educação no Brasil.

Quanto aos problemas apresentados pelos participantes no tocante à norma-padrão, concordamos com Deleuze (1997, p. 11) que diz: “[...] escrever é um caso inacabado de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se [...]”. Não estamos aqui desprestigiando o ensino da norma, ou minimizando o estudo da gramática. Pelo contrário, acreditamos que pensar, compreender, intervir e produzir, tendo nos gêneros as principais ferramentas de comunicação, pode levar nossos alunos a compreenderem, criticamente, as normas da língua. Por conseguinte, o ensino-aprendizagem, em razão de sua complexidade, não pode ser compreendido como um fim, mas sim um processo que exige, a todo instante, ressignificar, retomar e repensar.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275. 2020.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. Tradução de Paulo Bezerra. In: **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 476 p. p. 261-270.
- CASSANDRA, J. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-29. 2020.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 208.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 27 ago. 2019.
- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p. p. 2-25.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013. 276 p.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.