



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINES MARQUES RISSO

APRIMORAMENTO DA HABILIDADE DE ESCRITA ARGUMENTATIVA NO
ENSINO MÉDIO DIANTE DA INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Rondonópolis - MT

Março de 2026

MARINES MARQUES RISSO

**APRIMORAMENTO DA HABILIDADE DE ESCRITA ARGUMENTATIVA NO
ENSINO MÉDIO DIANTE DA INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), vinculada a Linha de Pesquisa I “Linguagem, educação e cultura”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Rondonópolis - MT

Março de 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

R596a Risso, Marines Marques.
 **APRIMORAMENTO DA HABILIDADE DE ESCRITA
 ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO DIANTE DA
 INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS** [recurso
 eletrônico] / Marines Marques Risso. – Dados eletrônicos (1 arquivo :
 131 f., il. color., pdf). – 2026.

 Orientador(a): Antonio Henrique Coutelo de Moraes.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
 Graduação em Educação, Rondonópolis, 2026.

 Inclui bibliografia.

 1. Educação; Língua Portuguesa; produção escrita; ensino médio;
 tecnologias digitais. I. Moraes, Antonio Henrique Coutelo de,
 orientador. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “APRIMORAMENTO DA HABILIDADE DE ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO DIANTE DA INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS”

AUTORA: MESTRANDA MARINES MARQUES RISSO

Dissertação defendida e aprovada em **26 de FEVEREIRO de 2026**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. DR. ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES** (Presidente Banca / **ORIENTADOR**)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. DR. EDUARDO ESPINDOLA BRAUD MARTINS** (Membro Interno)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA / UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 4. DRA. SANDRA MARIA DE LIMA ALVES** (Membro Externo)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
- 5. DRA. JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI** (Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 26/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Docente - UFR**, em 26/02/2026, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Espindola Braud Martins, Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SANDRA MARIA DE LIMA ALVES, Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 21:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0640562** e o código CRC **6E55998B**.



Fonte: elaborado pela autora com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT/DALL·E, 2025).

AGRADECIMENTOS

Aqui deixo explícito que não cheguei até aqui sozinha. Um dia alguém foi insistente para que eu voltasse estudar. Um dia alguém dividiu um pastel comigo, porque eu não tinha como comprar um. Um dia alguém abriu a porta de sua casa e me acolheu com estadia e alimentação para que eu fizesse uma graduação. Um dia alguém cuidou dos afazeres de minha casa para que eu pudesse dedicar mais aos estudos. Um dia alguém, ainda pequena, me acompanhou na escola até tarde da noite. Um dia alguém rogou a Deus por mim. Acredito na presença de Deus na vida da pessoa que não mede esforços para que a meta do outro seja alcançada.

À Seduc/MT, pela bolsa de Licença Qualificação que facilitou aproximadamente dois anos de pesquisa (2024 e 2025). (O presente trabalho foi realizado com o apoio da Secretaria Estadual de Educação conforme consta em Diário Oficial, Processo N.: SEDUC-PRO-2024/28025).

À Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), instituição pública gratuita e de qualidade que contribuiu para minha formação como profissional da educação, como ser social e como pesquisadora em Ensino de Língua Portuguesa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Antonio, por ter sido instigante, acolhedor e interlocutor de minhas reflexões e angústias acerca do ensino da escrita no Ensino Médio brasileiro.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação do PPGEduc, pelo suporte, pela paciência e pelo profissionalismo de sempre.

Aos professores que aceitaram fazer parte da banca de qualificação e defesa desta dissertação por muito contribuírem com a definição dos encaminhamentos finais desta pesquisa: Professora Dr.^a Sandra Maria de Lima Alves e Professor Dr. Eduardo Espíndola Braud Martins.

Ao meu pai Nelson Marques, que roçava, capinava o pátio da escola, cavava poços de água, trançava cestos de taquara, vendia e comprava meu caderno. Que sempre esteve presente nas reuniões e exigiu de mim comprometimento nos estudos.

À minha mãe, *in memoriam*, que me ensinou a ser mulher resiliente.

Ao meu esposo, Professor Gelso Adão Risso, por seu apoio, por seu amor pela educação que sempre me inspira a seguir estudando.

À minha filha, Carin Abiqueila Risso, por me impulsionar a saltar muralhas.

Aos incríveis Inacio e Caetano por alegrarem meus dias com um “vuvóó”.

À Daniela França, pelo apoio.

Ao Grupo de Oração do Amanhecer Extraordinário, na pessoa de Joani Bentes, por segurar minhas mãos nos dias difíceis.

Minha dedicatória à

Marines Marques (Quando ela era menina).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Condições da textualidade.....	40
Quadro 2 - Comparativo dos elementos clássicos da comunicação com os atuais.....	49
Quadro 3 - Etapas do Estado do conhecimento.....	57
Quadro 4 - Pesquisas identificadas a partir de vários indexadores com e sem filtro.....	58
Quadro 5 - Pesquisas sobre o ensino de escrita no ensino médio por meio de tecnologias digitais.....	60
Quadro 6 - Classificação temática das Tecnologias Digitais.....	63
Quadro 7 - Categorização por implicações didáticas do uso de ferramentas digitais.....	63
Quadro 8 - Dados documentais analisados nas pesquisas.....	65
Quadro 9 - Principais diferenças entre escrita narrativa e escrita argumentativa.....	93
Quadro 10 - Ocorrência dos termos no DRCs/MT.....	98
Imagem 1 - Infográfico dos novos elementos da comunicação.....	42
Imagem 2 - Print da sistematização das pesquisas do <i>corpus</i>	60
Gráfico 1 - Distribuição geográfica das pesquisas selecionadas.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AQC - Análise Qualitativa de Conteúdo	14
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	14
BNCC - Base Nacional Comum Curricular.....	30
DRCs/MT - Documento de Referência Curricular de Mato Grosso	11
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio	9
IES - Instituição de Ensino Superior	41
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	10
OASISBR - Portal Brasileiro de Publicação e Dados Científicos em Acesso Aberto	14
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação	9
UFU - Universidade Federal de Uberlândia	43
UFG - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL)	41
UFPB - Universidade Federal da Paraíba	43
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	42
UFF - Universidade Federal Fluminense	42
UnB – Universidade de Brasília Faculdade de Educação	42
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	42
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	42
FACED/UFC - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará	42
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	41
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	43
UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná	42
FE/UnB- Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	42
CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa	34
MEC - Ministério da Educação	46
SEB - Secretaria de Educação Básica	46
SPDigi - Secretaria de Políticas Digitais	46
Secom - Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República	46
CAPES - Programas da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil	61
HCI - Interação Humano-Computador (Human-Computer Interaction).....	43

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa I - Linguagem, Educação e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), tem por objetivo geral analisar possíveis potencialidades e fragilidades das práticas digitais no ensino da escrita argumentativa no ensino médio e específicos: a) Realizar um levantamento bibliográfico dos últimos 10 anos sobre o ensino da linguagem escrita e o uso de tecnologias digitais no contexto educacional; b) Explorar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre o ensino da linguagem escrita mediada por tecnologias digitais em sala de aula; c) Investigar como as ferramentas digitais podem contribuir para o aprimoramento da escrita argumentativa. Esse tema nasce da percepção de que, embora façam uso de diversos recursos digitais, os alunos nem sempre empregam os elementos característicos associados à situação de produção como: finalidade, interlocutor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem e a construção da argumentação. Parte-se, assim, dos pressupostos de que a dificuldade de produção de texto escrito dos alunos do ensino médio se relaciona à fragilidade no desenvolvimento de competências comunicativas, sobretudo no uso da escrita como forma de expressão estruturada, crítica e socialmente situada. Considerando a complexidade do ensino da linguagem escrita, a metodologia adotada é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e analítico. Para isso, foram utilizados os seguintes procedimentos: (1) levantamento bibliográfico de dissertações e teses dos últimos dez anos (2014/2024); (2) organização das informações em categorias e subcategorias, visando identificar maneiras de uso de tecnologias digitais em sala de aula; (3) leitura analítica das práticas realizadas pelos pesquisadores, elaboração de resumos das experiências e resultados pedagógicos descritos; (4) análise de literaturas especializadas sobre ensino e aprendizagem de escrita, com ênfase na modalidade escrita argumentativa. Para isso, o aporte teórico da pesquisa se sustenta em estudos sobre a aquisição da escrita, como Vygotsky¹ (2000), Bakhtin (1997), Marcuschi (2004), Koch (2015, 2016), Antunes (2005, 2010). Também se apoia em estudos relacionados à tecnologia e educação, tais como Lévy (1993, 1999), McLuhan (1964), Kenski (2003, 2007), Prensky (2010) e Rojo (2002, 2022). Por fim, considera estudos sobre o texto dissertativo-argumentativo, como Toulmin (2001), Perelman; Tyteca (2005). Com essa finalidade, a conclusão a que chegamos é que, é papel da escola ensinar a geração de nativos digitais a usarem as tecnologias, senão teremos sujeitos hiperconectados, mas com dificuldades para selecionar, interpretar e produzir informações de forma crítica. Precisamos estar preparados para atender às necessidades do aluno que já está participando ativamente em espaços virtuais para orientá-los a aprender a aprender nesses ambientes, a fim de atuar de modo efetivo na sociedade sabendo o que dizer, como dizer e para quem dizer usando a palavra escrita com ou sem tecnologia digital. Assim, o presente estudo contribui para discussões em torno do uso de tecnologias digitais em sala de aula e suas potencialidades para aprender a argumentar.

Palavras-chave: Educação; Língua Portuguesa; produção escrita; ensino médio; tecnologias digitais.

¹ O nome Vygotski é registrado com diversas grafias nas obras que compõem a bibliografia existente, tais como Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, Vygotski e Vygotsky. Optamos por empregar, nas referências, a grafia adotada em cada uma delas.

ABSTRACT

This dissertation, linked to Research Line I - Language, Education and Culture of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Rondonópolis (UFR), has the general objective of analyzing possible potentialities and weaknesses of digital practices in the teaching of argumentative writing in high school and the specific objectives of: a) To conduct a literature review of the last 10 years on the teaching of written language and the use of digital technologies in the educational context; b) To explore different theoretical and methodological perspectives on the teaching of written language mediated by digital technologies in the classroom; c) To investigate how digital tools can contribute to the improvement of argumentative writing. This theme stems from the perception that, although they use various digital resources, students do not always employ the characteristic elements associated with the production situation, such as: purpose, interlocutor, context of circulation, structure of the discursive genre, degree of formality of the language, and the construction of the argument. This study starts from the premise that the difficulty high school students have in producing written texts is related to weaknesses in the development of communicative skills, especially in the use of writing as a structured, critical, and socially situated form of expression. Considering the complexity of teaching written language, the methodology adopted is qualitative, exploratory, and analytical in nature. For this purpose, the following procedures were used: (1) bibliographic survey of dissertations and theses from the last ten years (2014/2024); (2) organization of information into categories and subcategories, aiming to identify ways of using digital technologies in the classroom; (3) analytical reading of the practices carried out by the researchers, preparation of summaries of the experiences and pedagogical results described; (4) analysis of specialized literature on teaching and learning writing, with emphasis on the argumentative writing modality. For this purpose, the theoretical framework of the research is based on studies on the acquisition of writing, such as Vygotsky (2000), Bakhtin (1997), Marcuschi (2004), Koch (2015, 2016), and Antunes (2005, 2010). It also draws on studies related to technology and education, such as Lévy (1993, 1999), McLuhan (1964), Kenski (2003, 2007), Prensky (2010) and Rojo (2002, 2022). Finally, it considers studies on argumentative essays, such as Toulmin (2001), and Perelman and Tyteca (2005). With this in mind, we conclude that it is the school's role to teach the generation of digital natives how to use technologies; otherwise, we will have hyper-connected individuals who have difficulty selecting, interpreting, and producing information critically. We need to be prepared to meet the needs of students who are already actively participating in virtual spaces, guiding them to learn how to learn in these environments, in order to act effectively in society, knowing what to say, how to say it, and to whom to say it, using the written word with or without digital technology. Thus, this study contributes to discussions surrounding the use of digital technologies in the classroom and their potential for learning to argue.

Keywords: Education; Portuguese Language; written production; high school; digital technologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 MÉTODO E OBJETO DE PESQUISA	14
3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE ESCRITA	17
3.1 Texto	17
3.2 Algumas dimensões da linguagem escrita	20
3.3 Algumas considerações sobre o ensino da escrita no ensino médio	34
3.3.1 Elementos atuais da comunicação	40
3.4 Letramentos e multiletramentos	51
4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA E O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL ENTRE 2014 E 2024	56
4.1 Organização do <i>corpus</i> e leitura exploratória sobre o ensino da escrita	56
4.2 Procedimentos de seleção e organização do <i>corpus</i>	59
4.3 Categorização e agrupamento dos sentidos do <i>corpus</i>	62
4.4 Resultado das análises de práticas metodológicas no ensino de escrita com tecnologias digitais das pesquisas	66
5 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O APRIMORAMENTO DA HABILIDADE DE ESCRITA ARGUMENTATIVA	90
5.1 A argumentação escolar	90
5.2 Perspectivas de ensino para a escrita argumentativa escolar	92
5.2.1 Abordagens da argumentação escolar	99
5.3 Tecnologias digitais que auxiliam na escrita argumentativa de modo colaborativo	100
5.4 Reflexões sobre desafios e possibilidades digitais no ensino da escrita	109
6 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSAS	117

1 INTRODUÇÃO

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada. (Galeano, 2002, p. 15).

Para dar o mote inicial nesse trabalho, escolhemos esta citação de Galeano pelo fato de que retrata, de forma completa o que sentíamos, mas tínhamos dificuldade em dizer com tal simplicidade e capacidade de domínio. A necessidade de comunicar é, de fato, um impulso vital que transcende os limites do físico e alcança o espírito coletivo. Dizer por meio da escrita, entretanto, é um desafio para muitos. Quando escrevemos, as palavras estão sempre em diálogo com outras palavras e com as diferentes interpretações que surgem ao longo do tempo e nas diferentes situações. Isso implica adotar a concepção dialógica da linguagem do ser humano proposta por Bakhtin (1997), de que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas está sempre em interação com outros discursos e com as realidades sociais e culturais que a cercam.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como pano de fundo o aprimoramento da habilidade de escrita argumentativa no ensino médio e vincula-se à Linha de Pesquisa I - Linguagem, Educação e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Apresenta o título “Aprimoramento da habilidade de escrita argumentativa no ensino médio diante da influência das tecnologias digitais.” Nesse sentido, entendemos escrita como uma prática dinâmica e influenciada por diferentes fatores.

Devido à complexidade e controvérsia que envolve o uso de tecnologias digitais no ensino de produção escrita e os diferentes aspectos a ele relacionados, esse trabalho assume os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar possíveis potencialidades e fragilidades das práticas digitais no ensino da escrita argumentativa no Ensino Médio.

Objetivos específicos:

- a) Realizar um levantamento bibliográfico dos últimos 10 anos sobre o ensino da linguagem escrita e o uso de tecnologias digitais no contexto educacional;
- b) Explorar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre o ensino da linguagem escrita mediada por tecnologias digitais em sala de aula;

c) Investigar como as ferramentas digitais podem contribuir para o aprimoramento da escrita argumentativa.

Nesse raciocínio, entendemos que a transição do uso do texto impresso para o texto digital trouxe novas formas de interação e produção de texto escrito. Parte-se, assim, dos pressupostos de que a dificuldade de produção de texto escrito dos alunos do ensino médio se relaciona à fragilidade no desenvolvimento de competências comunicativas, sobretudo no uso da escrita argumentativa como forma de expressão estruturada, crítica e socialmente situada.

Com as mídias digitais, o papel ativo do emissor e do interlocutor se intensifica, promove práticas comunicativas mais colaborativas, interativas e em tempo real. Tendo em vista a problemática das dificuldades frequentemente observadas entre alunos, nota-se que concluem o ensino básico em diferentes níveis de escrita. Apesar de utilizarem os mais variados recursos digitais, nem sempre empregam os elementos característicos associados à situação de produção. Entre eles: finalidade, interlocutor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem e a construção da argumentação. Diante disso, consideramos necessário refletir sobre práticas que possam promover a melhoria dessas competências.

Vale ressaltar ainda, que o diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem da escrita em nosso país tem evidenciado de maneira clara um ensino limitado nesse aspecto. Isso é confirmado tanto em estudos quanto em avaliações nacionais. Conforme a divulgação do diagnóstico do ENEM de 2024, que registrou uma proficiência média de 660 na redação, com apenas 12 alunos que atingiram a nota máxima, dentre os 1.616.606 participantes cursando o último ano do ensino médio da rede pública. Desse quadro, destaco que dos 27.709 concluintes das escolas públicas do estado de Mato Grosso, não houve nenhuma nota mil nas redações do ENEM no referido ano (INEP, 2024).

Nesse contexto educacional, diante dos desafios recorrentes de ensinar escrita de modo significativo em contextos marcados por desinteresse dos alunos, defasagens de aprendizagem e pressões institucionais por resultados imediatos, vivenciados atuando profissionalmente como professora de língua portuguesa do ensino fundamental e do ensino médio na Escola Estadual Antônio Ferreira Sobrinho, no município de Jaciara – MT, é que surge o interesse pela temática. No cotidiano da sala de aula, observo estudantes que apresentam dificuldades não apenas na estruturação textual, mas na própria construção de sentidos, como resultado da resistência às práticas de leitura propostas pela escola, por boa parte dos alunos.

O desejo de desenvolver um trabalho sistemático com a escrita esbarra em limitações como carga horária reduzida para aulas de produção textual escrita e um currículo

frequentemente orientado por demandas avaliativas externas. Nesse cenário, a tensão entre o que compreendo como um ensino de escrita de qualidade e o que consigo efetivamente realizar torna-se um ponto central de inquietação profissional.

Além disso, uma das dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem da escrita remonta a experiências escolares marcadas por práticas punitivas, como o uso de instrumentos de repressão diante de erros, experimentadas ainda na infância. Tais situações produziram bloqueios relacionados ao ato de escrever, mas, ao mesmo tempo, reforçaram a convicção acerca da importância da escrita, constituindo-se como parte das razões, pessoais e profissionais, que motivaram a realização deste trabalho.

Nessa perspectiva, consideramos que a ampliação do conhecimento poderá beneficiar o aluno e contribuir para a construção de um ambiente mais acolhedor ao desenvolvimento da habilidade de escrita. Nesse âmbito, sobressai o tema da argumentação, relevante para nós por entendermos que não pode ser abordado pela escola de forma superficial. Isso cria lacunas de habilidade crítica como: analisar informações, construir argumentos sólidos, reconhecer falácias e inconsistências em textos, expressar ideias de forma persuasiva e organizada, difíceis de recuperar depois. Pelo contrário, deve constituir um conteúdo permanente de ensino ao longo de todas as etapas da educação básica, na disciplina de Língua Portuguesa e, possivelmente, em outras áreas do conhecimento.

De fato, a escola é o espaço visto como um ideal regulador para que o processo de escrita ocorra. Assim sendo, as aulas de redação precisam ser pensadas para que o aluno tenha voz, sinta-se envolvido e possa refletir, construir, analisar e formular métodos próprios para resolver situações. Somente assim, o aluno será encorajado a tentar novamente depois de um erro. É pertinente que as aulas de redação reencontrem seu propósito. Em meio a cultura digital,

Na verdade, o fundamental do que proponho no momento está na reorientação ou na mudança de foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua. O que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. (Antunes, 2003, p. 16).

Nesse sentido, o aluno precisa aprender a analisar o próprio texto, independente se é no papel ou na tela, verificar se está coerente e reescrevê-lo até que seja considerado satisfatório para o momento. Evidentemente, o ensino da escrita exige do professor muita dedicação, disposição e conhecimento para mediar escrita também por meio das tecnologias digitais.

Há muita beleza na complexidade da linguagem escrita. Dominar conhecimentos, intencionalidade, pragmática, semântica e transformar ideias em frases, hoje, nos fascina. O passo a passo desse processo na maioria das vezes é árduo, longo e alguns desistem de grandes sonhos por insegurança diante de atividades que precisam enfrentar páginas em branco. Temos muitas ideias, mas decidir o que é relevante, como dizer, para quem dizer, para que dizer, envolve desde o pensamento, o enfrentamento da página em branco, até a intervenção no próprio texto para o aperfeiçoamento, pois evoca não apenas saberes formais da língua, mas também características afetivas, intelectuais e cognitivas.

A realização desta pesquisa é de suma importância como estímulo à construção de nossa identidade profissional e ampliará o trabalho que realizamos em sala de aula. Além disso, pode fomentar práticas de ensino que visem à construção de conhecimento, resolução de problemas e mediação discente. Do ponto de vista científico, pesquisas como esta contribuem com as discussões teóricas sobre a práxis na sala de aula. Dada a importância e necessidade desse estudo, nosso objeto de interesse, nesse momento, é a habilidade de escrita argumentativa, seu processo de aprimoramento por meio de tecnologias digitais², focada apenas no ensino médio.

Em vista disso, este estudo se propõe a responder as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Como conciliar a tecnologia já presente no cotidiano escolar de alunos do ensino médio para o aprimoramento da habilidade de escrita argumentativa?
- ✓ De que maneira o uso de tecnologia digital pode ajudar a superar os desafios relacionados à escrita no ensino médio?
- ✓ Quais são os desafios enfrentados nesse processo de mediar o ensino da escrita argumentativa usando das tecnologias digitais?

Essas são, portanto, as perguntas norteadoras que dão origem as reflexões presentes aqui para a qual buscamos respostas por meio da análise do que foi dito nos últimos anos. Para isso, o aporte teórico da pesquisa se sustenta em estudos sobre a aquisição da escrita, como Vygotsky (2000), Bakhtin (1997), Marcuschi (2004), Koch (2015, 2016), Antunes (2005, 2010). Também se apoia em estudos relacionados à tecnologia e educação, tais como Lévy (1993, 1999), McLuhan (1964), Kenski (2003, 2007), Prensky (2010) e Rojo (2002, 2022). Por fim, considera estudos sobre o texto argumentativo, como Toulmin (2001), Perelman; Tyteca (2005). Com essa finalidade, estruturamos esse trabalho da seguinte forma:

² Neste trabalho, a expressão 'tecnologias digitais', se refere ao computador, ao celular e à internet.

Na introdução, é apresentado de forma geral o tema e sua origem, questões de pesquisa, objetivos, justificativa, a estrutura organizacional, além de indicar o seu delineamento teórico de maneira sucinta.

Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico e *corpus* de investigação, evidenciando as estratégias utilizadas para a coleta e análise dos dados.

Na seção seguinte, são expostos aspectos teóricos e metodológicos relativos a esse campo do conhecimento. O objetivo é refletir sobre a nossa questão primária e sobre a necessidade de fazer da escrita uma prática produtiva e sistemática que atenda às dimensões exigidas pela universidade e contribua significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante.

Na seção seguinte, são destacados estudos sobre o aprimoramento da habilidade de escrita no ensino médio por meio de tecnologias digitais. Estes, compõem o *corpus* de investigação e fundamentam o Estado do Conhecimento, os quais permitem analisar a questão primária, bem como, ajudar a superar os desafios relacionados à escrita no ensino médio.

Na seção seguinte, buscamos compreender a seguinte questão: Quais são os desafios enfrentados nesse processo de mediar o ensino da escrita argumentativa usando das tecnologias digitais?

Por fim, a pesquisa traz as considerações finais do referido estudo.

2 MÉTODO E OBJETO DE PESQUISA

Se é no andar da carroça que se ajustam as abóboras, também é no andar da pesquisa que se reorganiza ela e se reconstrói de contínuo harmonizando seus distintos momentos. (Marques 2006, p.116).

Considerando a complexidade do ensino da linguagem escrita, a metodologia adotada nessa pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e analítico, conforme Triviños (1987). Para isso, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- levantamento bibliográfico de dissertações e teses dos últimos dez anos (2014/2024);
- organização das informações em categorias e subcategorias, visando identificar maneiras de uso de tecnologias digitais em sala de aula;
- leitura analítica das práticas realizadas pelos pesquisadores, elaboração de resumos das experiências e resultados pedagógicos descritos;
- análise de literaturas especializadas sobre ensino e aprendizagem de escrita, com ênfase na modalidade escrita argumentativa.

O objeto desta pesquisa consiste na análise de estudos da área que, de alguma forma, procuram responder à questão de pesquisa que versa sobre como conciliar a tecnologia já presente no cotidiano escolar de alunos do ensino médio para o aprimoramento da habilidade de escrita argumentativa. Nesse sentido, para a constituição do *corpus*, foram selecionadas três teses e nove dissertações, com o objetivo de reunir, interpretar e sintetizar os saberes construídos nessas publicações.

As primeiras etapas da pesquisa foram conduzidas com base na perspectiva do Estado do Conhecimento, conforme proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Posteriormente, os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo de abordagem qualitativa, segundo Bardin (1977, 2016), permitindo sistematizar e interpretar os estudos de forma estruturada.

A seleção do material foi feita por meio de busca em bases de dados acadêmicos como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal Brasileiro de Publicação e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) priorizando publicações de relevância no Brasil, atualidade e qualidade acadêmica com foco na identificação de conceitos-chave, tendências teóricas e lacunas na literatura. Está organizado em tópicos temáticos e estabelece diálogo entre as abordagens.

Nesse ponto, é importante destacar que foram excluídos do levantamento, trabalhos que, embora abordassem o aprimoramento da habilidade escrita mediada por tecnologias digitais, não se configuravam como teses ou dissertações ou visavam o ensino fundamental. Ressaltamos que o objetivo desta pesquisa é o ensino da escrita argumentativa, por essa razão, foram desconsideradas investigações que uniam explicitamente o ensino da escrita ao eixo da leitura.

Enquanto etapa de pesquisa, “A revisão da literatura permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa” (Triviños, 1987, p. 99). Para ele, esse tipo de pesquisa permite que o “[...] material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc.” (Triviños, 1987, p. 100).

Vale destacar que a pesquisa qualitativa, conforme apresentado por Triviños (1987), o qual afirma que por meio de um sólido embasamento teórico, é capaz de resolver questões desafiadoras e gerar conhecimento científico relevante. Dessa forma, priorizamos refletir sobre a pesquisa qualitativa, considerando que

[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação. (Triviños, 1987, p. 133).

Sob essa perspectiva, na pesquisa qualitativa não é necessário se restringir à apresentação de dados estatisticamente comprovados para ser validada como pesquisa de conhecimento científico. A experiência da autora em sala de aula permeia essa pesquisa, permite relacionar teorias com situações reais e torna o olhar sobre os dados mais próximo da prática e das necessidades dos alunos. No entanto, é fundamental manter o rigor científico por meio de ações investigativas bem planejadas, coleta de dados, informações e registros precisos que permitem a elaboração descritiva com base no conhecimento teórico prévio.

Para compreendermos os estudos realizados sobre o ensino da escrita no ensino médio nos últimos dez anos, percorremos algumas etapas. Nesse sentido, no percurso de análise de informações obtidas no levantamento de pesquisas seguiu três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos dados. Recorremos a técnica de análise de conteúdo a fim de compreender quais ferramentas digitais são mencionadas, em que contextos, com que funções e sentidos atribuídos nas pesquisas analisadas.

Na primeira etapa foi realizada leitura exploratória visando selecionar e sistematizar materiais relevantes, os padrões recorrentes e as possíveis categorias emergentes no *corpus*. Na etapa seguinte, o material foi revisitado para a realização de recortes temáticos relacionados ao uso de tecnologias digitais, os quais serviram de base para a categorização das unidades de análise. Esses recortes foram organizados em uma planilha Excel, com o intuito de sistematizar as informações e facilitar a identificação de padrões, conforme os procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Após leitura atenta, realizamos a organização dos dados da planilha em quadros, conforme os critérios de categorização e subcategorização definidos. Em seguida, elaboramos resumos descritivos das práticas pedagógicas relatadas pelos autores dos trabalhos analisados. Esse passo a passo tem o objetivo de identificar como as tecnologias digitais foram aplicadas no ensino da escrita argumentativa e quais efeitos foram observados em sala de aula.

Desse modo, esse percurso possibilita compreender caminhos percorridos, identificar avanços, lacunas e tendências no ensino e aprendizagem da escrita argumentativa, bem como fundamenta a investigação sobre como conciliar tecnologias digitais nesse processo.

A revisão da literatura permite identificar os principais conceitos, abordagens e pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, com ênfase na redação argumentativa. Para isso, foram analisadas as seções metodológicas e os resultados das dissertações e teses selecionadas, elaborados resumos das práticas pedagógicas relatadas e organizadas as informações em tabelas de categorias e subcategorias, com o objetivo de compreender as potencialidades e desafios da mediação pedagógica, especialmente quando apoiada por recursos digitais no contexto do ensino médio.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE ESCRITA

[...] texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se e entrecruzam-se. (Santaella, 2007, p. 24).

Nesta seção, nos filiamos aos aportes teórico-metodológicos sociointeracionista que capturam a essência das ideias de diálogo (Bakhtin) e a mediação social (Vygotsky), como principais articuladores. Nesse viés, e considerando nosso objetivo e questões de pesquisa, apresentamos reflexões sobre a linguagem escrita, relacionando aspectos teóricos desse campo com autores de diferentes áreas, como linguística, educação, tecnologias digitais, filosofia, sociologia, comunicação e ciência da computação. Nesse contexto, é preciso compreender o texto sob diferentes perspectivas teóricas.

3.1 Texto

O texto representa construção linguística complexa, analisada de diversas perspectivas teóricas. Em termos linguísticos, o texto pode ser compreendido como:

A construção da frase complexa (o período), eis tudo que a Linguística pode levar em conta. Quanto à organização do enunciado completo, ela a remete à competência de outras disciplinas: a retórica e a poética. A Linguística não tem método para abordar as formas de composição de um todo. (Vološinov (2010, [1929], p. 281).

Esse autor discute a natureza do texto e do enunciado a partir de uma crítica à linguística tradicional. Embora ele não forneça uma definição clássica de texto, sua análise evidencia que o texto é uma construção linguística complexa que vai além da frase isolada. Por isso, a análise do texto como unidade completa transcende os limites da Linguística formal.

No Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem, Ducrot & Todorov (1972), observam que:

A noção de TEXTO não se situa no mesmo plano que a frase (ou de proposição, sintagma etc.); nesse sentido, o texto deve ser distinguido do PARÁGRAFO, unidade tipográfica de várias frases. O texto pode coincidir com uma frase como com um livro inteiro; ele se define por sua autonomia e por seu fechamento (mesmo que, num outro sentido, certos textos não sejam “fechados”); constitui um sistema que não se deve identificar com o sistema linguísticos, mas pôr em relação com ele: relação ao mesmo tempo de

contiguidade e de semelhança. Em termos hjelmslevianos, o texto é um sistema conotativo, pois é secundário relativamente a outro sistema de significação. Se se distinguem na frase verbal seus componentes fonológico, sintático e semântico, distinguir-se-ão igualmente no texto sem que, entretanto, esses componentes estejam situados no mesmo plano. (Todorov, 1998, pp. 267-268).

Nesse sentido, o texto se apresenta como uma unidade autônoma e organizada, cuja análise exige considerar suas múltiplas dimensões e relações internas.

A partir dessa compreensão, “Antes de tudo, não se deve renunciar ao princípio segundo o qual o valor de uma forma está inteiramente no texto em que ela ocorre, isto é, no conjunto das circunstâncias morfológicas, fonéticas, ortográficas, que o circundam e esclarecem” (Saussure, 1922, p. 514, tradução nossa)³. Nessa perspectiva, texto não é só a sequência de palavras escrita ou falada, mas o ambiente linguístico que permite a interpretação das formas.

Para Adam (2021) o conceito de texto depende de sua organização interna e da percepção de continuidade e limites. Ele ensaia a seguinte definição:

Para ser interpretada como um texto, ou um sub texto em um texto, até mesmo como um fragmento que possui uma certa autonomia, uma sequência material de signos deve formar um todo ao qual pode ser atribuído um início e um fim. O fim podendo ser significado pelo início de um outro texto, subtexto, cotexto ou fragmento. (Adam, 2021, p. 53).

Segundo abordagens da Linguística Textual, como a de Marcuschi, não distinguem textos escritos de textos orais, porque ambos compartilham propriedades estruturais e funcionais, o que permite analisá-los como unidades comunicativas autônomas. Segundo “A palavra TEXTO é usada em linguística para referir qualquer passagem, falada ou escrita, de qualquer extensão, que forma um todo unificado”. (Halliday; Hasan, 1976, p. 1).

Na concepção de Weinrich (1989), a linearidade e a continuidade da comunicação são essenciais para a caracterização do texto. Ele defende a linearidade da língua considerando que:

Toda interlocução desenrola-se no eixo do tempo, entre um início e um fim. No início, os interlocutores em presença assumem uma posição de comunicação que lhes convém. [...] No final da interlocução, a posição de comunicação é abandonada, mas a LINEARIDADE da interlocução pode, além disso, ser determinada e estruturada por interrupções mais ou menos marcadas. Chamamos TEXTO o enunciado linear que está compreendido

³ Texto original: “Avant tout, il ne faut pas renoncer au principe selon lequel la valeur d’une forme réside entièrement dans le texte où elle se produit, c’est-à-dire dans l’ensemble des circonstances morphologiques, phonétiques et orthographiques qui l’entourent et l’éclairent.”

entre duas interrupções perceptíveis da comunicação e que vai dos órgãos da fala ou da escritura do emissor aos órgãos da audição e da vista do receptor. (Weinrich, 1989, p. 24).

Assim, o texto se configura como uma unidade linear e perceptível de comunicação, delimitada pelo início e pelo fim da interação. Ainda nessa perspectiva, o conceito de texto é reafirmado como “[...] conjunto das FORMAS DE TEXTUALIDADE que decorrem dos regimes mediológicos de base que são o oral, o escritural (manuscrito ou impresso) e o digital” (Adam, 2021, p. 120).

Sobre as transformações nas formas de textualidade promovidas pelas tecnologias digitais, diversos autores buscam definir o que caracteriza o texto nesse ambiente. Nesse contexto, Hayles (2008) afirma que a literatura digital corresponde a produções “born digital”, isto é, criadas no computador e destinadas a serem lidas no computador. Em outras palavras, trata-se de textos cuja existência depende do ambiente computacional, envolvendo códigos, softwares e interfaces que tornam possível sua produção, circulação e leitura.

O mundo digital não eliminou a escrita. Continuamos inseridos nela, embora hoje se apresente de forma mais complexa e multifacetada. Assim, o conceito de texto no contexto digital ampliado como:

[...] todas as inscrições, quaisquer que sejam, são susceptíveis de serem objeto de uma codificação baseada na binaridade (0/1) e regida por algoritmos, enquanto os suportes de recepção apresentam um modelo de base - uma tela com uma saída de som - que permite receber, no mesmo aparelho, textos, imagens e sons. (Vouilloux, 2017, §8, tradução nossa)⁴.

Desse modo, definir texto hoje implica considerar além da oralidade e a escrita, a presença de elementos icônicos, cada vez mais integrados a diferentes suportes impressos e digitais. Assim, “Na Internet há, sobretudo, texto, e a WEB é majoritariamente escritural [...]. A principal atividade em linha é a escrita. O internauta é aquele que escreve [...]” (Paveau, 2015, p. 337). Há múltiplas concepções de texto, impossíveis de abarcar em sua totalidade neste estudo. Nesta pesquisa, e para efeito de compreensão, entendemos texto como um elo comunicativo, oral, escrito, visual ou multimodal, que transmite uma mensagem e que pode ser compreendido em um contexto. Para Kress e Van Leeuwen (2006), os diferentes modos trabalham de forma integrada, tornando impossível reduzir o significado a palavras isoladas.

⁴ Texto original: “[...] toutes les inscriptions, quelles qu’elles soient, sont susceptibles de faire l’objet d’un encodage fondé sur la binarité (0/1) et régi par des algorithmes, tandis que les supports de réception déclinent un modèle de base – un écran doublé d’une sortie pour le son – qui permet de recevoir sur le même appareil des textes, des images et des sons.”

3.2 Algumas dimensões da linguagem escrita

Retomamos ao mote no início dessa seção para refletir sobre a produção escrita no contexto atual, compreendendo que essa concepção nos permite estabelecer conexões, sem comparar o passado e o presente. Conforme Luria (2010), colaborador de Vigotskii,

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (Luria, 2010, p. 26).

Ao reconhecermos as transformações nas práticas de linguagem ao longo do tempo, entendemos que a linguagem se manifesta de diferentes maneiras, de acordo com os contextos históricos, sociais e as intenções comunicativas dos sujeitos.

Vygotsky realizou seus estudos sobre pensamento e linguagem em uma época em que não havia interação virtual ou aprendizagem mediada por tecnologias digitais. No entanto, suas contribuições acerca do desenvolvimento humano continuam sendo pertinentes para os desafios atuais da educação. Para o autor, o ensino deve ser mediado pelo uso de signos e instrumentos desde o início do processo de aprendizagem. Essa perspectiva está diretamente relacionada à dimensão cognitiva envolvida na produção da escrita, como planejar, organizar, estruturar e, principalmente, argumentar. Compreender como se dá sua aquisição é, portanto, fundamental para chegar a respostas para problemas reais enfrentados no ensino e aprendizagem da linguagem escrita no contexto atual.

Entre os tipos mais comuns descrita estão a linguagem verbal, não verbal e mista, além das variações oral, escrita, sonora, visual, gestual e digital. Compreender essas formas é essencial para desenvolver a competência comunicativa em uma sociedade marcada pela diversidade de textos e mídias. Dentre essas formas, a linguagem escrita se destaca no contexto escolar, por exigir maior elaboração, clareza e domínio das normas linguísticas, além de ampliar as possibilidades de argumentação, reflexão e participação social.

A escrita, enquanto prática social e discursiva, é atravessada por múltiplas dimensões que precisam ser consideradas no ensino, dentre elas destacamos as cognitivas, discursivas, linguísticas, textuais, socioculturais e tecnológicas. Tanto o ensino quanto a sua aprendizagem

são processos minuciosos e não acontece naturalmente. Isso requer um certo esforço de quem aprende e de quem ensina.

A dimensão cognitiva da escrita envolve o uso de estratégias mentais para produzir textos, como a memória, a atenção, o raciocínio e a imaginação. A cognição “diz respeito ao conhecimento, suas formas de produção e processamento” (Marcuschi, 2007, p. 33). Ela representa a consciência de que escrever é um meio de comunicação e interação que molda nosso modo de pensar e de aprender.

De acordo com essa perspectiva, “[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (Vigotski, 2007, p. 126). A partir dessa abstração cognitiva, ele concebe o processo de desenvolvimento com base na hipótese de que “[...] a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos, quanto do lado da criança” (Vigotski, 2001, p. 63). O autor afirma que a linguagem não é um reflexo do pensamento, mas sim um elemento ativo no desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, escrita é vista como uma função psicológica superior, construída socialmente e mediada por instrumentos culturais, como a linguagem.

Nas análises de Vigotskii, Leontiev e Luria (2010), a compreensão dos mecanismos cognitivo-linguísticos são fundamentais para o ensino, pois a percepção capta sons e sinais gráficos, enquanto a atenção filtra os estímulos relevantes. A memória armazena e recupera conhecimentos linguísticos, enquanto os diferentes níveis de processamento (fonológico, semântico e sintático) organizam os elementos da linguagem para sua compreensão e produção. Somado a isso, o planejamento da fala e a consciência linguística tornam possível o uso eficaz da linguagem. Juntos, esses mecanismos sustentam a complexidade da comunicação humana. Quanto a essas concepções, houve aporte significativo de que:

Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. É difícil especificar como esse deslocamento ocorre, uma vez que somente pesquisas adequadas a serem feitas poderão levar a conclusões definitivas, e os métodos geralmente aceitos do ensino da escrita não permitem a observação dessa transição. No entanto, uma coisa é certa - o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da

linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método. (Vygotski, 1991, p.77).

Vale destacar que ele aborda o desenvolvimento do pensamento infantil e a aquisição da linguagem. Por isso, partindo do entendimento de que os processos de crescimento e maturação têm uma base biológica, teremos a consciência de que, para ensinar o jovem de forma eficaz, é essencial compreender como ocorre o processo de aquisição da escrita na infância. Trabalhar escrita nessa dimensão significa estimular o planejamento textual, a organização lógica das ideias e a reflexão sobre o conteúdo.

Didaticamente, atividades como produção de escrita argumentativa e reescrita colaborativa são essenciais nesse processo. Assim, aprender a escrever é mais do que dominar um código, é ser inserido na sociedade letrada e transformar qualitativamente o próprio pensamento. Com essa finalidade,

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (Vigotski, 2007, p. 144).

As pesquisas desenvolvidas por ele investigam a relação entre pensamento e linguagem, com destaque para o papel da palavra e do signo na formação de conceitos. Com o desenvolvimento, a criança passa a internalizar esses elementos, processo fundamental para a construção do pensamento abstrato. Esse processo envolve interações sociais que contribuem para a construção de significados e a formação de conceitos mais complexos.

No contexto escolar, na transição da infância até o ensino médio, essa internalização é relevante, pois o aluno passa a lidar com conceitos avançados que exigem domínio da linguagem. Nesse processo de domínio da linguagem escrita, a criança reorganiza seu sistema psicológico e passa a operar em um nível mais elevado de abstração e compreensão conceitual. Isso ocorre porque, “Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego” (Vigotski, 2001, p. 318).

Nesse sentido, a dimensão discursiva da escrita diz respeito ao modo como a linguagem escrita é produzida com base em intenções, interlocutores, objetivos e gêneros discursivos específicos. Essa ideia é fundamentada em uma abordagem teórico-metodológica de base histórico-cultural, conforme proposta por Vygotsky (2007) e Bakhtin (1997). Essa dimensão

considera que todo texto carrega sentidos sociais e culturais, o que torna a escrita um ato social e não apenas técnico da interação entre sujeitos e contextos.

Bakhtin (2010), destaca a importância da alteridade na comunicação e da pluralidade de vozes, onde a linguagem é sempre um campo de disputa e negociação de significados. Reflete ainda sobre o papel da criatividade na produção verbal, onde o sujeito é influenciado e influente no discurso. No âmbito discursivo da escrita, desenvolvem-se três competências fundamentais: a enciclopédica, a genérica e a linguística.

A competência enciclopédica diz respeito ao conteúdo, ou seja, ao ‘que dizer’. Ela envolve o conhecimento de mundo necessário para elaborar ideias relevantes. A esse respeito, “[...] é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo procedural (os modelos cognitivos socialmente determinados e adquiridos através da experiência)” (Koch, 2016, p. 23). Esses conhecimentos orientam a forma como interpretamos, nos expressamos e interagimos linguisticamente no cotidiano.

A competência genérica é a capacidade de usar gêneros textuais adequadamente, segundo o contexto, o objetivo e o interlocutor. Trata de ‘como’ inserir esse conteúdo dentro de um gênero textual específico, respeitando sua estrutura e estilo. Além disso, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Ele explica que, conforme o contexto, como o jornalístico, o científico, entre outros, desenvolvem-se formas específicas e de organização do discurso em gêneros. Assim, as competências genéricas conectam a esfera social, que indica o ‘por que escrever’, à interpessoal, que define ‘para quem se escreve’.

Desse modo, escrever exige mais do que domínio da norma gramatical: é um exercício de reflexão sobre o conteúdo, a forma e a intenção comunicativa em contextos concretos de uso da linguagem. A partir dessa perspectiva, observamos que “[...] até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, as vezes padronizadas e estereotipadas, as vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (Bakhtin, 2003, p. 282). Ele mostra a importância da escolha das palavras ao explicar que o enunciado é o elo da comunicação humana, pois carrega marcas singulares da interação a que pertence.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto - seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. - opera inevitavelmente com

enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação - anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores aurem os fatos linguísticos de que necessitam. (Bakhtin, 2003, p. 282).

Nesse sentido, no ensino da dimensão discursiva da escrita, precisamos refletir constantemente sobre a tendência de valorizar o texto apenas como produto. Essa abordagem pode desestimular o aluno, que pode achar que escrever é produzir algo perfeito de primeira e que não há a necessidade de revisar e reescrever. Ao valorizarmos escrita como processo, criamos espaço para exploração, erro, reflexão e melhoria, isso favorece a aprendizagem real da escrita argumentativa.

A esse respeito, “Ter ideias para desenvolver em um texto, saber estruturá-las e ordená-las, conforme as normas de suas tipologias, é que constituem competências significativas. Nessa, a escola deveria concentrar a melhor de suas atenções” Antunes (2009, p. 167). A escola deve apresentar aos alunos diferentes gêneros textuais e seus respectivos contextos de uso.

Na sequência, temos a competência linguística, que é a capacidade que uma pessoa tem de usar a língua de forma adequada às regras gramaticais, vocabulário, pronúncia (na fala) e construção de frases coerentes. Refere-se ao ‘como dizer’, à habilidade de organizar a linguagem de maneira clara, coesa e adequada às normas da língua. Sob essa abordagem,

Esses enunciados remetem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2003, p. 261),

A distinção entre competência linguística e dimensão linguística é essencial para compreendermos o ensino e a aprendizagem da linguagem no contexto escolar.

A competência linguística, em uma perspectiva sociointeracionista⁵, não se restringe ao domínio das regras gramaticais, mas trata de uma aptidão natural que permite ao falante construir e entender sentenças de forma adequada à gramática da língua, mesmo sem ter estudado suas regras formalmente. Essa habilidade é interna, comum aos usuários de uma língua, independente da variação linguística ou contexto social. Assim,

⁵ Sobre a perspectiva sociointeracionista, ver a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin, 1992, no capítulo 6.

Quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita. De outra maneira não teria sentido nem o trabalho de quem ensina nem o esforço outro de quem se dispõe a aprender. (Antunes, 2009, p. 165).

Essa competência é um saber construído nas interações. Em vista disso, compreendemos a necessidade de envolver o estudante com planejamento direcionado para apropriação gradual de escrita. Para isso, atividades de produção de textos multimodais incentivam os alunos a aplicarem a linguagem em contextos reais e variados, levando em consideração o contexto.

A dimensão linguística diz respeito ao uso dos recursos da linguagem na organização do texto e na construção de sentidos. Refere-se aos aspectos formais da língua, como ortografia, morfossintaxe, pontuação e vocabulário. Nessa perspectiva, a forma como compreendemos a linguagem influencia diretamente nossas práticas pedagógicas. No âmbito dessa dimensão, Bakhtin discute diferentes concepções de linguagem, como o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, criticando ambas e defendendo a concepção dialógica e sócio-histórica.

Primeiramente, a concepção do subjetivismo idealista, a qual considera que a língua tem origem no ato individual de fala, na atividade mental e criativa de cada pessoa. Assim, o papel do linguista é fundamentar por meio de descrições e classificações, enquanto o foco principal reside na compreensão da linguagem como uma manifestação subjetiva, comparável à arte e à estética. As posições fundamentais dessa tendência são:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (Bakhtin, 2006, p. 72).

Apesar de valorizar a subjetividade, essa visão da dimensão linguística também pode ser limitadora, pois ignora a influência do contexto, do outro e das convenções sociais na construção do discurso. Além disso, pode reforçar visões elitistas da linguagem, onde certos modos de falar ou escrever são considerados superiores.

Em seguida, temos a concepção objetivismo abstrato criticada por Bakhtin (2006). Nessa visão, a língua é reduzida a um código a ser decifrado, representado pela gramática

normativa. O ensino, então, concentra-se na transmissão desse código, privilegia a forma sobre o sentido e desconsidera o contexto e o sujeito que produz o discurso. Sob essa perspectiva, evidencia-se as bases do objetivismo abstrato:

1. Nas formas linguísticas, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável. 2. O abstrato prevalece sobre o concreto. 3. O sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica. 4. As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto. 5. A reificação do elemento linguístico isolado substitui a dinâmica da fala. 6. Univocidade da palavra mais do que polissemia e pluralência vivas. 7. Representação da linguagem como um produto acabado, que se transmite de geração a geração. 8. Incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua. (Bakhtin, 2006, p. 82).

Esses aspectos evidenciam uma concepção de linguagem cristalizada, dissociada de sua natureza dinâmica, social e histórica. Sobre isso, Marcuschi (1988) critica ao afirmar que escrever é codificar e ler é decodificar, pois isso leva a uma abordagem tecnicista, onde o estudante é treinado para acertar estruturas linguísticas, mas não necessariamente para construir significados. Para os adeptos do objetivismo abstrato, a língua é um sistema normativo com existência objetiva e imediata. O foco é as normas da língua padrão. Contrariamente a isso,

Mas a língua é mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. (Marcuschi, 1988, p. 91).

Vale lembrar que a diferença entre as duas concepções está na forma como enxergamos as normas linguísticas. Para a primeira, essas normas são apenas restos enfraquecidos da verdadeira linguagem, que estaria na criação individual e viva da fala. Já para a segunda, é justamente o sistema de normas fixas que representa a essência da língua, enquanto as variações individuais são vistas como ruídos sem importância, desvios que não alteram a estrutura estável do idioma. Dessa forma, ambas as concepções aprisionam escrita no espaço escolar, promovendo práticas monológicas, centradas na dicotomia certo/errado, forma/conteúdo, autor/leitor. São abordagens que desconsideram a complexidade e flexibilidade do seu uso.

Por fim, temos a concepção dialógica e sócio-histórica defendida por Bakhtin (2003), que compreende a linguagem como um espaço de encontro entre sujeitos, um “eu” que se dirige a um “tu”, com uma intenção específica, em um determinado contexto. Escrever, nesse sentido, é um ato social de interlocução, em que se considera quem escreve, para quem se escreve, com

que propósito e em que circunstâncias. A linguagem é, portanto, um verdadeiro simpósio universal. Bakhtin (2003) é enfático ao declarar que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo [sic] e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2003, p. 348).

A partir dessa visão, concordamos que o ensino da escrita deve trabalhar com situações reais de uso da linguagem, desenvolver a consciência dos gêneros e dos interlocutores, estimular o aluno como autor ativo, crítico e responsivo, promover escrita como diálogo social e não como simples aplicação de normas. Logo, “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (Bakhtin (2006, p. 92). Nessa abordagem sociointeracionista

A escrita, enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada (não-linear e cheia de contradições) ainda por ser esclarecida. Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. (Marcuschi, 1997, p. 120).

Ao ser disposta sob essa perspectiva, a eficácia e adequação de um texto escrito não dependem apenas de ele seguir todas as normas gramaticais da língua padrão. Mais importante do que isso é o texto levar em conta a situação comunicativa. “[...] é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como chegar a um texto ideal pelo emprego de formas, e sim como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina” (Marcuschi, 2003, p. 9).

Ademais, o referido autor rompe com a ideia tradicional de que escrever é apenas passar a fala para o papel. Para ele, a fala e escrita devem ser vistas como um contínuo de variações, gradações e interconexões a serem analisadas. Cabe a escola ensinar a transitar entre essas modalidades de forma crítica e consciente, por meio de metodologias como a retextualização. Essa metodologia permite ao aluno compreender que os textos não são estáticos, mas processos em constante construção. Por meio dessa prática, o estudante é incentivado a transformar, adaptar e reorganizar textos existentes, observar como diferentes escolhas linguísticas e estruturais impactam o sentido final do texto.

Isso mostra que "Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita" (Marcuschi, 2003, p. 46). O autor reforça que, "[...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem" (Marcuschi, 2003, p. 47). São formas legítimas de linguagem.

A dimensão textual é outro aspecto fundamental da escrita. Está diretamente relacionada às diferentes abordagens teóricas sobre texto, que ao longo do tempo se desenvolveram a partir de várias disciplinas (linguística, filosofia da linguagem, psicologia cognitiva, teoria da comunicação), resultando em diferentes concepções de texto. Além disso,

O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas essas disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens), o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento. (Bakhtin, 1997, p. 329).

Nesse sentido, Koch (2002), apresenta três abordagens principais: A primeira concepção entende a língua como expressão do pensamento. A segunda, como um sistema de códigos a ser decodificado e a terceira, como prática interacionista, sociocognitiva e discursiva. Essa visão dialoga com Bakhtin (2003), para quem o enunciado é parte de uma cadeia interativa e dialógica, e com Marcuschi (2008), que entende a língua como estruturada em múltiplos planos articulados na enunciação.

Com isso, Koch (2002) analisa que o texto se constrói na interação entre os sujeitos envolvidos na comunicação. Destaca que a produção escrita exige uma articulação complexa entre elementos linguísticos e discursivos. A dimensão textual da escrita envolve coerência, coesão, escolhas linguísticas orientadas pelo gênero e pela intenção comunicativa.

Com esse olhar, a fim de tornar mais clara a noção da dimensão textual da escrita, torna-se pertinente considerar que, "Aqui nos interessa unicamente o problema do texto verbal, que é o dado primário de todas as disciplinas das ciências humanas, em particular nas áreas das linguísticas, da filologia, da literatura" (Bakhtin, 1997, p. 330).

Esse autor formulou alguns conceitos-chave sobre texto, o qual destacamos quatro elementos centrais: o enunciado, como unidade comunicativa concreta, o dialogismo, como princípio que rege a interação entre vozes, a heteroglossia, que reflete a diversidade de linguagens e discursos sociais, bem como a polifonia, em que o texto é composto por uma

multiplicidade de vozes, de pontos de vista diferentes. Essas vozes podem representar diferentes perspectivas ideológicas, políticas, sociais ou históricas.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (Bakhtin, 1997, p. 314).

A linguagem, nesse sentido, ultrapassa a simples transmissão de informações: é ação, é posicionamento no mundo. Nessa visão, “A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior” (Bakhtin, 2006, p. 17). E por fim, o conceito de textos como ação social, que para ele todo texto é, antes de tudo, um ato social situado, influenciado por elementos históricos, culturais e ideológicos.

Não obstante isso, Antunes aprofunda nossa compreensão sobre escrita que ultrapassa a visão técnica e normativa da língua. Antunes (2010) nos põe a pensar que

Perde sentido, então, aquela perspectiva ascendente da linguagem, segundo a qual, primeiro, se aprendem as palavras, depois as frases, para enfim, se chegar ao texto. Todos os segmentos de nossa atividade de linguagem, desde os primeiros balbucios, são entendidos e classificados como partes funcionais de um todo integrado: o texto. (Antunes, 2010, pp. 29-30).

Ela enfatiza a ideia de que a textualidade é essencialmente orientada por um propósito comunicativo e um contexto de interação. Diante disso, acredita-se que

O mais consensual tem sido admitir que um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto. Mesmo intuitivamente, uma pessoa tem esse discernimento, até porque não é difícil tê-lo, uma vez que não andamos por aí esbarrando em não textos. Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos. (Antunes, 2010, p. 30).

Ela insiste que produção escrita exige atenção ao gênero, à coesão, à coerência e à situação de uso. Propõe uma abordagem pedagógica em que o texto é a unidade básica de ensino e o trabalho com escrita deve começar com textos reais, significativos e variados. Compreendemos, assim, que esse processo contribui para formação autoral, capaz de se

posicionar, argumentar, expressar e dialogar com o mundo por meio da escrita. Reiteramos que “[...] saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz” (Antunes, 2007, p. 53).

Na sequência, temos a dimensão sociocultural da escrita que entende a escrita como um ato social, situado em contextos culturais, históricos e interativos. Desse modo, “Toda a história, toda produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática” (Antunes, 2009, p 13). Isso significa que a escrita não é neutra, pois está carregada de intenções e sentidos. Ela é usada para participar, resistir, argumentar, expressar-se, interagir no mundo e exige do sujeito postura ativa diante do texto, do leitor e do contexto. Pontuamos que:

A língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se. (Antunes, 2009, p. 21).

Nesse sentido, o texto escrito deve ser ensinado como prática social viva e isso envolve reconhecer o lugar social do texto e seu emissor. Esse ensino deve formar sujeitos capazes de usar escrita para atuar na sociedade de forma ética, reflexiva e consciente e isso não se resolve apenas com um livro de gramática, quem ensina precisa ter essa visão global. Antunes (2009), enfatiza que a língua é indissociável da cultura e da identidade de um povo, sendo por meio dela que a cultura é transmitida e a história é construída.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que a compreensão textual depende de esquemas cognitivos internalizados, construídos socialmente. Por isso, em contextos socioculturais diferentes, há interpretações diversas de um mesmo texto. O autor reforça que produzir e compreender textos exige considerar não só a linguagem, mas também a cultura, a história e a sociedade. Nesse sentido,

[...] o homem [sic] se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época para outra. Essa transição se efetivou nele e através dele. Ele é obrigado a se tornar um novo tipo de homem, ainda inédito. Trata-se precisamente da formação do novo homem, por isso, a força organizadora do futuro é aqui imensa, e evidentemente não se trata do futuro em termos privado-biográficos, mas históricos. (Bakhtin, 2003, p. 222).

Logo, refletindo sobre essas observações, podemos compreender a importância das interações entre escola, sociedade e cultura na atribuição de significados aos textos ensinados

nas aulas. Portanto, podemos afirmar que texto escrito é o produto de uma complexa relação interativa, no contexto atual influenciado também por meio da internet.

Na sequência, a dimensão tecnológica da escrita, sob essa ótica interacionista, compreende que as formas de criar, compartilhar e se relacionar com os textos escritos são fortemente condicionadas pelas tecnologias presentes em cada período histórico. A escrita, assim, ultrapassa sua função tradicional de registro manual ou gráfico, é reinterpretada como uma atividade atravessada por aparatos técnicos, meios digitais e novas linguagens, que influenciam profundamente nossos modos de pensar, aprender e comunicar.

As tecnologias digitais podem ser entendidas como o conjunto de dispositivos e sistemas que operam por meio de dados binários⁶, permitindo o processamento, armazenamento e compartilhamento ágil de informações. Segundo Brookshear (2005), essa tecnologia abrange áreas como comunicação, armazenamento de dados, análise de informações e é essencial para o funcionamento de computadores, redes, dispositivos móveis e outros sistemas tecnológicos.

Dessa forma, além de alterar o modo como produzimos textos, elas impactam diretamente as formas de pensar e de organizar o raciocínio durante a escrita. Nesse novo cenário, escrita adquire características como a não-linearidade, a interatividade que possibilita múltiplas conexões entre ideias e favorece práticas colaborativas. O escritor vigente, por sua vez, assume papéis múltiplos, atua simultaneamente como leitor, produtor, revisor e organizador de informações. Nessa ótica,

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens [sic], o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. (Lévy, 1994, p. 4).

Diante desse cenário, o estudante precisa desenvolver competências para interagir com linguagens híbridas, múltiplos formatos e modos de circulação de informações. Conforme McLuhan (1964), toda tecnologia, inclusive a linguagem escrita, funciona como uma ampliação das capacidades humanas e altera nossa forma de perceber e interagir com o mundo. Com a transição da escrita para o meio digital, ela perde sua rigidez linear e passa a incorporar múltiplos recursos expressivos, como imagens, sons, vídeos, links e emojis, o que demanda dos

⁶ Brookshear (2005, p. 55) “Em um sistema digital, um valor é representado por uma coleção de dispositivos; cada qual pode representar um número limitado de dígitos distintos (tais como 0 e 1).”

usuários habilidades novas para interpretar e produzir sentidos nesses contextos multimodais. McLuhan (1964) em sua ideia central explica que:

Numa cultura como a nossa, há muito acostumada a dividir e estilhaçar todas as coisas como meio de controlá-las, não deixa, às vezes, de ser um tanto chocante lembrar que, para efeitos práticos e operacionais, o meio é a mensagem. Isto apenas significa que as consequências sociais e pessoais de qualquer meio - ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos - constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos. (McLuhan, 1964, p. 20).

Isso evidencia que a forma como escrevemos importa tanto quanto o conteúdo. Isso porque a estrutura da linguagem, o encadeamento das ideias e o estilo da escrita influenciam diretamente na maneira como a mensagem é recebida e compreendida. Mesmo uma ideia importante pode se perder se for mal expressa. Quando o texto é claro, bem organizado e adequado ao público, o conteúdo se torna mais acessível, persuasivo e significativo. Portanto, escrever bem é entender que a forma é o veículo que conduz o valor do que se quer comunicar.

Assim, a influência das tecnologias de informação deixa evidente a participação ativa do emissor e do emissário com novos formatos de textos que possibilitam interação, personalização da mensagem e maior dinamicidade na construção e interpretação do conteúdo. Sobre essa dinamicidade da produção textual na virtualidade da era da informação,

Os hipertextos, hiperdocumentos, simulações e, em geral, todos os objetos lógicos, tais como os programas, bancos de dados e seus conteúdos, dizem respeito a uma virtualidade informática no sentido amplo. Essa virtualidade, resultante da digitalização, designa o processo de geração automática ou de cálculo de uma grande quantidade de "textos", mensagens, imagens sonoras, visuais ou tácteis, de resultados de todos os tipos, em função de uma matriz inicial (programa, modelo) e de uma interação em progresso. (Lévy, 1999, p. 74).

Assim sendo, uma ideia potente precisa de uma linguagem clara e apropriada para atingir seu propósito. Embora esteja fisicamente guardada em dispositivos, a informação digital existe de forma virtual, ultrapassa as limitações do espaço físico e pode ser acessada e modificada de diferentes lugares por meio da rede.

Nesse contexto, Kenski (2007) defende que as tecnologias devem ser incorporadas ao processo educativo de forma crítica e pedagógica. Escrita mediada por tecnologias digitais permite novas formas de autoria, expressão, colaboração e aprendizagem. Logo, escrever em ambientes tecnológicos exige dominar outras ferramentas.

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação - nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético - em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade. (Kenski, 2007, p. 67).

Na prática, a dimensão tecnológica da escrita envolve a habilidade de produzir textos digitais e multimodais (com imagens, vídeos, sons, links), saber se expressar em diferentes ambientes digitais e linguagens como blogs, redes sociais, fóruns, e-mails etc. Envolve interagir com leitores-escritores em tempo real, em múltiplos formatos, avaliar, editar, remixar e compartilhar conteúdos com autoria crítica, bem como desenvolver uma postura ética e responsável no uso da linguagem digital.

Outra dimensão relevante é a produção oral. Embora para alguns autores não se distinga claramente da escrita, constitui uma dimensão relevante no ensino da língua, pois desenvolve a capacidade de argumentar, expor ideias e participar de discussões de forma clara e estruturada nas interações sociais e acadêmicas. Nessa perspectiva, o aluno tem a oportunidade de observar e refletir sobre as normas da língua e reconhecer suas variações linguísticas, uma contextualização fundamental para a ancoragem do texto em situações comunicativas específicas (Koch, 2015, p. 52).

O estudo da literatura no ensino médio também é uma dimensão importante, pois promove o contato com diferentes manifestações culturais, períodos históricos e estilos literários. Antunes (2009) afirma que a relação entre leitura e escrita não é automática nem milagrosa, porém ajuda na construção da identidade cultural e a sua relação com a língua.

Conforme as diversas concepções, pensar o ensino da língua escrita consiste compreendê-la em todas as suas dimensões. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz dez competências gerais da educação básica que devem ser trabalhadas de modo intencional e integrados, sempre considerando os cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. Em articulação com as competências gerais ela sugere sete competências específicas e diferentes habilidades que os estudantes precisam desenvolver na fase do ensino médio.

Dessa forma, no ensino médio, a língua portuguesa foca na análise de textos como o literário, jornalístico e científico, interpretando contextos, identificando intenções e argumentações, refletindo sobre diferentes tipos de texto, interlocutores e seus suportes. A

produção textual tem ênfase na argumentação e na coerência discursiva. Os estudantes devem ser capazes de produzir textos dissertativos, argumentativos, narrativos, injuntivos, descritivos e outros, respeitando as normas linguísticas e as convenções do gênero textual.

3.3 Algumas considerações sobre o ensino da escrita no ensino médio

Diante dessas demandas, não buscamos aprofundar cada uma dessas questões, mas apenas destacar aspectos que devem ser considerados no ensino da escrita. É importante notar que “[...] os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola” (Marcuschi, 2008, p. 53). Com efeito, a habilidade de escrever é um poderoso instrumento de expressão pessoal e intelectual, permite que os alunos comuniquem pensamentos, sentimentos e visões de mundo.

Concordamos que “[...] a escrita, é mais do que uma tecnologia” (Marcuschi, 2003, p. 16). Ela organiza ideias, estimula o autoconhecimento e o desenvolvimento cognitivo. Através da escrita, os estudantes questionam conceitos, estruturam argumentos e constroem sua identidade. Essa prática fortalece a consciência sobre o próprio aprendizado e amplia a capacidade de intervir no mundo de forma significativa e crítica.

De fato, “Tal como falar, escrever é uma atividade necessariamente textual” (Antunes, 2005, p. 30). Porém, no nosso contexto escolar, boa parte dos estudantes que atendemos diariamente enfrenta dificuldades na escrita, agravadas pela insuficiência de prática, o que torna o ato de escrever mecânico e desmotivador. Nas observações realizadas a partir da nossa prática docente, as evidências indicam que a mediação pedagógica, quando apoiada por recursos digitais, favorece a apropriação de conceitos, a criticidade e o engajamento na escrita.

Problemas com ortografia, organização das ideias, vocabulário e pontuação comprometem a credibilidade dos textos. Isso gera insegurança nos alunos, afeta a capacidade de se expressar de forma eficaz em alguns contextos. Esses desafios revelam a necessidade de práticas pedagógicas mais intencionais. Antunes (2005) sublinha que

[...] não se pode, ingenuamente, esperar que, sem aplicação, sem reflexão, sem tentativas, muitas e persistentemente continuadas, se possa chegar a desenvolver as habilidades de ler e escrever textos relevantes e adequados aos muitos propósitos interativos de nosso dia a dia. (Antunes, 2005, p. 39).

Isso implica afirmar que a leitura desempenha papel central no aprimoramento da escrita, atua não apenas como fonte de repertório ou estilo, mas como experiência cognitiva, linguística e discursiva. Ao ler, o sujeito amplia a compreensão sobre a construção e articulação das ideias, desenvolve familiaridade com diferentes gêneros e propósitos comunicativos. Esse processo favorece a argumentação, a expressão autoral e a reflexão crítica. Marcuschi (2003) reforça que leitura e escrita são práticas sociais interativas e complementares, sendo a leitura um elemento que sustenta, orienta e qualifica a produção escrita.

A valorização dos gêneros textuais no ensino de escrita é essencial, pois sua diversidade exige compreensão de uso em diferentes contextos comunicativos. Compreendemos que

Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos. (Coscarelli, 2007, p. 83).

Outro aspecto a considerar é que “A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz” (Kenski, 2007, pp. 31-32). Essa é uma linguagem marcada pela dinamicidade, concisão e flexibilidade. Está presente em redes sociais e aplicativos e exige novas habilidades de ensino e aprendizagem.

Cumpramos acrescentar que são gêneros como posts, stories, tweets e comentários que trazem traços de oralidade, uso de emojis, abreviações e elementos multimodais que articulam texto, imagem, som e vídeos. Assim, vale pensarmos em práticas coletivas, como debates, apresentações e produções, pois são atividades que ampliam o desenvolvimento do aluno.

Complementando essa perspectiva, “[...] o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas - o que é de especial importância - e de determinadas unidades composicionais” (Bakhtin, 2003, p. 266). Por isso, integrar esses gêneros ao ensino é fundamental para tornar a aprendizagem mais conectada à realidade dos alunos e promover visão crítica do mundo digital.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio não traga orientações específicas sobre escrita manuscrita para o ensino médio, acreditamos que a convivência entre manuscrito, impresso e digital revela a complementaridade entre diferentes formas de registrar e transmitir conhecimento. Cada uma dessas mídias possui características

únicas que atendem a necessidades específicas: o manuscrito carrega um valor artístico e pessoal, o impresso oferece tangibilidade e permanência, enquanto o digital proporciona acessibilidade e agilidade.

Longe de se anularem, essas formas coexistem e dialogam entre si, ampliam as possibilidades de leitura, escrita e preservação da informação. Essa diversidade enriquece a experiência de escrever textos. Ademais, “A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa” (Marcuschi, 2008, p. 77).

Em continuidade, as tecnologias contribuem para o desenvolvimento da escrita ao oferecer ferramentas de edição e plataformas que estimulam a autoria. Integrar práticas tradicionais e digitais é essencial para formar alunos capazes de (re)escrever com clareza. A revisão textual é parte fundamental desse processo, pois permite refletir sobre as escolhas linguísticas. Sobre isso,

[...] a etapa da revisão e da reescrita, corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica - conforme preveem as regras de estrutura da língua - se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. É, como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula. (Antunes, 2003, pp. 55-56).

Por conseguinte, métodos como a revisão entre colegas e o feedback do professor fortalecem a autonomia, a responsabilidade e o aprimoramento contínuo da produção escrita.

Nessa perspectiva, o ensino da gramática é essencial para o desenvolvimento da escrita, desde que seja contextualizado e ligado à produção de textos, permitindo que os alunos compreendam e apliquem os recursos linguísticos de forma eficaz. Ela, assim, deixa de ser um conjunto de regras e passa a ser uma ferramenta para melhorar a coesão textual. Logo, “[...] a gramática de frase não dá conta do texto” (Marcuschi, 2012, p. 16).

Da mesma forma, a avaliação formativa da escrita deve ser considerada. Esse tipo de avaliação permite que os alunos compreendam suas dificuldades e evoluam gradualmente. É crucial o uso de rubricas e feedbacks construtivos que não se limita a julgamento final, mas se torna um meio de aprimoramento constante da escrita. Dessa maneira, escrever se torna um ato de poder e consciência, capaz de transformar reflexões em voz e cidadania em ação. Em

concordância “Reitero que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise” (Antunes, 2010. p. 65).

Outra observação necessária sobre o ensino da escrita é a formação contínua dos professores de língua portuguesa. É perceptível que “[...] faltam aos professores considerações teóricas acerca de outras perspectivas e de outros fenômenos linguísticos, além daqueles essencialmente gramaticais” (Antunes, 2017, p. 16). Logo, educadores bem preparados são capazes de ampliar metodologias que estimulam o engajamento e a criatividade dos alunos.

Além disso, ao considerarmos a interdisciplinaridade, percebemos que ela contribui no desenvolvimento da escrita, já que outras áreas do conhecimento dão base de repertório aos estudantes. Com isso, o papel da escrita é fortalecido ao conectar saberes e preparar os alunos para os desafios acadêmicos e sociais. Desse modo, o texto possibilita um “[...] lugar de construção interativa - de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si -, tornando-se um motor para o desenvolvimento coletivo e democrático” (Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2004, p. 216).

Cientes de que nos referimos a um longo processo, acreditamos que quanto mais a tecnologia avança mais fazemos uso da escrita, pois é por meios dela que “[...] informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido” (Antunes, 2003, p. 48). Isso acontece porque ela vai além da manifestação verbal do pensamento, pois podemos planejar o uso dos recursos linguísticos intencionalmente.

Convém destacar também que a mudança no conceito de texto ao longo do tempo deve ser considerada no ensino da escrita. Buscando entender estudos que investigam como as pessoas se comunicam usando escrita na sociedade, percebemos que o texto sofre alterações ao longo da história, adapta-se às mudanças culturais, sociais e tecnológicas, reflete formas de pensar, comunicar e interagir em diferentes contextos. Assim,

O princípio de que falamos sempre para cumprir determinado objetivo é sobejamente referido por todos os autores que se ocupam do texto. Por exemplo Adam (2008, p. 107) declara que “o texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos” Halliday e Hasan (1989, p. 52) definem texto como a “linguagem que é funcional. Por linguagem funcional, queremos referir aquela linguagem que cumpre alguma função em algum contexto”. Na mesma linha, Schmidt (1978:p.170) define o conceito de texto como um conjunto de enunciados em função. (Antunes, 2010, p. 31).

Com isso, “[...] o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (Antunes, 2003, p. 47). O incentivo à aprendizagem da escrita envolve a

identificação, por parte do professor, da motivação e do reconhecimento da necessidade de escrever, o que leva o aluno a se envolver com o propósito dessa atividade.

Em razão disso, o estudante precisa ter clareza do que dizer por meio da escrita, caso contrário não conseguirá dizê-lo. Ao estabelecer o outro como parâmetro e referência, ele compreenderá que precisa decidir sobre o que dizer, como dizer e o quanto dizer. Dessa forma, o interlocutor ao receber o texto “[...] supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo” (Antunes, 2003, p. 45). O bom desenvolvimento das ideias no ensino básico é uma habilidade fundamental.

Assim sendo, quando temos motivos para construir relações interlocutivas os textos são criados. No entanto, nas nossas aulas de produção textual,

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos. (Marcuschi, 2008, p. 78).

Nesse sentido, reger escrita por meio de gramática não é o único foco no desenvolvimento da competência linguística, pois somente a nomenclatura gramatical não abarca escrita formal que aqui nos referimos. Compactuamos com a afirmação de que “A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam” (Marcuschi, 2008, p. 67).

Planejar o que dizer requer ter ideias e informações, pois sem conteúdo, as palavras não surgem, independentemente do conhecimento linguístico. Assim, podemos supor que, “[...] pobreza de repertório, falta de informação, não ter o que dizer não são problemas que se solucionam com regras de gramática nem com exercícios de análise sintática” (Antunes, 2003, p. 70). Em se tratando de textos com foco argumentativo, a atribuição basilar da escola envolve abordar o uso de recursos linguísticos em diversos níveis, como fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo, para compreender e aplicar a linguagem.

Nesse contexto, devemos considerar os desafios de acesso e permanência de todos os estudantes no processo educativo. Sob esse aspecto, o ensino da escrita por meio de tecnologias digitais favorece a inclusão ao ampliar as possibilidades de expressão. Plataformas digitais, como editores colaborativos, blogs e aplicativos de escrita, aliadas a recursos de acessibilidade,

como leitores de tela, corretores automáticos e softwares de voz, permitem que estudantes com deficiência participem ativamente do processo de produção textual.

Ao integrar essas tecnologias inclusivas adaptativas, os professores podem estimular a autonomia, a criatividade e a colaboração, tornando o ensino da escrita mais democrático e inclusivo. No entanto, essas tecnologias podem gerar dependência, desigualdade de acesso, sobrecarga cognitiva e exigir formação docente, o que limita seus efeitos inclusivos se não forem bem planejadas.

Os computadores promovem a inclusão de alunos com dificuldades de comunicação por meio de equipamentos adaptados (como mouses e teclados especiais) e softwares específicos, como as pranchas dinâmicas personalizáveis. Essas pranchas exibem símbolos temáticos na tela, permite ao aluno selecionar opções que geram escrita ou som, facilitando a comunicação e participação em sala de aula. Ademais,

Com a utilização de um teclado virtual associado a uma prancha dinâmica de comunicação, a possibilidade de expressão autônoma de um aluno com limitações na fala desaparece e seu vocabulário passa a ser ilimitado. As mensagens que não encontram símbolos correspondentes na prancha de comunicação podem ser expressas através da escrita. (Sartoretto; Bersch, 2010, p. 37).

Enfim, há diversas possibilidades para promover a inclusão de alunos com dificuldades de comunicação na escola. Assim, tecnologias digitais, incluindo ferramentas como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), podem apoiar a produção textual, pois permite que estudantes com necessidades especiais também participem de atividades de escrita.

Ademais, é importante frisar que o ensino da escrita formal em um país como o Brasil, com tamanha diversidade linguística, é garantir que o estudante não renuncie a sua identidade. Pensar o ensino da linguagem nessa perspectiva é pensar como diferentes formas de expressão são legitimadas ou negadas na cultura brasileira. Cuidando, também, para que se considere a problematização feita por Pereira e Gomes (2001), que mostram como as linguagens impostas contribuem para a exclusão de certos grupos. Constata-se que “os negros são representados de maneira estereotipada como se isto fosse uma verdade dada a priori e aceita pela sociedade como justificativa para admitir que a inferioridade dos negros parece ser incontestável” (Pereira; Gomes, 2001, p. 49). Assim, é essencial reconhecer e valorizar as expressões linguísticas de origem africana como parte do processo educativo.

Outro importante aspecto a ser considerado, é o uso da escrita como dispositivo de acolhimento socioemocional no ensino médio. Ela precisa ser compreendida como instrumento

de comunicação e expressão. Para que o aluno se sinta seguro ao escrever, é essencial um ambiente acolhedor, onde o erro seja parte do processo. O estímulo à prática, ao diálogo e à escuta ativa fortalece a confiança do estudante e promove uma escrita terapêutica. O ambiente precisa ser adequado. Devemos considerar que

Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita. Se ela pode tornar-se um modo de expressão de si e de liberação do eu, os aspectos motivacionais são, às vezes, uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes. (Dolz *et al*, 2010, p. 21).

Ao permitir que os estudantes expressem emoções, vivências e opiniões, a prática da escrita abre espaço para o reconhecimento de suas identidades, subjetividades e trajetórias. Quando o ambiente escolar valoriza esse aspecto, a produção textual é uma forma de escuta sensível e de vínculo entre professor e aluno, promove pertencimento, autoestima e diálogo. Incentivar narrativas pessoais, diários, cartas e textos reflexivos é uma forma de tornar a escola um espaço de fala legítimo, onde o jovem se sente visto e respeitado. Nesse sentido, escrever é uma forma de ser acolhido e de encontrar sentido na experiência educativa.

Diante dessas e outras considerações sobre o ensino da escrita no ensino médio, esclarecemos aqui que esses temas não são objeto de análise detalhada neste trabalho, mas se concentra nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, precisamos assumir os desafios cientes de que é escrevendo que aprendemos escrever. Escrita é mais do que uma forma de comunicação humana, é reescrever caminhos percorridos socialmente. Reconhecemos sua importância e que há muitos caminhos possíveis que a prática da escrita propõe. Portanto, estamos em meio a uma revolução tecnológica e essas mudanças trazem uma série de aspectos controversos. Apresentamos a seguir alguns conceitos sobre os novos elementos da comunicação escrita.

3.3.1 Elementos atuais da comunicação

Dado o aspecto interacionista da linguagem, para o ensino da produção escrita precisamos compreender e trabalhar os elementos envolvidos nesse processo. As condições da textualidade garantem que um texto seja coerente, coeso, intencional, aceitável e informativo, permitindo que ele cumpra sua função comunicativa de forma clara e compreensível. Conforme Marcuschi (2008), são sete condições da textualidade, organizadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Condições da textualidade

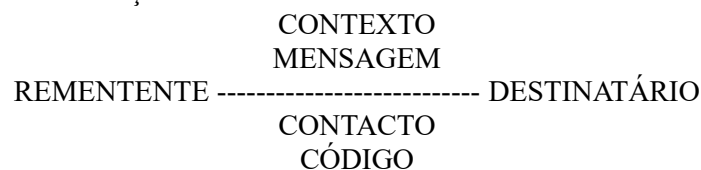
Critérios	Conceitos
Coerência	“A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada” (Marcuschi (2008, p. 121)
Coesão	“diz respeito a todos os processos de sequencializada que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Marcuschi (2008, p. 128 apud Koch 1989, p. 19).
Situacionalidade	“refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre” (Marcuschi, 2008, p. 128)
Informatividade	“diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (Marcuschi, 2008, p. 132).
Intencionalidade	“[...] a intencionalidade, no sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade, especialmente na conversação usual” (Marcuschi, 2008, p. 127 apud Fávero (1986).
Aceitabilidade	“diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo” (Marcuschi, 2008, pp. 127-128).
Intertextualidade	“propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos”(Marcuschi, 2008, p. 130 apud Dicionário de análise do discurso, 2004, p. 288).

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Com base nisso, o texto escrito não é apenas uma propriedade linguística, mas todo processo em que ocorre a troca de informações entre os sujeitos e nas condições concretas de enunciação. Já a textualidade corresponde aos critérios que asseguram a esse processo a qualidade de texto. Esses critérios operam como extensões da estrutura clássica dos elementos da comunicação. Conforme Jakobson (2008), a comunicação se caracteriza por:

O remetente envia uma mensagem ao destinatário. Para ser eficaz, a mensagem requer um contexto a que se refere (ou ‘referente’, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um código total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um contacto, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. Todos estes fatores inalienavelmente envolvidos na comunicação verbal podem ser esquematizados como segue. (Jakobson, 2008, pp. 122-123).

Figura 1: Esquema da comunicação de Jakobson



Fonte: (Jakobson, 2008, p. 123)

Hoje, os elementos da comunicação se materializam também por meio das tecnologias digitais. Ela integra extensões que passaram a ser reconhecidas como elementos estruturais da comunicação atual, como: multimodalidade, interatividade, hipertextualidade, mobilidade, instantaneidade, convergência midiática, personalização, processamento algorítmico, fragmentação e agilidade. Cabe pontuar que essa ampliação dos elementos da comunicação não substituem os elementos clássicos, mas os enriquecem e transformam.

Neste trecho, a reflexão é conduzida pelo cruzamento livre de ideias advindas de teorias distintas, pois vivemos um momento em que a multiplicidade de suportes redefine os modos de dizer e de ouvir. É nesse movimento que surgem novos elementos de comunicação associados às tecnologias digitais, com funções que ampliam e flexibilizam o processo comunicativo clássico. Assim, representamos na imagem a seguir:

Imagem 1: Infográfico dos novos elementos da comunicação



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Dado o exposto, defendemos aqui a orientação consciente para o uso das tecnologias digitais no ensino, a fim de não nos tornarmos escravizados por ela, pois as ferramentas digitais ampliam as possibilidades de criação e engajamento dos alunos, sendo indispensáveis no planejamento de uma aula de produção escrita. Considerando essas transformações, no intuito de fundamentar esses conceitos, recorreremos a autores relevantes que analisam os modos de comunicação mediados por tecnologias.

Nesse sentido, Manovich (2001) explora como a interatividade se tornou um componente da comunicação. Ele analisa que a internet transformou a interação tradicional em interatividade digital, permitindo ao usuário participar ativamente e influenciar o conteúdo nos ambientes tecnológicos. Para ele, interatividade é a capacidade de navegar, manipular ou modificar elementos em um sistema pré-programado. Nesse sentido, ela é um elemento de comunicação, pois nos meios digitais permite que o usuário participe, interaja, comente, modifique, compartilhe ou produza conteúdo como coautor. Manovich (2001) avalia que

Em relação às mídias baseadas em computador, o conceito de interatividade é uma tautologia. A interação humano-computador moderna (HCI) é, por definição, interativa. Em contraste com interfaces anteriores, como o processamento em lote, a HCI moderna permite que o usuário controle o computador em tempo real, manipulando informações exibidas na tela. Uma vez que um objeto é representado em um computador, ele automaticamente se torna interativo. Portanto, chamar a mídia computacional de "interativa" é sem sentido - trata-se apenas de afirmar o fato mais básico sobre os computadores. Em vez de evocar esse conceito isoladamente, utilizo uma série de outros conceitos, como interatividade baseada em menus, escalabilidade, simulação, interface-imagem e instrumento-imagem, para descrever diferentes tipos de estruturas e operações interativas. A distinção entre interatividade "fechada" e "aberta" é apenas um exemplo dessa abordagem. (Manovich (2001, pp. 55-56, tradução nossa)⁷

Ao descrever os tipos de interatividade, Manovich (2001) explica como ela ocorre e em que medida o usuário realmente participa ou influencia o conteúdo/mensagem. Ele alerta que a interatividade acontece dentro de limites predeterminados, controlados pelo design

⁷ No original: In relation to computer-based media, the concept of interactivity is a tautology. Modern HCI is by definition interactive. In contrast to earlier interfaces such as batch processing, modern HCI allows the user to control the computer in real-time by manipulating information displayed on the screen. Once an object is represented in a computer, it automatically becomes interactive. Therefore, to call computer media "interactive" is meaningless it simply means stating the most basic fact about computers. Rather than, evoking this concept. by itself, I use a number of other, concepts, such as menu-based interactivity, scalability, simulation, image-interface, and image-instrument, to describe different kinds, of interactive structures and operations. The distinction between "closed" and "open" interactivity is just one example of this approach.

computacional e deve ser compreendida não como liberdade plena do usuário, mas como navegação guiada em estruturas fechadas.

Acrescido a isso, Jenkins (2009) nos apresenta o conceito de cultura da convergência midiática e analisa como a interatividade nos meios digitais alterou o consumo, a criação e o compartilhamento de conteúdo. Na visão do teórico,

A convergência está ocorrendo dentro dos mesmos aparelhos, dentro das mesmas franquias, dentro das mesmas empresas, dentro do cérebro do consumidor e dentro dos mesmos grupos de fãs. A convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação. (Jenkins, 2009, p. 44).

Ele destaca que a convergência de múltiplas plataformas permite ao público interagir com o conteúdo através de comentários, compartilhamentos e remixes. Importantes fontes de informação têm sido gerada entre diferentes mídias que criam e expandem conteúdo. Jenkins (2009) entende convergência como

[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (Jenkins, 2009, p. 29).

Convém observar que esse processo de cooperação entre os indivíduos em segmentos diferentes tem influência direta no comportamento das pessoas, tornando-os mais interativos.

Somado a isso, temos a multimodalidade como um elemento de comunicação, pois trata diretamente dos modos, dos canais e recursos usados para construir e transmitir sentido. Consiste na combinação de diferentes recursos semióticos como texto, imagem, som, gesto, movimento, cor etc. Ela está ligada à forma e à estrutura da mensagem, aos elementos que compõem o ato comunicativo. Isso tem implicações no ensino da linguagem, que deixa de se restringir à forma escrita. Dessa maneira,

Definimos multimodalidade como o uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular como esses modos são combinados - eles podem, por exemplo,

reforçar uns aos outros ('dizer a mesma coisa de maneiras diferentes'), cumprir papéis complementares [...]. (Kress e van Leeuwen (2001, p. 20)⁸.

Esses autores argumentam que a comunicação nunca se limitou ao aspecto exclusivamente verbal. Nesse sentido, “Esses elementos dos textos devem ser analisados e interpretados pelos leitores e explorados pelos produtores de textos” (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016, p. 10). Diante disso, vale refletir sobre nossa prática docente, pois ela demanda percepção ampliada das múltiplas dimensões no ensino de linguagem. Isso se evidencia no fato de que é “[...] simplesmente impossível, agora, esperar que jovens leiam à maneira antiga” (Kress, 2003, p. 162), uma vez que a linguagem de hoje exige domínio de diferentes modos semióticos.

Nesse contexto, a instantaneidade é mais um elemento da comunicação, pois transforma a forma como nos comunicamos, acessamos e distribuimos informação. Nesse sentido, a roda é um exemplo claro do conceito de aceleração de McLuhan (1964) que não envelhece, pois ela ampliou o ritmo de vida. A roda gerou a necessidade de estradas, impulsionou a criação de meios de transporte mais rápidos e transformou a relação humana com o tempo e a velocidade.

Compreendemos, também, que o tempo sofre alterações de acordo com o espaço “[...] quando as características de um dado contexto, ou seja, o paradigma informacional e a sociedade em rede, causam confusão sistêmica na ordem sequencial dos fenômenos sucedidos naquele contexto” (Castells, 1993, p. 556). Em suma, no contexto atual, o processo tecnológico acelera inovações voltadas à instantaneidade.

A hipertextualidade também é considerada um elemento de comunicação porque permite a construção de sentido por meio de uma rede não linear de informações, onde textos, imagens, sons e vídeos se interligam por meio de links, promovendo interação, autonomia na navegação e coautoria do leitor. Diferente do texto tradicional, linear e fixo, o hipertexto amplia as formas de expressão e de recepção, adequando-se à lógica da cibercultura e das mídias digitais. Sendo assim,

Hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons etc.), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto. (Lévy, 1999, p. 24).

⁸ No original: “We have defined multimodality as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined - they may for instance reinforce each other ('say the same thing in different ways'), fulfil complementary roles [,,].”

Evidentemente, a hipertextualidade não elimina, mas reconfigura os elementos clássicos da comunicação. O emissor vira coautor, o receptor torna-se ativo, a mensagem se multiplica em nós navegáveis, o canal é digital, o código é multimodal e o contexto é dinâmico. “Assim, por causa da Internet, e apesar da multimídia, temos de fato um hipertexto: não o hipertexto, mas meu hipertexto, seu hipertexto e o hipertexto de todos os demais” (Castells, 2003, p. 137). Contudo, Marcuschi (2001) critica a visão de alguns autores, que veem o hipertexto como uma substituição definitiva do texto impresso e alerta que o encantamento com a tecnologia pode esconder grandes desafios cognitivos, pedagógicos e teóricos.

Junto a isso, a mobilidade é considerada um elemento de comunicação porque altera o canal e o contexto comunicativo. Redefine o papel do emissor e do receptor, pois ambos se tornam itinerantes, instantâneos e interativos. A comunicação ocorre em fluxo contínuo e a mobilidade torna a comunicação permanente e contextualizada. “Agora, ao carregar consigo um dispositivo móvel, a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário” (Santaella, 2013, p. 171). Assim, ela é essencial porque acompanha o deslocamento dos sujeitos como se observa a seguir:

Espaços multidimensionais são espaços multifacetados que podem reforçar e incrementar a disseminação do conhecimento. Multidimensionalidade do espaço é inseparável daquilo que venho chamando de hiper mobilidade, a mobilidade física acrescida dos aparatos móveis que nos dão acesso ao ciberespaço. (Santaella, 2007, p. 155-188).

Desse modo, os espaços se tornam não apenas múltiplos, mas também conectados por uma mobilidade ampliada que favorece a presença da informação e da aprendizagem. Reiteramos que a “[...] a hiper mobilidade cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaço-temporais efetuados pelos indivíduos” (Santaella, 2013, p. 9). Assim, a mobilidade física aliada ao uso de dispositivos digitais móveis possibilitam a multiplicidade dos saberes e de modos de expressá-los.

A pesquisadora Turkle (2012), professora do Instituto de Tecnologia de Massachusetts - MIT, nos Estados Unidos, tem investigado e divulgado como a interação dos seres humanos com as novas tecnologias influencia a rede de relações. Ela aborda a mobilidade como uma condição estruturante da comunicação atual, especialmente a partir do uso de dispositivos móveis. Constata-se que “Agora, com um dispositivo móvel como portal, a pessoa entra no virtual com fluidez e em movimento” (Turkle, 2012, p. 160)⁹.

⁹ No original: “Now, with a mobile device as portal, one moves into the virtual with fluidity and on the go.”

Essa autora destaca como os dispositivos móveis alteram a dinâmica da comunicação e da presença. Nós podemos interromper ou adiar interações reais porque estamos disponíveis para os outros, digitais. É uma mudança no ritmo e no valor da atenção e da presença. É notável que "A tecnologia móvel tornou cada um de nós 'pausável'" (Turkle (2012, p. 160)¹⁰. Assim, essa tecnologia alterou as normas sociais, tornando aceitável interromper interações presenciais para se comunicar digitalmente, mesmo que a qualidade das relações seja prejudicada.

A convergência midiática é a integração de diferentes mídias e plataformas em um único ambiente, como a combinação de texto, vídeo e áudio nas redes sociais. Essa integração promove a multimodalidade, a interatividade e a circulação simultânea de mensagens em diversos formatos. É considerado um elemento de comunicação porque altera o canal, o código e a forma da mensagem. Nesse sentido,

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. (Jenkins, 2009, p. 29).

A ideia de 'convergência' expressa a capacidade de unir transformações culturais, sociais e mercadológicas. Para melhor compreensão, "A hibridização de tecnologias e linguagens vem sendo chamada de convergência das mídias" (Santaella, 2004, p. 48). Nesse contexto, convergir significa alinhar todas as transformações para moldar a forma como nos comunicamos.

Na prática, descrevemos um exemplo da convergência de mídias nos termos de Jenkins (2009), que reúne aspectos tecnológicos, culturais, sociais e promove uma nova lógica de produção, circulação e recepção de conteúdos, especialmente no campo da escrita. Com base nisso, estudantes de uma escola produzem uma crônica coletiva no Google Docs, colaborando em tempo real com parágrafos, revisões e sugestões. Enquanto isso, reúnem-se por chamadas de vídeo no Google Meet para discutir ideias, definir o enredo e organizar a estrutura do texto.

Paralelamente, o grupo pesquisa em sites jornalísticos, dicionários online e blogs literários para enriquecer a linguagem, além de utilizar corretores automáticos e aplicativos de parafraseamento para melhorar coesão e clareza. Finalizado o texto, publicam-no no blog da turma com imagens e comentários abertos, possibilitando a interação de colegas, professores e

¹⁰ No original: "Mobile technology has made each of us 'pauseable.'"

familiares. É perceptível que escrita no contexto atual é uma atividade integrada a diversas mídias, linguagens e formas de colaboração digital.

Dessa forma, é possível com um único aparelho smartphone comprar produtos, assistir a conteúdos de diversas culturas e participar de movimentos sociais ou debates. Tudo isso acontece de forma integrada, convergindo para uma única experiência de comunicação digital. A força da convergência está justamente nessa integração e direcionamento unificado.

Ademais, a personalização algorítmica é a seleção automatizada de conteúdos que cada usuário vê, com base em algoritmos que analisam dados e comportamentos. É considerado um elemento de comunicação porque modifica o canal, o emissor e o contexto. Nessa perspectiva, “As plataformas não criam discursos, mas contam com sistemas de algoritmos que distribuem os discursos criados pelos seus usuários, sejam corporações ou sejam pessoas” (Silveira, 2019, p. 20). Basicamente, a mensagem que chega até o receptor é moldada por filtros invisíveis.

Com um olhar crítico, “Quem faz o conteúdo de plataformas como Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, LinkedIn e Snapchat são seus próprios usuários” (Silveira, 2019, p. 20). Assim, a manipulação de opiniões nas redes sociais não vem apenas de grandes instituições, mas é espalhada pelos próprios usuários, de forma descentralizada e distribuída, o que torna o controle e a identificação dessas práticas mais difíceis.

Nesse sentido, a internet contribui para a personalização algorítmica “[...] em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo domínio da atividade humana” (Castells, 2003, p. 7). Nesse contexto, cada indivíduo se torna uma mídia em potencial, capaz de coletar, selecionar, reconstruir e redistribuir informações com o auxílio de algoritmos, aplicativos e plataformas digitais.

Para fomentar a discussão, “Na web, cada um de nós é uma mídia em potencial, coletando, garimpando e reconstruindo as informações; repassando conhecimentos com a ajuda dos aparatos tecnológicos, dos aplicativos e das ferramentas à nossa disposição nesse espaço de convivência virtual” (Santaella, 2012, p. 3). Logo, a personalização algorítmica emerge como uma forma de mediação comunicacional, que molda as experiências informacionais conforme perfis, preferências e comportamentos, estruturando a construção de conhecimento virtual.

Ainda nesse contexto temos a fragmentação e a agilidade como elementos próprios da comunicação digital. Elas aparecem como partes importantes de outros elementos maiores. A hipermídia permite a navegação não linear por meio de links, promove uma estrutura comunicacional fragmentada, em que a informação é distribuída em blocos interligados, mas não necessariamente sequenciais. Essa fragmentação do conteúdo favorece um consumo mais

rápido, pontual e seletivo da informação, o que está diretamente relacionado à agilidade dos processos comunicacionais na cultura digital. De forma mais específica,

A parte hiper se realiza devido a sua capacidade para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular. Através das ações associativas e interativas do receptor, essas partes vão se juntando, transmutando-se em incontáveis versões virtuais que brotam na medida mesma em que o receptor se coloca em posição de coautor. Isso só é possível devido à estrutura de caráter hiper, não sequencial, multidimensional que dá suporte às infinitas opções do “leitor imersivo”. (Santaella, 2013, p. 121).

Em resumo, na personalização, há fragmentação do público em nichos específicos. Na interatividade, a agilidade está presente nas respostas rápidas entre emissor e receptor. Na algoritmização, ocorre a fragmentação de conteúdos filtrados por dados e preferências. No imediatismo, a agilidade se mostra na produção e circulação veloz das mensagens. Logo, “É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para que são usadas as tecnologias de comunicação e informação” (Castells, 2003, p. 19).

Entendemos ser relevante observar um comparativo entre os elementos clássicos da comunicação e suas versões atuais, mediadas pelas tecnologias digitais., no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Comparativo dos elementos clássicos da comunicação com os atuais

Elementos clássicos	Função	Elementos atuais	Função
Emissor	Produz a mensagem	Criador de conteúdo, influencer, bot, algoritmo, inteligência artificial.	O emissor pode ser uma pessoa, mas também máquinas e sistemas automáticos que geram conteúdo. Esse emissor pode ser coletivo ou descentralizado, como uma comunidade online produzindo conteúdo colaborativo.
Receptor	Recebe a mensagem	Usuário, seguidor, comunidade, público ativo, multitarefa	O receptor deixou de ser passivo e tornou-se participante ativo, com capacidade de responder, compartilhar, remixar e co-criar conteúdo. A audiência é fragmentada e pode atuar simultaneamente em vários canais.
Mensagem	Conteúdo transmitido	Postagens em redes sociais, vídeos curtos (Reels, TikTok), memes, stories, podcasts, GIFs, mensagens instantâneas, lives	A mensagem ganhou diversidade multimodal e instantaneidade. Além do texto, incorpora imagens, sons, vídeos, elementos interativos, formatos efêmeros (Stories) e conteúdo ao vivo, o que muda a dinâmica da recepção e da atenção do receptor.
Canal	Meio físico da comunicação	Plataformas digitais (Facebook, Instagram,	O canal é múltiplo, virtual, global, instantâneo e assíncrono. Além do meio físico, há uma camada tecnológica complexa

		WhatsApp, YouTube, Twitch), Aplicativos, Redes 5G, Infraestrutura de Internet	que influencia diretamente a forma e velocidade da comunicação (ex: algoritmos que decidem o que é visto e por quem).
Código	Sistema de signos	Linguagem digital, emojis, hashtags, gírias virtuais, memes, jargões, abreviações, ícones, linguagem audiovisual	O código evoluiu para uma linguagem híbrida e simbólica que mistura texto, imagem, som e símbolos. Novos códigos surgem nas redes, como hashtags que organizam e categorizam conteúdo, e emojis que transmitem emoção e significado não verbal.
Contexto (referente)	Situação ou assunto da mensagem	Ambiente digital e social, cultura das redes, tendências virais, realidade aumentada, eventos online, narrativas colaborativas	O contexto transcende o espaço físico, envolve dimensão digital que é dinâmica e mutável, influenciada por tendências, viralidade, algoritmos e interações em tempo real. O contexto também pode ser global, e não apenas local ou imediato.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Diante de toda essa complexidade, é notável que as orientações curriculares dispostas na BNCC se tornam obsoletas frente ao cenário das tecnologias na educação. Sob essa perspectiva, em 21 de maio de 2025, o Governo Federal lançou o ‘Guia de Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas’, para apoiar as redes de ensino na inclusão da educação digital e midiática nos currículos. A iniciativa foi desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), com colaboração da Secretaria de Políticas Digitais (SPDigi) da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom).

O referido documento define educação digital e midiática “[...] como uma área interdisciplinar que inclui as competências e aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativas ao uso de tecnologias, comunicação, reflexão e análise de informações e mídias, cultura digital, mundo digital e pensamento computacional.” (Brasil, 2025, p. 5). Cita ainda, que a educação digital e midiática exige o desenvolvimento de competências como a compreensão de algoritmos e inteligência artificial, letramento computacional e midiático, além da integração de saberes culturais e tecnológicos.

A BNCC propõe que os estudantes tenham experiências com diferentes formas de linguagem impressa, digital e analógica para que desenvolvam competências que os capacitem a atuar na sociedade. Como destaca o documento “Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões,

fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (Brasil, 2018, p. 486).

Embora a BNCC e o Guia Educação Digital e Midiática representem avanços ao reconhecerem a importância das competências digitais, ambos mantêm uma abordagem com foco em habilidades instrumentais e alinhadas às demandas do mercado. Paralelamente, a crescente plataformização nas escolas, com o uso de tecnologias corporativas, expõe estudantes e professores à vigilância e à coleta de dados, muitas vezes sem o devido debate sobre ética, privacidade e autonomia pedagógica. Assim, há o risco de que essas políticas, em vez de estimular o potencial para enfrentar desafios, reproduzam dinâmicas de exclusão sob o discurso da inovação digital.

3.4 Letramentos e multiletramentos

Diante desses riscos, discutir letramentos e multiletramentos torna-se fundamental, pois é a partir deles que se compreende como sujeitos se apropriam da escrita em meio às transformações digitais. Embora estejam interligados em processos simultâneos, é importante compreender a diferença entre os termos: alfabetização, alfabetização digital, letramento, letramento digital e multiletramentos.

Nesse sentido, alfabetização é compreendida “[...] como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico [...]” (Soares, 2004, p. 16). Assim, alfabetização é o domínio do código da escrita como aprender a ler e escrever letras, palavras e ortografia. Com o avanço das tecnologias, essas habilidades se estendem para o meio digital.

Nesse contexto, a alfabetização digital está relacionada à habilidades básicas como digitar, navegar e usar programas. Envolve, por exemplo, saber manusear dispositivos como computadores e tablets, utilizar navegadores para acessar a internet, lidar com programas de edição de texto e interpretar elementos básicos das interfaces digitais (ícones, menus, comandos). Na educação, isso insere o estudante no universo digital, garante sua participação em atividades online e acesso à conteúdos escolares em ambientes virtuais.

A partir dessa perspectiva, optamos por esclarecer que letramento é “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (Soares, 2002, p. 145). Como já apontado, aprender a escrever vai além do domínio do código, envolve participação na sociedade letrada e a transformação do próprio pensamento. Nesse sentido, destaca-se também a perspectiva que utiliza o termo no plural:

[...] o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (Soares, 2002, p. 156).

Nessa perspectiva, o letramento escolar constitui a base para outras modalidades, por estar ligado ao uso da norma-padrão em contextos formais de ensino. A partir dele, desenvolvem-se os letramentos funcionais, relacionados à aplicação da leitura e escrita no cotidiano como financeiro, cartográfico, matemático e musical. Também se destacam o letramento acadêmico e literário. Exemplificando: “[...] letramento básico e letramento crítico, letramento adequado e inadequado, letramento funcional e integral, letramento geral e especializado, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo, etc.” (Soares, 2009, p. 81).

Completam esse panorama o letramento digital, que envolve o uso crítico das tecnologias, produção, participação social e se desdobra em segmentos como o letramento midiático, visual, informacional, científico e crítico. Por sua vez, “[...] letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151). Os letramentos são interligados e refletem as diversas formas de comunicação presentes no mundo.

Nesse sentido, sobre o uso funcional e social das tecnologias digitais no cotidiano, temos a compreensão de que

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (Coscarelli; Ribeiro, 2013, p. 28).

Complementando essa definição, o letramento digital envolve a capacidade de lidar com textos hipertextuais e multimodais, características que ampliam os desafios e as possibilidades dessa prática. Entre as diferentes dimensões, observamos que:

O letramento digital envolve as habilidades do sujeito de lidar com textos digitais que normalmente fazem parte de uma rede hipertextual e exploram diversas linguagens, ou seja, são multimodais. Essa rede hipertextual é composta por um conjunto de textos não lineares, que oferecem links ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons. (Coscarelli, 2009, p. 554).

Nessa mesma perspectiva, um grupo de dez educadores - denominado Grupo de Nova Londres (GNL) - provenientes dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e Austrália, reuniu-se durante uma semana, em setembro de 1994, na cidade de New London, no estado de New Hampshire (EUA). Dentre os estudiosos estavam importantes nomes como: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Em 1996 publicaram a obra "*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*", na revista *Harvard Educational Review*. Num trabalho conjunto de vários anos, o grupo trouxe para discussão questões fundamentais sobre linguagem, cultura e ensino. Debateram temas pertinentes como:

As principais áreas de preocupação comum ou complementar desses pesquisadores incluíam a tensão pedagógica entre imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modos e as novas tecnologias de comunicação emergentes; e as alterações das práticas textuais situadas em locais de trabalho reestruturados. (Grupo Nova Londres, 2021, p. 103).

Como marco teórico o grupo condensa essas discussões no termo “[...] - multiletramentos - palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106). Desse então, a escola sofreu mudanças, mas ainda precisa romper com restrições metodológicas de ensino de linguagem.

Ao incorporar os princípios fundamentais da Pedagogia dos Multiletramentos (usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador) como forma de intervenção social, promovemos a inserção do estudante em situações que dizem respeito às dinâmicas do presente e às projeções futuras. Sobre isso, Rojo (2002), pesquisadora brasileira, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, em entrevista à Revista Educitec explica que:

O que o GNL argumentava é que, se os textos tinham mudado, tinham se transformado em multimodais, isso exigia multiletramentos. Então, exigia um conhecimento consciente não somente de decodificar a escrita, mas também de como decodificar o cinema, as imagens em movimento, o foco, a tomada, as imagens estáticas, a música... Enfim, decodificar e entender. Isso são Multiletramentos. É ser letrado para as várias linguagens. (Rojo, 2002, p. 4).

Nesse sentido, os multiletramentos enfatizam a diversidade cultural e multimodalidade nas práticas de linguagem que envolvem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹¹. As inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento por meio tecnológico não retiraram da produção de texto escrito seu papel na construção do conhecimento.

Diante dos altos índices de analfabetismo funcional no nosso país, os educadores devem despertar a consciência de que as práticas de ensino da habilidade escrita precisam considerar o universo cibernético em que o estudante está imerso. Isso exige habilidade para lidar com linguagens multimodais de todos os envolvidos. Na era digital, o analfabetismo funcional se amplia, pois não basta apenas acessar as tecnologias, é preciso compreender, avaliar e produzir conteúdo multimodal. A ausência dessas habilidades aprofunda a exclusão digital. Em nossa prática escolar, é comum observar estudantes que conseguem acessar plataformas digitais ou utilizar aplicativos, mas apresentam dificuldades para interpretar informações, avaliar a confiabilidade das fontes ou produzir textos multimodais.

No contexto atual, é perceptível que as (TDICs) potencializaram o acesso dos estudantes às informações e conhecimento, pois integrou setores da tecnologia digital de informação e comunicação com os setores de audiovisuais e escritas, convergindo em modernas arquiteturas de rede baseadas na internet. Nesse contexto, “[...] os novos modos de comunicação e de acesso à informação se definem por seu caráter diferenciado e personalizável, sua reciprocidade, um estilo de navegação transversal e hipertextual, a participação em comunidades e mundos virtuais diversos etc.” (Lévy, 1999, p. 193).

Isso está atrelado à ideia de mentalidade 2.0, discutida por Knobel e Lankshear (2007), que se origina da cultura digital e implica mais do que o uso técnico de ferramentas. Trata-se de uma forma de engajamento social e cultural mediado pelas tecnologias digitais. Os autores explicam que essa mentalidade envolve “[...] valores e prioridades da Web 2.0 como inclusão, colaboração ativa e participação, aproveitamento da inteligência coletiva [...], descentralização

¹¹ As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) englobam o conjunto de recursos tecnológicos empregados no processamento de dados e na promoção da comunicação. Esse conjunto inclui dispositivos físicos, como computadores, redes e smartphones, além de programas e aplicativos que possibilitam, influenciam e intermediam as interações entre as pessoas.

da autoria, mobilização da informação para a construção de vínculos e hibridização, entre outros.”¹² (Knobel; Lankshear, 2007, p. 20, tradução nossa). Essas práticas rompem com modelos tradicionais de letramento. Elas indicam mudança no uso das tecnologias na educação, a fim de promover escrita reflexiva de conteúdos digitais, análise crítica de discursos nas redes e mídias, consciência sobre algoritmos, *fake news*, bolhas informacionais, produção ética de conteúdos e atuação cidadã voltada à transformação social por meio das tecnologias.

Acrescentamos ainda que a Web 2.0 corresponde à segunda geração da internet, marcada pela passagem de páginas estáticas e informativas da Web 1.0 (1991–2004), nas quais o usuário era apenas consumidor, para plataformas interativas e colaborativas, onde ele também se torna produtor de conteúdo. Consolidada a partir de 2004, com o avanço de tecnologias como AJAX e *JavaScript*, a Web 2.0 impulsionou o surgimento de blogs, wikis, redes sociais e repositórios de mídia, valorizou o conteúdo gerado pelo usuário (*User Generated Content* – UGC) e promoveu a lógica do “ler e escrever” coletivamente. Como observa O’Reilly (2007), essa fase caracteriza-se pela *web as platform* (web como plataforma), e pela compreensão da web como um serviço em constante atualização, no qual os aplicativos se tornam mais eficientes à medida que mais usuários interagem com eles. Esse modelo se diferencia da Web 3.0, ainda em desenvolvimento, que incorpora inteligência artificial, dados semânticos e descentralização, conferindo ao usuário maior controle sobre seus dados e interações digitais.

Logo, torna-se emergente o desenvolvimento do letramento crítico digital, na escola, que envolva percepção, questionamento e reestruturação em relação às multimodalidades e multissêmico. Partindo dessa premissa, a próxima seção apresenta um levantamento bibliográfico sobre o ensino da escrita e o uso de tecnologias digitais.

¹² Texto original: “[...] comprises the spirit of Web 2.0 values and priorities like inclusion - reaching out to the long tail of the Web (Shirky 2003) - active collaboration and participation, leveraging collective intelligence via practices like eliciting user annotations, distributing and willfully sharing expertise, decentering authorship, mobilizing information for relatedness, hybridization, and the like.”

4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA E O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL ENTRE 2014 E 2024

Mudam as tecnologias, mas não mudam elas sem transformarem os ritmos, os apelos ao escrever, as formas da inspiração. (Marques, 2006, p.32).

Por meio dessa reflexão, compreendemos que garantir espaços para a produção escrita no contexto atual exige aprofundamento sobre escrita mediada por tecnologias digitais. A presente seção se inspira no enunciado, segundo o qual “[...] a revisão da literatura permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa” (Triviños, 1987, p. 99). Esse tipo de pesquisa permite, ainda, que, “[...] o material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc.” (Triviños, 1987, p. 100).

Assim, para empreender esta pesquisa, de cunho qualitativo, adotamos a metodologia denominada Estado do Conhecimento, uma vez que buscamos “[...] conhecer o estado corrente de determinado tema” (Morosini; Kohls-Santos, 2021, p. 126). Nesse sentido, analisaremos estudos da área que, de alguma forma, procuram responder à questão primária de pesquisa: Como conciliar a tecnologia já presente no cotidiano escolar de alunos do ensino médio para o aprimoramento da habilidade de escrita argumentativa? Além disso, de que maneira o uso de tecnologia digital pode ajudar a superar os desafios relacionados à escrita no ensino médio.

4.1 Organização do *corpus* e leitura exploratória sobre o ensino da escrita

O início dessa etapa de pesquisa consistiu na compreensão das etapas do Estado do Conhecimento. Observamos que muitos autores utilizam como sinônimos os conceitos de Estado do Conhecimento e Estado da Arte. Diante disso, optamos por seguir dois procedimentos metodológicos que, embora distintos, são complementares nesta pesquisa.

Primeiramente, adotamos a abordagem do Estado do Conhecimento, que “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 21-22). Este procedimento metodológico possibilita identificar avanços, desafios,

tendências e lacunas nas pesquisas que abordam as relações entre tecnologias digitais e o desenvolvimento da escrita no ensino médio.

Para tratar e interpretar os dados obtidos no levantamento, utilizamos o método de Análise de Conteúdo, que

[...] é, portanto, um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Esse método permite organizar os dados em categorias temáticas, facilita a compreensão dos sentidos, tendências e contribuições que emergem do *corpus* selecionado.

Para tal fim, a pesquisa continua sendo uma ferramenta fundamental na construção e disseminação do conhecimento. Esta seção corresponde à apresentação do Estado do Conhecimento sobre teses e dissertações acadêmicas que abordam o tema no período de 2014 a 2024. Assim, Morosini e Kohls-Santos (2021) propõe as seguintes etapas:

Quadro 3: Etapas do Estado do Conhecimento

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Morosini e Kohls-Santos (2021, p. 12).

Com isso, em meio a diversas pesquisas realizadas para aprofundarmos a compreensão do termo, retomamos o conceito de Estado do Conhecimento conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). No entendimento delas, esse tipo de estudo é considerado um instrumento que nos faz mergulhar em determinado tema no processo de construção de conhecimento. Ele se faz importante nesse contexto, pois nos ajuda a traçar caminhos e amadurecer a compreensão sobre o tema, orienta e proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de estudos futuros.

Para iniciar, “Para a realização da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento se faz necessário realizar o design da pesquisa, que parte da definição do objetivo, e a escolha da metodologia de análise dos dados” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 127). Assim

definimos como objetivo: mapear e analisar dissertações e teses relacionadas ao ensino da escrita mediada pelo uso de tecnologias digitais no ensino médio, entre os anos 2014 e 2024, com foco nos relatos de experiências, possibilidades e desafios enfrentados no uso de tecnologias para mediar a escrita.

Na sequência, optamos pelo mapeamento e seleção das teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, que abordam o ensino da escrita no ensino médio por meio de tecnologias digitais, a partir da base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (Oásis-IBICT). Escolhemos essas bases de dados por estarem alinhadas à nossa intenção de reunir o maior número possível de estudos relacionados ao tema, no nível de ensino selecionado.

A nosso ver, essa investigação se mostra necessária diante da escassez de discussões que fundamentem, de forma crítica e consistente, a implementação das tecnologias digitais no ensino da escrita. Apesar do uso crescente das tecnologias na educação, ainda há poucas reflexões teóricas e pedagógicas que sustentem sua aplicação de forma significativa. Para a realização do Estado do Conhecimento organizamos alguns indexadores para o levantamento:

Quadro 4: Pesquisas identificadas a partir de vários indexadores com e sem filtro

Descritor	Encontrados na BDTD	Encontrados no Oásis-IBICT	Pesquisas selecionadas
Ensino da escrita no ensino médio	2.510	2.614	
Produção de texto no ensino médio	2.722	2.757	
Ensino da escrita no ensino médio AND tecnologia	777	799	
Escrita AND ensino médio AND tecnologia digital	512	523	1 Tese
Ensino de texto dissertativo-argumentativo no ensino médio	78	84	1 Tese e 3 Dissertações
Aprimoramento da escrita por meio das tecnologias digitais	27	27	1 Tese e 1 Dissertações
Google Docs AND ensino médio	81	84	1 Dissertação
Tecnologias digitais no ensino médio AND escrita	230	243	4 Dissertações
			Total 12

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025).

Concluída essa etapa, demos início à leitura dos resumos, a fim de, com base neles, selecionar os trabalhos que seriam lidos na íntegra. Nesse sentido, “A predileção pela leitura e análise dos resumos das produções científicas, se dá mediante ao fato de que, estes, apresentam um arcabouço acadêmico e descrevem, de forma sucinta, o objetivo, metodologia e resultados

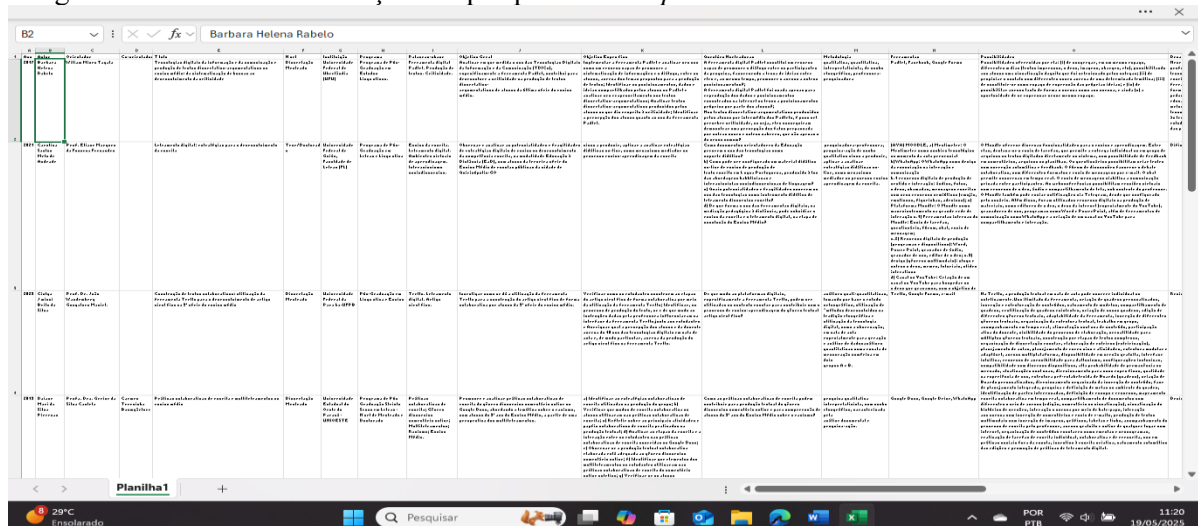
alcançados” (Morosini; Kohls-Santos, 2021, p.131). Entretanto, nem todos os resumos trazem os padrões que caracterizam esse gênero textual, como a objetividade, a metodologia e os resultados, o que pode comprometer sua função comunicativa.

Assim, mapeamos e chegamos ao *corpus* de pesquisa dessa dissertação, composta por 12 pesquisas, sendo 9 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, detalhada a seguir.

4.2 Procedimentos de seleção e organização do *corpus*

Optamos por organizar as informações no software Excel. Baixamos os arquivos em PDF para o Google Drive e organizamos em pastas identificadas. Assim, seguimos com a finalidade de analisar os títulos e resumos dos trabalhos, para classificação do *corpus* de interesse desta pesquisa. Em uma planilha do Excel, agrupamos todos os dados conforme nosso objetivo e questão norteadora assim registrados: ano, autor, orientador, coorientador, título, nível, instituição, programa, palavras-chave, objetivo geral, objetivo específico, questões norteadoras, metodologia, ferramentas, possibilidades, desafios, modalidade de texto, nomeação da escrita, objetivo do uso dessa tecnologia digital, autores sobre ferramentas digitais, autores sobre linguagem crítica e dialógica, meta para o estudante, ambientação, *corpus*, resultados e fonte.

Imagem 2: Print da sistematização das pesquisas do *corpus*¹³



Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025).

¹³https://docs.google.com/spreadsheets/d/1znZ10V-bIDIZr77prpghVp4ffpRWGEwL/edit?usp=drive_link&oid=110883168515238554014&rtpof=true&sd=true

Para sistematizar os dados dos trabalhos analisados, construímos aqui um quadro contendo as seguintes variáveis: nome do autor, a Instituição de Ensino Superior (IES), ano de defesa, título e objetivo geral. As 12 pesquisas que compõem nosso *corpus* são apresentadas em ordem alfabética no Quadro 5:

Quadro 5: Pesquisas sobre o ensino de escrita no ensino médio por meio de tecnologias digitais

Autor, IES, Ano	Título	Objetivo Geral
Andrade, Carolina Santos Melo de, (UFG), 2021	Tese → Letramento digital: estratégias para o desenvolvimento da escrita	Observar e analisar as potencialidades e fragilidades de estratégias digitais de ensino no desenvolvimento da competência escrita, na modalidade Educação à Distância (EaD), com alunos da terceira série do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Quirinópolis-GO
Araújo, Marina Martins, (UFRRJ), 2019	Dissertação → Mídias digitais, alunos reais: o uso de tecnologias digitais para o protagonismo na produção textual no ensino médio	Investigar as possibilidades de desenvolvimento dos multiletramentos dos meus alunos do curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus São João Evangelista, por meio do uso de tecnologias digitais durante as aulas de Língua Portuguesa.
Bigolin, Márcio (UFRGS), 2023	Tese → RevisãoOnline: Ferramenta web de revisão por pares com foco em textos dissertativo argumentativos	Investigar como uma ferramenta de apoio à revisão de redações por pares pode contribuir na melhoria do desempenho dos alunos na escrita de textos dissertativos-argumentativos.
de Carvalho Martins, Erikson (UnB), 2019	Tese → O whatsapp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação comunicação e expressão	Explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermediáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.
Fernandes, Fabiana Santos (UFSC), 2018	Dissertação → Meu texto: avaliação de um aplicativo educacional como suporte para a produção textual no ensino médio	Investigar a utilização do aplicativo educacional “Meu Texto” para a produção de texto e os impactos no desempenho do aluno do Ensino Médio.
Garcia, Douglas Parreira Braga, (UFF), 2022	Dissertação → O hipertexto multissemiótico como ferramenta na disciplina de língua portuguesa: um novo paradigma de ensino e aprendizagem	Criar e utilizar um hipertexto multissemiótico para influenciar no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ao auxiliar na produção do texto dissertativo-argumentativo do ENEM, atuando como um recurso capaz de enriquecer o vocabulário, contribuindo para uma melhor construção dos argumentos, devido a grande quantidade de informações, e para compor a proposta de intervenção de problemas.
Lima, Maria Gezilane Gomes de (FACED/UFC), 2022	Dissertação → As práticas de aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos desenvolvidas no uso do whatsapp por alunos dos 3º	Investigar as práticas de multiletramentos e sociabilidade dos jovens de forma autônoma em um contexto educacional de ensino médio, durante a preparação para o Exame Nacional do

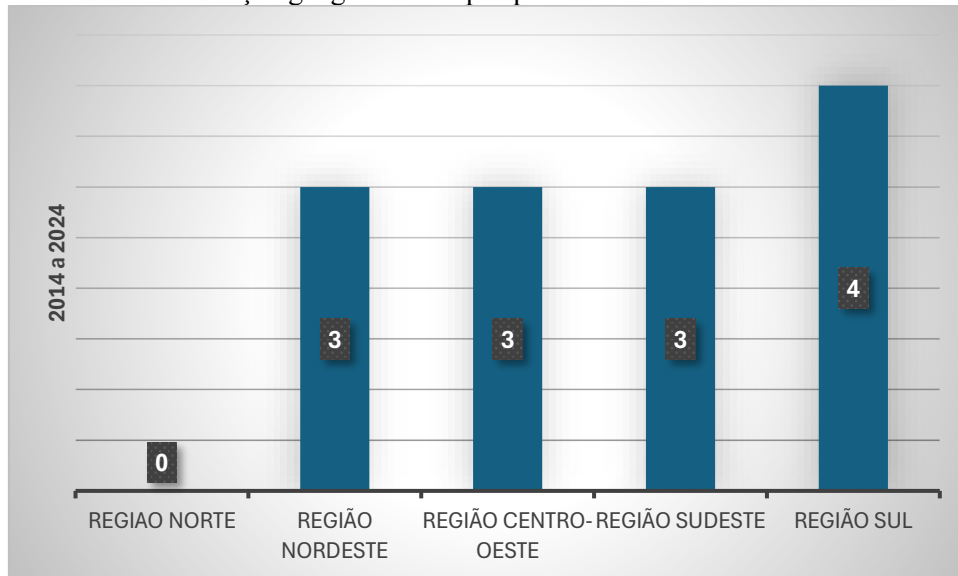
	anos do ensino médio: um estudo em uma escola de ensino profissionalizante do município de Caucaia-CE.	Ensino Médio – ENEM, mas especificamente, no preparo para a prova de redação.
Penelas, Tatiane Cristina Cortizo, (UTFPR), 2023	Dissertação → O uso de tecnologias digitais no processo de escrita: deslocamento de práticas e contribuições	Investigar como o uso de um aplicativo mobile, desenvolvido especialmente para este estudo, pode contribuir e potencializar o processo de escrita de textos.
Pierezan, Daiane Mari, (UNIOESTE), 2019	Dissertação → Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no Ensino Médio	Promover e analisar práticas colaborativas de escrita do gênero discursivo comentário online no Google Docs, abordando a temática sobre o racismo, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, a partir de uma perspectiva dos multiletramentos.
Rabelo, Barbara Helena, (UFU), 2017	Dissertação → Tecnologias digitais da informação e da comunicação e produção de textos dissertativo-argumentativos no ensino médio: da sistematização de buscas ao desenvolvimento da criticidade	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.
Silva, Cintya Jíminni Brito da, (UFPB), 2023	Dissertação → Construção de textos colaborativos: utilização da ferramenta Trello para o desenvolvimento de artigo científico na 3ª série do ensino médio	Investigar como se dá a utilização da ferramenta Trello para a construção do artigo científico de forma colaborativa por alunos da 3ª série do ensino médio.
Silva, Russiana Costa Santos da, (UFRN), 2023	Dissertação → O uso do Padlet para a produção textual em língua portuguesa	Analisar o uso da ferramenta digital Padlet para a prática de produção textual em Língua Portuguesa, em uma turma da terceira série do Ensino Médio

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa selecionada (2025).

Ao direcionarmos a atenção nas pesquisas dos últimos dez anos no ensino médio, evidenciamos preocupação com o desenvolvimento da escrita em ambientes digitais. Notamos que a maioria dos estudos privilegia a escrita dissertativo-argumentativa com apoio de ferramentas digitais, enquanto outros ampliam o olhar para práticas de multiletramentos e produção colaborativa. Ainda que haja esforços significativos na análise de práticas pedagógicas, observamos carência de propostas que articulem interdisciplinaridade. Essa sistematização nos permite compreender o estado atual das pesquisas sobre a escrita em contexto digital.

Após a apresentação dos objetivos gerais, passamos à análise da distribuição geográfica das pesquisas, a fim de situar espacialmente a produção acadêmica levantada, no intervalo de 2014 a 2024, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1: Distribuição geográfica das pesquisas selecionadas



Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa selecionada (2025).

Como primeira constatação, o gráfico revela uma distribuição regional desigual das pesquisas sobre o ensino da escrita no ensino médio mediado por tecnologias digitais no Brasil. Essa assimetria reflete amplamente o próprio cenário da pós-graduação *stricto sensu* no país, marcado por forte concentração de programas nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, enquanto a Região Norte, historicamente, apresenta o menor número de cursos e, por isso, menor produção científica na área. Mesmo com os avanços registrados em 2024, quando essa região recebeu um percentual expressivo de projetos interinstitucionais e novas aprovações de cursos, os dados evidenciam que as desigualdades estruturais persistem, com a Região Norte permanecendo como a menos contemplada no conjunto da pós-graduação brasileira (CAPES, 2024).

Isso evidencia uma lacuna significativa na produção acadêmica desse território. Em contrapartida, a Região Sul se destaca com quatro produções, seguida pelas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, com três trabalhos cada. De modo geral, o panorama apresentado reforça a necessidade de incentivar e ampliar o desenvolvimento de estudos a fim de buscar maior equidade na distribuição geográfica da produção científica nacional.

4.3 Categorização e agrupamento dos sentidos do *corpus*

Nessa etapa organizamos as unidades de sentido extraídas do *corpus* em categorias temáticas, com base na relevância dos significados presentes nas fontes analisadas. Nesse sentido, a diversidade de programas de origem das pesquisas sobre o ensino da escrita mediado por tecnologias digitais evidencia o caráter interdisciplinar do tema. Pesquisas oriundas de

programas em linguística, letras, educação e tecnologia mostram que o ensino da escrita vai além da linguagem, envolve também dimensões pedagógicas e tecnológicas. Tal pluralidade contribui para uma compreensão mais crítica das mudanças no ensino da escrita e a busca urgente por soluções nessa fase de ensino. Assim, apresentamos a seguir uma sistematização das pesquisas analisadas a partir da articulação entre os objetivos gerais de cada estudo, as ferramentas digitais utilizadas e as categorias temáticas, conforme Bardin (1977).

Quadro 6: Classificação temática das Tecnologias Digitais

Categorias	Tecnologias digitais usadas nas pesquisas	Pesquisas associadas
Ferramentas de escrita e produção textual colaborativa	Google Docs, Google Drive, Word, Meu texto (aplicativo educacional), RevisãoOnline	Pierezan (2019), Silva (2023), Fernandes (2018), Bigolin (2023)
Plataformas de publicação e escrita multimodal	Blogger, Vlogs, YouTube, Instagram, Facebook, Padlet, Hipertexto	Rabelo (2017), Silva (2023), Araújo (2019), Garcia (2022)
Ferramentas de apresentação e organização de ideias	PowerPoint, Canva, Trello	Silva (2023), Andrade (2021)
Recursos de interação e dinamização do ensino da escrita	Mentimeter, Moodle, Google Forms, E-mail	Andrade (2021)
Ferramentas de comunicação e troca de escrita	WhatsApp, Google Meet,	Martins (2019), Lima (2022) Andrade (2021)
Recursos criativos e expressivos para a escrita	Editor de vídeo, memes, emojis, aplicativo mobile (wireframe educacional)	Araújo (2019), Penelas (2023) Martins (2019)

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa selecionada (2025).

Essa divisão evidencia não apenas a variedade de ferramentas digitais disponíveis, mas também os diferentes modos como elas podem apoiar o aprimoramento da escrita.

Quadro 7: Categorização por implicações didáticas do uso de ferramentas digitais

Categorias	Subcategorias	Implicações didáticas
Ferramentas de gestão da escrita e produção colaborativa	- Revisão por pares - Coautoria em tempo real - Feedback automatizado/manual - Acompanhamento de versões	Facilitam a gestão das etapas de escrita. Suporte para produção textual colaborativa, acompanhamento do processo de escrita, feedback entre pares, construção conjunta e desenvolvimento da autoria.
Plataformas de publicação e escrita multimodal	- Circulação em redes sociais - Produção hipertextual - Inserção de recursos multimodais (imagens, vídeos, links) - Construção de identidade digital	Favorecem práticas de letramento digital e multimodal, circulação dos textos, curadoria de informações, uso de diferentes linguagens (visual, sonora, hipertextual e textual).
Ferramentas de apresentação e	- Planejamento textual visual - Organização de argumentos - Sequenciamento de etapas	Auxiliam no planejamento, na organização dos textos, no desenvolvimento das etapas

organização de ideias	- Visualização de fluxos e tarefas	de escrita, na hierarquização de ideias e no acompanhamento do progresso.
Recursos de interação e dinamização do ensino da escrita	- Gamificação da escrita - Sondagem inicial (nuvem de palavras, quiz) - Avaliação formativa interativa - Mediação ativa do professor	Promovem a interação no ambiente virtual, dinamizam as aulas, estimulam a participação ativa dos alunos e criam espaços para reflexão, escuta e construção coletiva do conhecimento.
Ferramentas de comunicação e troca de escrita	- Discussões temáticas via chat - Troca de repertórios culturais - Feedback entre colegas e professor - Construção de comunidade de escrita	Possibilitam a comunicação síncrona e assíncrona, a troca de ideias, textos, sugestões, feedbacks e mediação pedagógica constante, dentro e fora do espaço formal da sala de aula.
Recursos criativos e expressivos para a escrita	- Criação de memes - Uso de emojis e elementos informais - Produção de vídeos e vlogs - Narrativas visuais e audiovisuais	Amplificam a criatividade, a expressividade e o engajamento dos alunos na produção textual, por meio do uso de elementos multimodais, audiovisuais e linguagens digitais não convencionais.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa selecionada (2025).

O quadro evidencia que as ferramentas digitais no ensino da escrita atuam em diferentes frentes: promovem a produção colaborativa, o planejamento e organização textual, o desenvolvimento de multiletramentos e a construção de comunidades de escrita, além de ampliar criatividade e expressividade por meio de recursos multimodais. Apesar dessa diversidade, observamos pouca articulação colaborativa, multiletramentos e argumentação de forma integrada, indicando espaço para mais propostas didáticas.

Com essa finalidade, “As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem” (Kenski, 2003, p. 4). Essas transformações exigem repensar as práticas pedagógicas, especialmente no ensino da escrita.

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo contribui para transformar dados brutos em informações interpretáveis e consistentes. As categorias não são excludentes. Por exemplo, uma mesma pesquisa pode ser citada em duas categorias, pois as ferramentas podem exercer múltiplas funções didáticas (como é o caso de Andrade e Martins) que combinam interação, multimodalidade e gestão da escrita. Bardin (2016), que afirma que as categorias são organizadas a partir dos objetivos e do olhar teórico do pesquisador. Isso significa que a classificação das informações não é neutra, mas orientada pelas prioridades analíticas e pelas hipóteses que o pesquisador busca investigar.

Nesse sentido, no que se refere às 12 pesquisas, organizamos os contextos investigados, demonstrado no Quadro 8.

Quadro 8: Dados documentais analisados nas pesquisas

Tipo de coleta de dados	Instrumento de coleta de dados	T/D
Em campo	Questionários (iniciais, finais ou via Google Forms)	10
	Entrevistas (estruturadas ou semi-estruturadas)	3
	Registros reflexivos do pesquisador	5
	Observações diretas (em sala de aula, grupos online e durante sequência didática aplicada)	12
	Grupo focal com alunos	12
	Aplicação da sequência didática com observação	11
Documental	Produções textuais dos alunos	12
	Materiais e registros do professor/pesquisador	5
	Registro do professor regente ou auxiliares	2
	Interações e atividades em plataformas digitais	5

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa selecionada (2025).

Ao analisarmos a frequência dos instrumentos documentais utilizados nas pesquisas, percebemos aspectos importantes sobre os focos metodológicos e as escolhas dos pesquisadores. O uso combinado de documentos produzidos pelos alunos, registros do professor-pesquisador e interações digitais revela metodologia rica e diversificada, que busca compreender escrita em sua complexidade como processo mediado pelas tecnologias digitais.

O fato de que os pesquisadores utilizaram as produções textuais dos alunos como *corpus* principal evidencia a centralidade da escrita no processo de ensino e aprendizagem. Isso é coerente com nosso objetivo geral, pois buscamos analisar potencialidades e fragilidades das práticas digitais no ensino da escrita por meio do uso de tecnologias digitais. Convém observar que isso mostra a valorização dos produtos concretos da aprendizagem como forma de estimar as transformações ocorridas nas intervenções pedagógicas.

A utilização de registros reflexivos produzidos pelos pesquisadores indica uma postura crítica e avaliativa, principalmente entre aqueles que atuaram como professores-pesquisadores. Esses instrumentos refletem compromisso com a pesquisa nas quais a presença do pesquisador é também parte do dado a ser analisado. Desse modo, a presença de interações em ambientes digitais como fonte de dados nas pesquisas mostra atenção à dimensão processual e multimodal da produção textual da atualidade.

Logo, o uso de plataformas permite o registro da escrita em processo de colaboração entre pares e da mediação pedagógica digital. Isso reforça a relevância dos multiletramentos e da escrita como prática social em ambientes tecnológicos. Sob a perspectiva de Bakhtin (1997), o dialogismo está presente tanto na escrita colaborativa quanto nas trocas comunicativas mediadas por tecnologias e revela que o sujeito constrói seu texto em resposta a outros discursos, sempre situado socialmente.

4.4 Resultado das análises de práticas metodológicas no ensino de escrita com tecnologias digitais das pesquisas

A partir dessa perspectiva, realizamos leitura das teses e dissertações, com foco na extração dos dados relevantes aos objetivos desta pesquisa. Após, elaboramos resumos descritivos e analíticos que sintetizam as ações centrais de cada estudo. Essa etapa constitui um procedimento da análise de conteúdo, pois os resumos elaborados representam a unidade de registro, compreendida, neste estudo, como “[...] uma frase, ou frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares” (Berelson apud Bardin, 2016, p. 127). No caso desta pesquisa, esse tema corresponde às “experiências metodológicas”, que constituem o eixo de análise.

Dessa forma, nossa investigação mantém o foco em como conciliar as tecnologias digitais para o aprimoramento da habilidade de produção escrita argumentativa. Em razão disso, destacamos a realização do desenvolvimento prático das experiências, a fim de evidenciar como o ensino da escrita mediado por tecnologias digitais tem sido explorado no do ensino médio.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa de Rabelo (2017), é fruto de seu trabalho como professora-pesquisadora. Descreve sua abordagem metodológica como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, cuja investigação foi realizada com 35 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola particular em Patrocínio-MG. O processo metodológico envolveu a elaboração e aplicação de um Projeto de Aprendizagem (PA), no qual foi incorporada a ferramenta digital Padlet.

Conforme a autora, as atividades foram desenvolvidas em seis equipes, cada uma com um líder responsável pela criação do mural digital. A pesquisa revelou que todos os alunos tinham acesso à internet. A escolha pelo Padlet foi fundamentada em três aspectos principais: sua funcionalidade como espaço de curadoria de informações, sua capacidade de promover interações por escrito entre alunos e professora e a viabilidade de realizar atividades de forma assíncrona, com flexibilidade quanto ao tempo e local.

Foram propostos temas atuais, vinculados a vestibulares e ao ENEM, acompanhados de questões que estimulassem a reflexão dos alunos. Entre eles: aborto em caso de microcefalia; política versus ciência e a pílula do câncer; “Bela, recatada e do lar”: estereótipos de gênero; e cultura do estupro. Os murais eram compartilhados em um grupo fechado no Facebook, acessado pela pesquisadora. Após a definição do tema, o assunto era discutido em sala de aula, sob mediação da docente. As pesquisas eram realizadas fora da escola e os estudantes postavam

nos murais conteúdos relacionados e se posicionavam frente às postagens dos colegas. A produção textual, por sua vez, ocorria em sala.

Seu objetivo “foi propiciar condições aos alunos de desenvolvimento do pensamento crítico” (Rabelo, 2017, p. 48), incentivando os participantes a fundamentarem suas ideias com dados, diferentes perspectivas e pesquisas. Ao término da produção dos textos, os estudantes responderam a um novo formulário avaliativo sobre o uso das tecnologias.

Ela selecionou oito murais (dois por tema) para análise dos recursos multimodais, das interações e das postagens dos alunos. Identificou diferentes níveis de participação e criticidade, com destaque para o uso reflexivo das informações obtidas. Sua análise seguiu quatro etapas relacionadas ao desenvolvimento da criticidade que demonstrou alto grau de apropriação dos conteúdos compartilhados para a construção de seu texto. Ela escolheu 45 textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos. Sobre isso, a inteligência coletiva “[...] é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (Lévy, 2007, p. 28).

A autora conclui que os estudantes se apropriaram criticamente das informações coletadas. O segundo formulário de avaliação no final do projeto indicou que a maioria avaliou positivamente a experiência. Muitos relataram que o uso do Padlet fortaleceu seus argumentos, ampliou sua visão e favoreceu mudanças de posicionamento. Ela analisa que “a contribuição trazida pelo estudo é inquestionável, pois me permitiu repensar minha prática enquanto professora de Redação” (Rabelo, 2017, p. 97).

Andrade (2021), atuou como pesquisadora, organizadora e professora. Desenvolveu duas edições de um curso on-line extracurricular de redação com 37 alunos do 3º ano do ensino médio de quatro escolas públicas de Quirinópolis-GO. A proposta dela integrou uma pesquisa-ação com abordagem interacionista sociodiscursiva, estruturada no ambiente virtual MOODLE e voltada ao desenvolvimento da competência escrita em meios digitais, dentro do contexto da Educação a Distância (EaD).

Ela relata que o curso teve como foco central a interação mediada por tecnologias e visou promover o letramento digital e discursivo. Foram realizadas duas edições, denominadas “Rede de Escritas” e “Rede de Escritas II”, ambas planejadas com base em sequências didáticas que articulavam teoria e prática por meio de estratégias digitais. As aulas foram organizadas em boxes semanais na plataforma MOODLE, que funcionou como o principal recurso para o desenvolvimento das atividades. Nela, os alunos tiveram acesso a conteúdo teórico, slides interativos com áudios, textos em PDF, vídeos, fóruns, chats, atividades escritas. Como forma de complementar o ambiente virtual, a professora também utilizou ferramentas externas, como

editor de vídeos, gravador de voz, Microsoft Word e PowerPoint, YouTube, Mentimeter e WhatsApp, este último, inclusive, empregado para o envio de lembretes e reforço da comunicação com os estudantes.

Essas ferramentas foram organizadas com foco na interação dialógica entre professora, tutoras e cursistas, promovendo práticas de linguagem multimodais e atividades de produção textual. Também contou com a atuação de duas tutoras que foram fundamentais, desde o suporte ao cadastro e acesso dos alunos, até o acompanhamento dos acessos e o incentivo à participação. Elas também produziram um relato de experiência que ajudou a compreender o impacto das estratégias adotadas e a dinâmica do curso na perspectiva da mediação pedagógica.

A pesquisadora contou com apoio técnico do CEAR/UEG e utilizou o laboratório de informática do Câmpus de Quirinópolis para ações presenciais. Ela e as tutoras participaram de capacitações para criação de materiais didáticos e operacionalização do sistema MOODLE, o que incluiu o domínio de ferramentas como envio de tarefas, participação em fóruns, inserção de termos no glossário e acesso a questionários.

Na aula inaugural presencial do curso “Rede de Escritas”, realizada em um laboratório com computadores conectados à internet, a pesquisadora organizou o espaço de forma estratégica para acolher os cursistas, apresentou-se juntamente com as tutoras responsáveis pelo suporte pedagógico e contou com a participação do diretor da escola. Como forma de engajar os alunos, fez uma dinâmica interativa no Mentimeter, previamente orientada via WhatsApp, na qual os participantes responderam, em tempo real, à pergunta “O que te motiva a estudar redação?”, que promoveu momento de escuta ativa e valorização das vozes dos estudantes.

A autora relata que, ao longo do curso, propôs uma variedade de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da escrita, organizadas na plataforma Moodle. Os estudantes participaram de fóruns de apresentação e discussão sobre experiências com escrita e temas atuais, além de acessarem semanalmente slides interativos com explicações teóricas sobre tipologia textual, estrutura dissertativa e argumentação. Como prática de escrita, produziram textos dissertativo-argumentativos baseados em temas do ENEM e vestibulares, com versões intermediárias e finais acompanhadas de feedback docente. Também realizaram tarefas de análise textual, como reescrita de períodos, leitura de redações-modelo e inserção de elementos de coesão. As atividades incluíram o uso de gêneros multimodais (memes, vídeos, sessões de chat síncrono) e exercícios interativos, como arrastar e soltar elementos coesivos, continuar enunciados, identificar problemas de coesão, coerência e concordância, além da atribuição de notas a redações com base em chaves de correção previamente discutidas.

Ela esquematiza as etapas do processo que envolveu o planejamento da sequência didática, com definição de competências e habilidades semanais, seguido pela divulgação, inscrição e comunicação com os participantes. O desenvolvimento dos cursos incluiu aula inaugural, seleção de ferramentas digitais, elaboração das atividades, cronograma, estímulo à interação, acompanhamento das tarefas, correção com feedback, manutenção de um ambiente dialógico e, por fim, a finalização com o envio dos certificados. Todas essas etapas foram repetidas na condução do Rede de Escritas II. Desse modo, Andrade (2021) está em conformidade com (Kenski, 2007) que reconhece que

Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário. (Kenski, 2007, p. 47).

Logo, ela constata que “para além da diversidade de linguagens que os ambientes virtuais de aprendizagem abarcam, pertencentes aos hipertextos e aos gêneros multimodais, eles são capazes de promover uma dinamicidade interativa por meio da integração das diversas semioses” (Andrade, 2021, p. 193).

A tese de Silva (2023), educadora de apoio/coordenadora pedagógica, descreve que investigou a utilização da ferramenta Trello para escrita colaborativa de artigos científicos com 10 alunos do 3º ano de uma Escola Técnica Estadual em Recife-PE e sua professora de língua portuguesa. A pesquisa envolveu dois grupos, A do curso de Desenvolvimento de Sistemas e B de Design de Interiores, com 5 alunos cada. A proposta era que a professora utilizasse o Trello para inserir a estrutura do artigo científico e permitisse que os grupos seguissem as orientações dos cartões da plataforma. A docente já havia abordado o gênero artigo científico com os alunos no semestre anterior. A professora regente respondeu um questionário sobre o uso da tecnologia e a colaboração na elaboração dos textos.

Na continuidade, ela reporta que para acompanhar o desenvolvimento dos artigos, os estudantes foram instruídos a baixar o Trello em seus dispositivos móveis ou acessar a versão gratuita no computador. Após o cadastro, cada grupo criou um quadro no Trello, onde a professora e a pesquisadora acompanharam a evolução do trabalho. Os questionários foram enviados via e-mail para serem respondidos de forma remota ou presencial.

A atividade de produção textual iniciou com a apresentação do Trello por meio de um tutorial, no qual a professora ensinou os alunos a utilizarem a plataforma para auxiliar na

construção do artigo científico. As etapas do artigo foram estruturadas em um quadro chamado "Etapas do TCC" que serviu como guia para o desenvolvimento da escrita. Nisso observamos que “[...] quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas” (Marcuschi, 2008, p. 62). Ainda, durante as aulas presenciais, os alunos escolheram os temas para seus artigos, relacionados aos conteúdos de seus cursos técnicos. O grupo A escolheu "Analfabetismo digital: Acesso às TICS em tempo de pandemia", e o B abordou "O desconforto luminoso impactando a aprendizagem".

Ela discorre que as equipes avançaram na construção do artigo, seguindo as orientações nos cartões do Trello, que representavam as diferentes partes do processo de elaboração do texto. Cada tarefa tinha um checklist para facilitar o acompanhamento do progresso e os alunos moviam os cartões à medida que completavam as etapas. A plataforma também permitiu que os grupos discutissem as referências dos artigos, promovendo colaboração e interação entre os membros, enquanto a professora acompanhava o andamento de cada equipe. Essa estrutura permitiu que os alunos gerenciassem as tarefas de maneira colaborativa, melhorou a organização e o fluxo de trabalho, ao mesmo tempo em que mantinham o foco nas normas da ABNT e nos aspectos linguísticos do artigo científico.

Ela expõe que durante o processo de escrita, a professora organizou os cartões de maneira estratégica, movendo o cartão do resumo para o final da lista, para priorizar a conclusão do corpo do trabalho antes. À medida que as seções do artigo eram finalizadas, o resumo retornava à posição inicial para ser completado. Os estudantes foram orientados sobre os elementos essenciais da introdução, como contextualização, objetivos, marco teórico e organização do artigo. Para a redação do artigo, os estudantes foram instruídos a anexar seus documentos Google ao quadro do Trello, acessar e consultar as orientações e os links dos documentos conforme avançavam nas etapas de construção do texto.

Ademais, ela conta que foi realizado um recorte dos artigos dos grupos A e B, com base nos quadros do Trello de cada equipe, para exemplificar o processo de construção do artigo científico. Foram extraídos fragmentos dos textos como a "Introdução" e o "Objetivo geral" do grupo A, e a "Metodologia" e "Capítulo 2" do grupo B. Também foram incluídos trechos de "Análise dos dados" e "Considerações finais" de ambos os grupos, ilustrando o desenvolvimento colaborativo e as orientações oferecidas através da plataforma Trello.

Silva (2023), demonstrou “que a utilização da ferramenta pela professora e estudantes adquiriu um papel relevante para o cotidiano escolar conforme os benefícios decorrentes do estudo desenvolvido” (Silva, 2023, p. 97). Nas suas análises, estudantes relataram satisfação

com a clareza das orientações e a interação facilitada com a professora. Esta, por sua vez, destacou a adequação da ferramenta ao ensino da escrita científica.

Na dissertação de Pierezan (2019), a pesquisadora/professora investigou a produção escrita colaborativa no Google Docs, com foco no gênero discursivo “comentário online” sobre a temática do racismo. A pesquisa foi conduzida com 23 alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio público estadual em Palotina, Paraná. Ela identificou que embora apenas três estudantes não possuíssem computador, todos acessavam a internet em algum momento do dia. A escola contava com dois laboratórios de informática, o que permitiu o uso de diferentes ambientes de aprendizagem, como sala de aula, laboratório e celulares dos próprios alunos.

Ela informa que o material didático elaborado incluiu 16 aulas presenciais, com dois encontros semanais de 50 minutos. Embora parte das atividades tenha ocorrido na escola, a maior parte da produção textual foi realizada fora dela, com apoio do Google Docs e orientação complementar da professora, inclusive por mensagens via WhatsApp.

Ela descreve detalhadamente cada atividade que foi proposta e nos apresenta que o objetivo do material didático era promover a educação antirracista, ensinar as características do gênero “comentário online”, estimular escrita individual e coletiva a partir de vídeos e tirinhas e fomentar a colaboração no ambiente digital. Organizou os alunos em quatro grupos e, após a produção individual inicial, passaram a realizar todas as demais atividades de forma coletiva.

As descrições dela esclarecem que as atividades da sequência didática iniciaram com o acolhimento dos alunos e a apresentação do projeto, seguida da exibição de um vídeo publicitário sobre o uso consciente da internet, que serviu como ponto de partida para discussão sobre a produção e circulação de textos online e a responsabilidade ao criar conteúdos digitais. Nesse sentido, “Portanto, temos uma grande responsabilidade pelo que ocorre online. O que quer que esteja acontecendo é resultado do que todas as pessoas estão fazendo juntas; a internet é a expressão da inteligência humana coletiva” (Lévy, 2019, s. p.).

Em seguida, os alunos realizaram a leitura de uma notícia impressa e outra publicada em um site jornalístico, sendo orientados pela professora a comparar os dois formatos, especialmente em relação à multimodalidade (como o uso de imagens, links e vídeos). Também foram analisados comentários de leitores nas versões digitais das notícias, a fim de explorar a interação digital no jornalismo. Como primeira produção textual, os alunos escreveram comentários como resposta às notícias lidas, exercitando esse gênero de forma manuscrita, com vistas à posterior digitalização.

Conforme sua descrição, na etapa seguinte, foi trabalhado o gênero artigo de opinião. Os alunos conheceram suas características estruturais e linguísticas, leram textos-modelo e, a

partir disso, cada um escolheu um tema relacionado à juventude e às tecnologias digitais para redigir seu próprio artigo. Os textos passaram por revisão coletiva e individual, com leitura em grupo e reescritas orientadas pela professora. Concluídas as revisões, os artigos foram digitados e publicados em um blog criado para o projeto, com orientação sobre o uso da plataforma e a inserção de recursos multimodais. Ao final, os alunos puderam acessar e comentar os textos uns dos outros e vivenciaram uma experiência real de circulação textual no ambiente digital.

Consta ainda que em paralelo à escrita individual, os grupos desenvolveram produções coletivas do mesmo gênero, combinando momentos presenciais e remotos. As versões finais, individuais e coletivas, foram publicadas online: os comentários coletivos no grupo da turma no Facebook e os individuais no YouTube. Ao final do processo, os alunos responderam ao questionário final sobre suas percepções da experiência. São relatadas limitações estruturais da escola (como falta de equipamentos ou acesso restrito à internet) e a adaptação das atividades à realidade disponível.

A autora discute as implicações disso para o desenvolvimento de práticas de letramento digital, indicando que, apesar das barreiras, os alunos demonstram interesse e engajamento nas atividades. Ela conclui afirmando que “essa é uma metodologia que exige um maior comprometimento do professor (a), pois requer todo um estudo teórico para se amparar e organizar o objeto de estudo” (Pierezan, 2019, p.179).

Garcia (2022), em seus estudos, apresenta reflexões sobre a intervenção didática que realizou com base no desenvolvimento de um hipertexto. Iniciou com a seleção e organização de textos sobre o tema pandemia, a partir de uma pesquisa no Google. Escolheu os textos "Mudanças durante a pandemia" e "Tendências para o mundo pós-pandemia". Com base nesses textos, ele criou um hipertexto digital na plataforma Blogger, denominado Blog do Professor Douglas Parreira, onde os conteúdos foram publicados com diversos hiperlinks, oferecendo aos leitores uma série de materiais complementares, como vídeos, imagens e músicas. Ao todo, 12 termos-chave foram selecionados e vinculados a conteúdo multimídia interativo.

Consta em sua pesquisa que após explorar o hipertexto, os alunos produziram o primeiro texto dissertativo-argumentativo com base nos conteúdos acessados. Em uma segunda fase, novas pesquisas foram realizadas e dois textos impressos foram selecionados: "Uma democracia de verdade" e "Que poder tem o cidadão?". Após a leitura desses materiais, os alunos escreveram um segundo texto dissertativo-argumentativo. Neste estudo ele teve como objetivo realizar um curso de redação online para alunos do terceiro ano do ensino médio regular, durante o período de setembro e outubro de 2021. Fez divulgação via cartazes e grupo

no WhatsApp para facilitar a comunicação. O contato direto com os estudantes foi feito através de reuniões no Google Meet, para esclarecer o projeto e tirar dúvidas.

Ele enfatiza que os alunos foram orientados a produzir dois textos dissertativos-argumentativos, com base em duas fontes distintas: um hipertexto multissemiótico e textos impressos. As redações foram avaliadas conforme os critérios do ENEM, focando nas competências 3 (argumentação) e 5 (proposta de intervenção). Os recursos oferecidos pelo hipertexto, como maior quantidade de informações, interatividade, dinamicidade e acessibilidade, tiveram um impacto positivo no desenvolvimento da argumentação e das propostas de intervenção dos alunos.

Em sua análise, as notas mostraram que os alunos que utilizaram o hipertexto para elaborar suas redações obtiveram melhores desempenhos nessas competências, em comparação com os que usaram os textos impressos. Na competência 3, todos os alunos alcançaram notas mais altas com o uso do hipertexto. Na competência 5, os alunos também tiveram um desempenho superior ao utilizar o hipertexto. As médias das notas foram calculadas e representadas em gráficos para facilitar a comparação entre as duas abordagens.

Além da avaliação das redações, ele aplicou um questionário para avaliar a percepção dos alunos sobre o uso do hipertexto no processo de aprendizagem. O questionário, desenvolvido na plataforma Google Forms, foi enviado aos alunos via WhatsApp e tinha como objetivo medir o impacto do hipertexto no aprendizado da língua portuguesa e na produção textual. As respostas indicaram que os alunos acreditam que o uso do hipertexto melhora o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o mais dinâmico e envolvente. Eles destacaram a importância das tecnologias digitais para tornar a aprendizagem mais interessante e eficaz.

Para o pesquisador, o hipertexto, ao contrário dos textos convencionais, oferece uma estrutura não linear que permite ao aluno acessar diversas informações de forma dinâmica e interativa, o que contribui para a construção do conhecimento. Sobre isso, ela nos lembra que “Há diversos gêneros do discurso propícios para o desenvolvimento da competência argumentativa, os quais devem ser estudados na escola, que precisa investir na análise e produção, por parte dos educandos, de textos que se realizam por meio desses gêneros” (Silva, 2015, p.19). Características, como a multissemiiose, que combina texto, imagens, sons e outros recursos multimídia tornam o processo mais envolvente. Essas ferramentas tecnológicas já fazem parte do cotidiano dos estudantes, torna a aprendizagem mais acessível e significativa.

Ele evidencia alguns comentários dos alunos que destacaram a importância do método utilizado: "Foi uma aprendizagem muito rica, já que tivemos vários ensinamentos por meio do material impresso e também do hipertexto", "Achei muito bom", e "Tornaram muito mais fácil

meu estudo, além de me fornecer mais informações. Gostei muito". Assim, ele conclui que "Com o hipertexto, o texto não é mais exposto como algo que tem um começo, meio e fim; existe uma fragmentação de linearidade e uma grande interatividade atraindo a atenção do leitor" (Garcia, 2022, p. 83). Cita ainda o sucesso dos alunos no desenvolvimento da escrita.

A tese de Carvalho Martins (2019), apresenta uma pesquisa-ação do professor-pesquisador que utilizou o WhatsApp como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação escrita de 21 estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, no Instituto Federal da Bahia. Ele fundamentou sua pesquisa na realização de atividades de discussão de temas polêmicos, com o objetivo de analisar como o uso do WhatsApp pode aprimorar a capacidade de argumentação dos alunos. Os temas escolhidos foram "A reforma do ensino médio" e "Capitu traiu Bentinho ou não?". Os debates ocorreram em grupos de WhatsApp, baseados em fontes indicadas pelo professor.

Ele relata que a sequência foi composta por sete atividades, pensadas de forma progressiva, buscando desenvolver habilidades específicas de leitura, escrita, argumentação e uso crítico da linguagem digital. Sua metodologia da pesquisa-ação incluiu a aplicação de atividades sequenciais, com o desenvolvimento de etapas que envolveram discussões sobre temas como o armamento civil e a legalização do aborto. Durante essas discussões, os alunos utilizaram recursos, como vídeos, textos, charges e músicas, para fundamentar as argumentações. A interação no grupo de WhatsApp permitiu troca contínua de ideias, reflexão crítica sobre os temas e desenvolveram habilidades argumentativas de forma colaborativa. Assim, "Um argumento em qualquer campo que seja pode ser expresso de um modo formalmente válido, desde que a garantia seja explicitamente formulada e autorize precisamente o tipo de inferência em questão" (Toulmin, 2001, p. 193).

O pesquisador descreve que nesses debates sobre temas controversos, os estudantes tinham que defender seus pontos de vista, utilizar fontes de pesquisa e interagir com os colegas. Ele explorou o WhatsApp na construção de um ambiente de aprendizado colaborativo, onde os estudantes foram incentivados a utilizar recursos multimidiáticos, como vídeos, links e imagens, para enriquecer suas argumentações. A atividade sobre a reforma do Ensino Médio envolveu 15 alunos que se destacaram pela argumentação e pela interação no grupo. No entanto, nem todos participaram ativamente. Alguns alunos postaram poucas mensagens e outros apenas reagiram com respostas curtas.

Relata ainda que a segunda atividade pedagógica, centrada na obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis, teve como foco a discussão sobre a traição de Capitu. Os estudantes foram

divididos entre aqueles que defendiam a acusação e os que negavam a traição, utilizando diferentes tipos de argumentos, como dissociação, comparação e exemplos literários.

Na sequência, ele descreve que ao final das atividades, os estudantes foram orientados a produzir artigos de opinião, com base nas discussões realizadas no WhatsApp. O processo de escrita foi acompanhado por ciclos de revisão e reescrita, que ajudaram os alunos a aprimorarem seus textos e a melhorar a clareza e a coesão das suas argumentações. A publicação desses artigos nas redes sociais, como o Instagram, possibilitou a socialização das produções e o engajamento com um público mais amplo, incentivando a troca de ideias e a reflexão crítica.

A análise de conteúdo identificou a utilização de jogos de linguagem, como interrogações, afirmações e avaliações, que permitiram aos alunos construir e refutar argumentos de forma estratégica. Além disso, as interações revelaram a presença de textos multissemióticos como formas de expressão digital, que foram incorporadas aos debates para diversificar as estratégias argumentativas.

Em sua análise dos debates, ele mostra que os estudantes usaram memes, recursos visuais para apoiar suas posições, como os recursos digitais podem enriquecer a discussão e tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo. Ele afirma que os debates no WhatsApp incentivaram os estudantes a refletirem criticamente sobre temas diversos, utilizando estratégias argumentativas como causalidade, autoridade e definição, além de considerar aspectos sociais, culturais e políticos. Entretanto, ele ressalta que “[...] qualquer atividade pedagógica planejada e desenvolvida com o suporte das TICE pode apresentar adversidades que dificultam a realização primorosa do trabalho” (de Carvalho Martins, 2019, p. 377).

Para a realização de um estudo de caso, Fernandes (2018), envolveu duas turmas finais do Instituto Federal de Santa Catarina, com autorização da direção, dos alunos e responsáveis. A Turma 01, com 26 alunos, participou com aula tradicional e sem o uso do aplicativo. Em outubro de 2017, o professor regente cedeu quatro aulas a ela para a aplicação da atividade com a Turma 01, que incluiu aula expositiva sobre texto dissertativo, revisão gramatical, explicação das competências do ENEM e entrega do tema “O sistema penitenciário no Brasil”. Depois, os alunos produziram redações dissertativo-argumentativas, que foram corrigidas por dois avaliadores de forma cega. A média das notas da turma, dos dois corretores foi de 612,6923.

Em seguida ela realizou a atividade com a Turma 02, composta por 30 alunos do curso Técnico Integrado em Vestuário, utilizando o aplicativo educacional “Meu Texto”. A professora titular desta turma era a própria pesquisadora. Ela conta que a maioria dos alunos não dispunha de celulares com o sistema operacional Android, por isso a atividade foi realizada em um laboratório de informática, previamente preparado com o aplicativo e com o

questionário de satisfação. Os alunos foram orientados a seguir quatro etapas: navegar por 20 minutos na seção “Produção Textual” (opção dissertação), 10 minutos em “Dicas de Gramática”, 10 minutos em “Competências” e, por fim, 10 minutos em “Temas”, onde leram o tema 3: “O sistema penitenciário no Brasil”. Ao refletirmos sobre essa adaptação no uso das tecnologias digitais no processo educativo, entendemos que: “Usamos muitos tipos de tecnologia para aprender e saber mais e precisamos de educação para aprender e saber mais sobre tecnologia” (Kenski, 2012, p. 50).

Após essas etapas, a pesquisadora conta que tiveram tempo livre para produzir suas redações e utilizar outras seções do aplicativo conforme desejassem. Ao concluir o texto, os alunos enviaram uma foto da redação pela ferramenta “Enviar meu texto” e entregaram uma cópia física. Em seguida, responderam ao questionário de satisfação e foram dispensados da atividade. As redações da Turma 02 também foram corrigidas por dois corretores distintos, garantindo o mesmo padrão adotado na turma anterior, obtendo-se uma média de 665,1612.

Em sua análise, consta que a aplicação do questionário revelou que os alunos avaliaram positivamente o uso do aplicativo *Meu Texto*, destacando sua contribuição para a compreensão da estrutura dissertativo-argumentativa, com exemplos práticos, dicas gramaticais e orientações claras. Houve reconhecimento do apoio na preparação para o ENEM e facilidade de acesso às informações. No entanto, foram apontadas limitações, como a quantidade reduzida de exemplos, poucos temas, excesso de texto, fonte pequena e restrição a dispositivos Android, além de falhas técnicas em emuladores. Os estudantes sugeriram melhorias como ampliar conteúdos, adaptar o layout e incluir novas funcionalidades, como vídeos e seção de dúvidas.

Ela descreve que os fatores de usabilidade (Experiência, Motivação e Conhecimento) foram bem avaliados, sendo que a Experiência foi considerada muito positiva. A Motivação também se manteve alta, mas o fator Conhecimento teve menor pontuação, possivelmente devido à ausência de feedback imediato sobre as redações. Apesar das limitações técnicas durante o desenvolvimento da ferramenta, os alunos relataram ganhos significativos na aprendizagem. Diante disso, ela conclui afirmando que “[...] a análise estatística não demonstrou alteração significativa entre os grupos, instigando novas pesquisas nessa área” (Fernandes, 2018, p. 107).

Em sua tese Bigolin (2023), descreve o desenvolvimento da ferramenta RevisãoOnline. Ela tem funções específicas voltadas à escrita, revisão e reescrita de textos dissertativo-argumentativos, com base nos critérios do ENEM. Os textos motivadores podem conter imagens, vídeos e/ou animações. Essa ferramenta possui inúmeras funções, como distribuição de redações entre os alunos, correção ortográfica e gramatical com o LanguageTool, análise de

enquadramento ao tema com o Sobek, revisão por pares com sistema anônimo, retorno da revisão ao autor, processo de reescrita vinculado à versão anterior, interface adaptada para computadores e smartphones e monitoramento do processo de escrita.

Ele conta que o RevisãoOnline passou por várias etapas de validação com diferentes grupos de possíveis usuários. A ferramenta foi utilizada em contexto de sala de aula por diversas turmas ao longo de 3 anos. Dentre as etapas de criação ele descreve uma ação que viria a ser a aplicação mais estruturada do projeto-piloto. Ele menciona o uso do RevisãoOnline de forma remota e autônoma por dois alunos, em casa, para treinar redações para o ENEM. Eles produziram textos, receberam revisões pela plataforma e foram acompanhados pelo pesquisador, que considerou a experiência relevante para validar o uso da ferramenta em contexto remoto.

Ele relata que conduziu um projeto-piloto com alunos organizados em grupos distintos para equilibrar os níveis de escrita e possibilitar revisões entre pares equivalentes. O processo contou com suporte presencial e por e-mail, totalizando 37 atendimentos registrados no GitLab. Dois grupos focais foram realizados com base nas competências do ENEM para avaliar a percepção dos estudantes sobre o uso da ferramenta. A versão Beta 2 envolveu 62 alunos do segundo ano do ensino médio, que escreveram sobre o tema “Pequenas corrupções” e participaram da revisão por pares. A versão Beta 4 contou com 87 alunos, que produziram textos sobre quatro temas distintos, resultando em 248 redações e 449 revisões realizadas. Os detalhes da intervenção constam nos artigos “RevisãoOnline: Sistema de revisão por pares para apoio ao processo de produção de textos dissertativo-argumentativos” e “Uma ferramenta digital de apoio à revisão por pares voltada à aprendizagem da escrita no Ensino Médio”. Visando a análise das práticas metodológicas, buscamos os artigos mencionados na internet.

No texto “RevisãoOnline: Sistema de revisão por pares para apoio ao processo de produção de textos dissertativo-argumentativos”¹⁴ o referido autor descreve que na RevisãoOnline, o aluno escreve uma redação dissertativo-argumentativa diretamente na plataforma sobre um dos temas disponíveis, com base em propostas semelhantes às do ENEM. A ferramenta desativa a função de copiar e colar e salva automaticamente a cada 40 segundos. Após concluir o texto, o aluno o submete ao sistema. A redação é então enviada automaticamente para revisão por dois colegas, em um processo de revisão por pares. Para receber revisões sobre sua própria redação, o aluno precisa revisar ao menos dois textos de outros colegas. Ele realiza essa tarefa por meio de comentários, marcações online, checklists,

¹⁴ <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/263878>

escalas Likert e critérios automáticos (como uso do LanguageTool para gramática e ortografia). Após revisar os textos de colegas, o aluno atribui pontuação e comentários às revisões recebidas, contribuindo para a formação da reputação dos revisores. O aluno recebe as revisões feitas por outros estudantes. As correções podem conter comentários, sugestões e marcações visuais (com cores e balões explicativos), baseadas nas 5 competências do ENEM. Embora a reescrita não seja exigida como etapa obrigatória no sistema, os professores podem solicitar uma nova versão do texto com base nas revisões recebidas. Alguns alunos participaram de grupos focais organizados pelos pesquisadores para discutir suas experiências com o sistema, as dificuldades enfrentadas e os aprendizados obtidos ao revisar e receber revisões.

Já o texto “Uma ferramenta digital de apoio à revisão por pares voltada à aprendizagem da escrita no Ensino Médio”¹⁵, publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Bigolin (2019), descreve que os alunos redigiram um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema proposto, utilizando a ferramenta digital desenvolvida para esse fim. Após a submissão da redação inicial, cada aluno foi designado para revisar o texto de um colega. Essa revisão seguiu critérios específicos, alinhados às competências exigidas pela redação do ENEM, e foi realizada dentro da própria plataforma.

O pesquisador aponta que os autores das redações receberam as revisões feitas por seus pares, contendo comentários e sugestões de melhorias baseadas nos critérios estabelecidos. Com base no feedback recebido, os alunos procederam a reescrita de seus textos, buscando aprimorar aspectos apontados durante a revisão. Após a conclusão das etapas anteriores, alguns alunos participaram de um grupo focal, onde discutiram suas experiências com o uso da ferramenta, a eficácia do processo de revisão por pares e as percepções sobre o impacto na melhoria de suas habilidades de escrita.

Essa dinâmica colaborativa entre os alunos, centrada na revisão mútua e reconstrução textual, reflete diretamente os princípios da concepção sociointeracionista da linguagem, como “[...] um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância” (Marcuschi, 2008, p. 61).

O pesquisador avalia que a ferramenta RevisãoOnline contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, especialmente nas competências 1, 4 e 5 do ENEM. A plataforma auxiliou na identificação de falhas textuais, como erros ortográficos e ausência de proposta de intervenção, promovendo o aprendizado de

¹⁵ <https://www.scielo.br/j/rbla/a/kx3CQc9cdCTCJjRTrVBjNnx/?lang=pt>

critérios de revisão. Validada por professores e estudantes, foi utilizada em contextos presenciais e remotos, inclusive durante a pandemia. Apesar de desafios como o tempo limitado em sala e a adaptação ao currículo, a ferramenta teve boa adesão, foi traduzida para outros idiomas e gerou melhorias pedagógicas e tecnológicas. Seu uso será mantido como parte de um projeto institucional de expansão no mercado educacional. Ele conclui afirmando que “[...] pesquisas no campo de revisão e escrita são importantes em um mundo cada vez mais textual e tecnológico” (Bigolin, 2023, p. 133).

A dissertação de Lima (2022), pesquisadora e professora dos alunos pertencentes ao grupo focal, investigou o uso do WhatsApp como ferramenta de aprendizagem colaborativa em um grupo de oito alunos do 3º ano de uma Escola Profissionalizante do curso de Paisagismo em Caucaia, Ceará. O estudo, realizado durante a pandemia de COVID-19, acompanhou ao longo de um ano o grupo "Ajuda em Redação" no WhatsApp. O objetivo inicial era promover a troca de textos, opiniões e dicas sobre produção textual, com foco nos critérios avaliativos da redação do ENEM. O grupo iniciou em março de 2021 e foi ampliado para oferecer conteúdo plural, fornecer apoio ao ritmo de produção textual e auxiliar na busca por referências diversas.

A pesquisadora relata que entrou no grupo poucas semanas após sua criação. Atuou somente como observadora, sem interferir nas interações. Seguiu as delimitações estabelecidas pelos próprios alunos. Ela acompanhou as relações entre os participantes e observou o uso dos multiletramentos e a aprendizagem colaborativa. Essas observações geraram material para uma análise posterior que objetivou investigar práticas de multiletramentos e sociabilidade autônoma dos jovens no contexto de preparação para o ENEM, especialmente a redação.

Para caracterizar o referido grupo ela descreve que cada aluno recebeu um código identificador (J, C, W, V, Y, VI, L, JO) para fins de análise, sendo que J e C se mostraram bastante participativos. W, V, Y e VI tiveram participação moderada, L atuou principalmente como incentivador dos colegas e JO apresentou baixa participação, sem envio de textos. O grupo não tinha regras explícitas de uso no início, porém, o propósito era claro: compartilhar textos e realizar análises sobre escrita para o ENEM. As normas do grupo foram surgindo naturalmente, a exemplo do aluno (J) que sugeriu uma regra de compartilhamento de boas fontes de pesquisa. Os alunos começaram a ajudar uns aos outros com sugestões de temas.

A autora afirma que isso incentivou a autonomia na busca por temas e interesse por assuntos atuais. Ela mostra o depoimento da aluna que conta que o grupo ajudou a superar dificuldades na escolha de temas e a ganhar confiança para buscar novas ideias. Para delinear conceitualmente esse processo de aprendizagem, mobilizamos os critérios interacionistas-

construtivistas de Vygotsky (1999), que enfatizam a importância da interação entre fatores internos e externos ao sujeito no processo de autoconstrução por meio da aprendizagem.

Para ela, nos dois primeiros meses do grupo, os alunos demonstraram engajamento na criação de um ambiente colaborativo voltado ao desenvolvimento da escrita. Na primeira semana, foram trocadas mais de 100 mensagens com foco na sugestão de temas, análise de textos e compartilhamento de dicas de pesquisa, embora apenas dois textos tenham sido enviados e um analisado nesse início. Os temas buscados e escolhidos pelos alunos seguiam critérios de relevância, como saúde pública, homofobia, meio ambiente e transporte, todos de fontes confiáveis. A participação era livre e flexível, concentrando-se nos intervalos das aulas.

Ela observa que inicialmente, as interações envolviam discussões breves e sugestões de temas, com o uso crescente de recursos multimodais como áudios, emojis e memes. Alunos como J, C, W e V se destacaram pelo envio de propostas e dicas, enquanto Y, VI e L contribuíam com opiniões e incentivos. Houve também interações privadas para sanar dúvidas e fortalecer o desenvolvimento individual. Após duas semanas, seis dos oito alunos já haviam enviado pelo menos um texto e as discussões passaram a incluir experiências pessoais, demonstrando apropriação crítica dos conteúdos.

No segundo mês, ela observou a redução na frequência de participação, com dois alunos mantendo regularidade nos envios, três atuando com sugestões e incentivos, e outros assumindo postura mais observadora por falta de tempo ou insegurança. Alguns participantes mudaram o tipo de colaboração, como W, V, Y e VI, que passaram a analisar redações e comentar pontualmente. Apesar da diminuição na quantidade de mensagens, houve aumento na qualidade das produções, análises e fundamentações temáticas. O grupo manteve o foco na escrita voltada ao ENEM, com forte presença da aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos.

Na sua análise com foco na aprendizagem colaborativa, ela nota comportamento proativo, engajamento coletivo, troca de saberes, incentivo mútuo, desenvolvimento de hábitos de estudo e fortalecimento de vínculos sociais e emocionais. Ela evidencia que alunos como C e J se destacaram como mediadores do saber, oferecendo suporte técnico (regras da norma culta, estrutura textual, temas) e emocional (incentivo e acolhimento). A troca de saberes foi horizontal, baseada em ajuda mútua e na valorização das competências individuais para o crescimento coletivo. Mesmo os menos ativos colaboravam por meio de incentivo e sugestões. A experiência promoveu autodesenvolvimento dentro do coletivo, com impacto visível na escrita, no senso crítico, na pesquisa e na autonomia dos alunos, evidenciando que o ambiente virtual, quando bem mediado, pode potencializar a colaboração, o protagonismo estudantil e a construção conjunta do conhecimento.

Já na sua análise com foco nas práticas de multiletramentos, ela destaca o rompimento com o ensino tradicional da linguagem. Ela observa que o grupo propiciou ambiente de aprendizagem colaborativa, com a utilização de diversas linguagens (escrita, oral, visual e digital) e interações informais, como memes e gírias. Essas práticas possibilitaram aos alunos maior autonomia, intercâmbio de saberes e uma apreciação da diversidade cultural e semiótica. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) permitiu a criação de um espaço híbrido, que respeita as agências de letramento presentes fora do ambiente escolar, rompendo com o modelo de ensino tradicional e integrando múltiplas formas de aprendizagem.

A pesquisadora expõe que na análise das conversas no grupo de WhatsApp, com foco nos reflexos entre multiletramentos e aprendizagem colaborativa, ela evidenciou forte articulação entre esses dois elementos, especialmente no contexto do ensino remoto imposto pela pandemia. Afastados do ensino presencial, os alunos passaram a utilizar múltiplas linguagens (digitais, familiares e midiáticas) como instrumentos legítimos de aprendizagem. No ambiente virtual, consolidou-se uma prática colaborativa e ativa, marcada pela troca de saberes, seleção crítica de temas relevantes e discussões coletivas. Esse espaço valorizou competências individuais, estimulando autonomia, protagonismo e agência estudantil. Com isso, os multiletramentos reconfiguraram o processo educativo, promovendo uma pedagogia mais dialógica, multimodal e conectada ao contexto social, refletindo na formação crítica dos alunos e na melhoria das produções textuais, como revelado pelos resultados no ENEM.

A autora conclui que a criação e o uso do grupo de WhatsApp “Ajuda em Redação” pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio representaram uma ação proativa e eficiente de aprendizagem colaborativa, baseada nos multiletramentos e nas possibilidades do meio digital, suprimindo as lacunas deixadas pela escola no ensino da redação e contribuindo significativamente para o desenvolvimento da escrita, do pensamento crítico e da formação cidadã dos participantes. Ela comprova a melhora nas notas do grupo na redação do ENEM. Conclui afirmando que “[...] é essencial determinar que esse contexto de socialização dos meios digitais, proporcionou um maior campo de possibilidades aos jovens, como os envolvidos na ação observada” (Lima, 2022, p. 101).

Araújo (2019), descreve o desenvolvimento de um projeto realizado com 28 alunos da 2ª série do Ensino Médio Técnico Integrado em Nutrição e Dietética do IFMG - Campus São João Evangelista, de Minas Gerais - Vale do Rio Doce. Seu objetivo foi estimular a produção textual através das redes sociais. A primeira atividade foi a aplicação de um questionário para conhecer o perfil dos alunos. Ela apresentou o projeto à turma que sugeriu adaptações. Ela constatou que todos os alunos possuíam acesso à internet e utilizavam o WhatsApp, Instagram

e Facebook. Ela constata que 93% da turma sentia preocupação ao escrever algo que seria lido por outras pessoas, justificando que isso exige mais atenção e cuidado com o conteúdo, já que será exposto a um público mais amplo. Nenhum estudante possuía blog ou canal no YouTube.

Ela explica que com base nas respostas do questionário, eles escolheram as redes sociais Instagram e Facebook. Nessas redes os alunos produziam e publicavam semanalmente seus textos. A interligação das redes sociais foi facilitada pela ajuda de duas alunas na criação das páginas. A turma demonstrou entusiasmo com a proposta, que inicialmente era voltada apenas para o grupo, mas acabou alcançando outros estudantes, professores e familiares, ampliou as interações e criou um ambiente dinâmico de aprendizagem que contou com uma média de 180 a 200 seguidores no Instagram e 146 amigos no Facebook.

Conforme descrito pela autora, ela utilizou a ferramenta Insight para monitorar o desempenho da página no Instagram, analisando dados como alcance, engajamento, perfil da audiência e interações com as publicações. Os temas semanais, como bullying, DSTs, racismo e desperdício de água, eram definidos coletivamente, com enquetes nos Stories em caso de empate, promovendo o protagonismo estudantil. Na semana de 26 de março a 1º de abril, houve um aumento expressivo no alcance, com 622 impressões. A maioria do público era feminina, entre 13 e 17 anos, principalmente das cidades de São João Evangelista, Peçanha e Guanhões.

Ela descreve que os alunos escolhiam os gêneros textuais a serem utilizados. Organizaram-se em seis grupos e fizeram pesquisas na internet, consultaram livros, aplicaram questionários, analisaram estruturas e características dos gêneros escolhidos e buscaram frases inspiradoras. Utilizaram diferentes tipos de linguagem. Empregaram recursos como celular para gravação e fotografia, programas de edição, PowerPoint, escaneamento de imagem, vídeos, músicas e animações. Criaram enquetes no Facebook, interagiram entre si e com os seguidores da página. Avaliaram seus próprios textos e os trabalhos da primeira semana em roda de conversa, relatando percepções, dificuldades e impressões.

Ela narra que produziram memes e discutiram a respeito do uso dos memes e alguns dos quais foram os mais curtidos nas redes. Manifestaram surpresa e satisfação por poderem usar memes nas aulas de português. Sobre o tema racismo, produziram e expressaram identificação emocional e pessoal com o assunto. Com o tema corrupção, criaram textos como: desenhos feitos à mão, paródias do hino nacional com fundo musical, piadas tradicionais usando personagens (como o Joãozinho) com emojis, textos compostos apenas com emojis do WhatsApp, memes, apresentações em PowerPoint. De modo semelhante trabalharam o tema desperdício de água com produções multimodais.

No terceiro momento, os alunos participaram de uma discussão coletiva sobre o projeto, analisando textos produzidos, avaliando dificuldades e facilidades, práticas de leitura, trabalho colaborativo, autonomia na escolha de temas, interesse pelas produções dos colegas e interação com participantes externos como amigos, familiares e seguidores. Nesse sentido, cabe ao professor atuar como mediador, sendo, “Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (Lévy, 1999, p. 157).

Na sua análise do Questionário II ela nota uma recepção muito positiva do projeto. Os alunos valorizaram a participação na escolha dos temas, a liberdade na produção textual e o uso de tecnologias em sala. Também demonstraram consciência sobre os limites do uso digital. Reconheceram a importância das diferentes linguagens nas redes sociais e a relação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e o ambiente digital. Embora alguns tenham apontado dificuldades para escrever nesse contexto, houve maior empenho na produção e valorização da correção gramatical.

Araújo (2019) conclui afirmando que “[...] não há como retroceder o tempo e as tecnologias, mas se adequar e usufruir de tantos benefícios proporcionados por elas” (Araújo, 2019, p. 51). A inserção das tecnologias digitais na educação é irreversível e necessária, a escola precisa adotar uma pedagogia dos multiletramentos, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas, o uso de tecnologias motivou os alunos, a multimodalidade nos textos exigiu (multi)letramentos, o projeto impactou não só os alunos, mas ela também. A educação não está falida e a proposta tem potencial de ampliação.

Silva (2023), professora pesquisadora da turma a qual a sequência didática foi aplicada, por meio de uma Pesquisa-ação. Ela buscou informações sobre possíveis contribuições da ferramenta digital Padlet ao trabalho com a produção de textos dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Tempo Integral, na Avenida Centenário, S/Nº, no bairro do Porto de São Pedro em Macau/RN. A pesquisa foi desenvolvida em três fases.

Ela descreve que a aplicação da sequência didática com o Padlet começou com um planejamento inicial e diagnóstico, no qual ela utilizou um questionário no Google Forms para avaliar o perfil do grupo. Ela investigou quais recursos tecnológicos tinham acesso e domínio, o nível de familiaridade dos alunos com o Padlet, suas percepções sobre o gênero dissertativo-argumentativo e ferramentas colaborativas. Dos 25 alunos, apenas 2 não tinham celular. Ela relata a necessidade de, a partir dos resultados, ajustar a sequência didática diante do fato de a escola não ter acesso à internet WI-FI, a sala de informática não estava em funcionamento e

ainda havia estudantes sem celular na sala de aula. Ela elaborou um tutorial para garantir que todos os alunos soubessem como utilizar a ferramenta.

Na primeira etapa, ela possibilitou diálogo por meio de questionamentos que levaram os alunos a refletirem sobre sua relação com o mundo e sua inserção no contexto social, incentivando-os a argumentar sobre o próprio papel que desempenham na sociedade. A autora conta que os alunos montaram murais temáticos no Padlet com os eixos "Saúde" e "Acessibilidade", selecionaram e organizaram materiais diversos (vídeos, matérias jornalísticas, descrições, ícones etc.). Participaram de discussões sobre documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal, assistiram a vídeos e filmes para ativar conhecimentos prévios.

Na sequência realizaram a produção inicial de texto dissertativo-argumentativo em grupo no Padlet, participaram de projeções de imagem e áudio e exposições orais, refletiram sobre competências da redação do ENEM. Leram coletivamente sinopses, textos e materiais projetados em sala, criaram repositórios de repertórios socioculturais no Padlet, visualizaram os Padlets dos colegas e refletiram sobre diferentes formas de argumentação.

Ainda detalhando sua análise ela aponta que os alunos reconheceram a estrutura do gênero dissertativo-argumentativo, refletiram sobre escolhas argumentativas, analisaram dados sobre redações do ENEM 2021, leram e comentaram textos motivadores, analisaram uma redação nota 1000. Também preencheram tabela com elementos do gênero textual, discutiram repertório sociocultural e produziram texto final em grupo no Padlet. Nas produções utilizaram repertórios vistos em sala, revisaram textos dos colegas, reescreveram os próprios textos, receberam e aplicaram sugestões da professora com base nas competências do ENEM. Ainda participaram de leitura e retomada dos conhecimentos trabalhados, participaram de entrevistas coletivas, responderam questionário individual sobre o uso do Padlet, refletiram sobre escrita colaborativa e o processo de aprendizagem.

Ela observa que o uso do Padlet foi altamente valorizado pelos alunos, conforme ela evidencia pelos resultados do questionário e das entrevistas coletivas. A maioria dos estudantes considerou as atividades no Padlet estimulantes e preferiu trabalhar de forma colaborativa, destacando a importância da interação e do feedback para o aprimoramento da escrita. No entanto, algumas discordâncias surgiram quanto à avaliação por pares, sugerindo que fatores individuais podem influenciar a percepção dos alunos. Essa receptividade dos alunos nos faz refletir sobre a origem do insucesso da escrita escolar que está na ausência de condições básicas,

Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, da não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada. (Antunes, 2009, p. 167).

Nesse contexto, a autora afirma que escrita colaborativa, mediada pelo Padlet, surgiu como uma alternativa eficaz, pois favoreceu um ambiente de aprendizagem mais democrático, participativo e significativo, estimulando a construção coletiva do texto, a comunicação efetiva e o respeito às diferenças. A partir de questionários individuais, os estudantes destacaram a importância da colaboração, da troca de ideias e do desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além de relatarem maior motivação e confiança no processo de aprendizagem. A intervenção tornou os alunos mais críticos e reflexivos na produção textual. O uso do Padlet, aliado a uma sequência didática, foi considerado um diferencial, especialmente por seu uso inovador na produção de textos dissertativo-argumentativos. Ela conclui que “Através da combinação de atividades lúdicas e interativas, é possível criar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e comunicação, mesmo em turmas mais jovens” (Silva, 2023, p. 102).

Penelas (2023), professora/pesquisadora, investiga como o uso de um aplicativo mobile, desenvolvido especialmente para a pesquisa, pode contribuir para facilitar o processo de aprendizagem de produções de textos. Realizou 5 encontros presenciais numa oficina para estudantes da 3ª série do ensino médio do Colégio Acesso, de Curitiba - PR. Ela relata que o aplicativo foi estruturado com ambiente digital interativo e orientado por etapas. Sobre essa visão “Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto” (Prensky, 2001, p. 2).

Ela observa que a partir do login individual, os estudantes acessaram propostas de produção textual organizadas por temas, cada uma acompanhada de uma coletânea de textos motivadores. O processo de escrita foi guiado por um checklist dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão, com explicações e exemplos que auxiliavam na construção dos parágrafos conforme os gêneros solicitados. A interface do aplicativo também disponibilizou uma área exclusiva para a redação do texto, com abas que ajudavam na organização estrutural e no acompanhamento da extensão escrita. Além disso, materiais de apoio e um acervo cultural com vídeos, podcasts e livros em PDF foram oferecidos para ampliar o repertório sociocultural dos alunos. O sistema ainda permitiu acompanhar o status das produções, em correção ou não

finalizadas, contribuindo para um processo contínuo e autônomo de aprendizagem da escrita. Desse modo, enfatizamos que nesse tipo de ambiente “Há uma interdependência entre todos os envolvidos: professores e alunos” (Kenski, 2003, p. 09).

A autora analisa o aplicativo sob os aspectos: metodológicos, usabilidade, multimodalidade, atividades de linguagem e potencialidade para o ensino de produção de texto. Ela conta que embora dezenas de estudantes tenham demonstrado interesse inicial na oficina de produção de texto, apenas dez compareceram ao primeiro encontro e, ao compreenderem que a participação exigiria a produção de cinco textos, muitos desistiram, revelando como essa prática ainda é percebida por eles como desinteressante e desestimulante, o que fez o número de participantes cair para seis no segundo encontro e se manter assim até o final.

A pesquisadora relata que após a recepção e a leitura coletiva dos termos de consentimento, as participantes exploraram o aplicativo e demonstraram inquietações quanto ao uso do celular na escola, refletindo o conflito entre as normas escolares e a proposta da oficina. Durante a discussão sobre o tema da primeira proposta, “Caminhos para combater a evasão escolar”, as estudantes levantaram questões relevantes e construíram coletivamente parágrafos do texto dissertativo-argumentativo. Cada participante utilizou o aplicativo de acordo com suas preferências: algumas foram direto à tela de escrita, outras recorreram ao checklist, ao acervo cultural ou a anotações no caderno. Apesar do engajamento, nenhuma estudante finalizou o texto na oficina e solicitaram concluí-lo em casa.

Ela observa que no segundo encontro, após café coletivo, discutiram sobre o tema insegurança alimentar, com base nas percepções e vivências pessoais das alunas. O debate foi enriquecido com relatos familiares e referências culturais, como filmes e notícias, o que favoreceu o engajamento e o aprofundamento dos argumentos. Elas participaram da leitura coletiva dos textos motivadores e trouxeram repertórios externos que ampliaram a compreensão para a produção textual. A pesquisadora orientou que o grupo explorasse o acervo cultural e utilizassem o checklist para planejar suas produções textuais, mas demonstraram resistência, preferindo iniciar escrita diretamente. Duas alunas finalizaram o texto nessa oficina, enquanto outras prometeram concluir em casa, o que, em parte, não se concretizou. As que não seguiram as etapas de preparação apresentaram textos incompletos, com estrutura deficiente.

A pesquisadora explica que no terceiro encontro, as estudantes estavam dispersas devido ao encerramento das atividades regulares. Após o café colaborativo, ela reforçou a importância da preparação textual, utilizando um exemplo no quadro para construir coletivamente a estrutura de um texto. O tema foi “O padrão de beleza e o racismo estrutural”, o que gerou um intenso e significativo momento de troca entre as participantes. A discussão

ultrapassou os limites da produção textual e assumiu um tom de desabafo, com relatos pessoais sobre racismo, pressão estética e experiências de desconstrução. As estudantes refletiram criticamente sobre o vocabulário racista naturalizado e a cultura do embranquecimento, expondo vivências marcadas pela imposição de padrões eurocêntricos de beleza. Notamos nesse relato da pesquisadora, que para ter sentido a escrita precisa de um contexto, pois “[...] a língua sem contexto é vazia e o contexto sem a língua é cego” (Marcuschi, 2008, p. 87).

Ela relata que o envolvimento emocional foi notável e indicou amadurecimento das participantes quanto à leitura crítica de mundo. As estudantes compartilharam vídeos com temáticas antirracistas, o que foi aproveitado pela orientadora para integrar o acervo cultural do aplicativo à discussão. Todas conseguiram concluir seus textos nessa oficina, com apoio direto na construção textual, especialmente na organização de ideias, uso de conectivos e coesão. Esse encontro evidenciou o impacto do espaço de escuta e acolhimento, além de reforçar a importância de considerar as subjetividades dos sujeitos no processo educativo. É perceptível na escrita dela a valorização das vivências individuais no coletivo que é profundamente bakhtiniana, pois cada sujeito traz sua voz ao discurso, enriquecendo-o.

A professora pesquisadora conta que no quarto encontro, as estudantes foram apresentadas ao novo gênero textual, o artigo de opinião. Discutiram o tema “Vidas negras importam ou todas as vidas importam?”, a partir de vídeos e materiais de apoio, incluindo obras do rapper Emicida. Demonstraram posicionamento firme, sensibilidade e envolvimento com a temática, participaram ativamente das discussões. Durante a escrita, mostraram-se engajadas e motivadas, utilizaram referências do documentário *AmarElo* em todos os textos produzidos. Embora orientadas a planejar a estrutura dos textos, o impulso emocional e o desejo de expressar suas ideias prevaleceram, revelando uma escrita potente, marcada pela vivência, reflexão crítica e escuta sensível.

De acordo com a autora, na última produção textual, as estudantes sugeriram sua continuidade até o fim do ano letivo. Apesar do interesse, houve certa desmotivação com o tema “A linha tênue entre liberdade de expressão e discurso de ódio”, que dificultou o engajamento por não se conectarem diretamente com suas realidades. Ainda assim, todas utilizaram o checklist e iniciaram os textos durante a oficina, finalizando-os posteriormente. A baixa participação ao longo do projeto refletiu a sobrecarga do calendário escolar e o desinteresse pela escrita como prática significativa, resultado de um modelo de ensino que valoriza mais a gramática. Ela conclui considerando “[...] o aplicativo desenvolvido nesta pesquisa não só apresentou alguns pontos de melhoria, principalmente na apresentação dos

textos, para não tornar escrita uma atividade cansativa, como também contribuiu no processo de escrita para as estudantes voluntárias do ensino médio” (Penelas, 2023, p. 163).

Nessas descrições buscamos analisar produções acadêmicas que fizeram uso de tecnologias digitais para mediar o ensino da escrita, destacando ferramentas, contextos e prática pedagógica. Elas revelam múltiplas perspectivas, evidenciam contribuições e lacunas na construção do conhecimento, bem como aponta desafios e possibilidades para a docência.

A partir das análises, percebemos que as pesquisas convergem para a importância da utilização dessas tecnologias nas aulas de produção textual no ensino médio. Algumas investigações se dedicaram a analisar ferramentas digitais específicas (Padlet, Trello, Google Docs, WhatsApp, aplicativo “Meu Texto”), evidenciando a busca por compreender como cada recurso pode favorecer a prática de escrita e a aprendizagem colaborativa.

Outras abordam a perspectiva dos multiletramentos, exploram a diversidade de linguagens e práticas sociais que emergem no contexto digital e como elas podem impactar a argumentação dos estudantes. Evidenciamos também preocupação significativa com a escrita dissertativo-argumentativa, sobretudo em função da preparação para o ENEM, o que confere às pesquisas orientação voltada para resultados escolares.

Por outro lado, algumas propostas assumem caráter mais experimental, seja pela criação de hipertextos multissemióticos ou pelo desenvolvimento de aplicativos próprios, enquanto outras se concentram na observação e análise crítica de estratégias digitais já existentes. Essa diversidade demonstra a dedicação ao ampliar o repertório metodológico e a necessidade de compreender os efeitos da inclusão de tecnologias digitais na produção textual. Apesar da variedade de enfoques, notamos a falta de estudos de longa duração e a predominância de análises pontuais, o que abre espaço para pesquisas mais amplas e aprofundadas.

Nos chama atenção os relatos em que, embora houvesse muita dedicação por parte dos educadores, como nos casos que chegaram a desenvolver ferramentas adaptadas à realidade contextual, ainda houve pontos negativos como desistência e apatia. O Estado do Conhecimento revela que o uso de tecnologias digitais com a finalidade de ensino de escrita ainda é um campo em construção, repleto de desafios e de possibilidades para a prática pedagógica.

Quanto à dificuldade de produção de texto escrito dos alunos do ensino médio, analisamos estudos que indicam fragilidade no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, sobretudo na escrita argumentativa como forma de expressão estruturada, crítica e socialmente situada. Nas pesquisas analisadas observamos relatos de que muitos estudantes apresentam dificuldade em organizar argumentos de forma lógica e coesa.

Essa análise evidencia que a escrita pode ser potencializada quando integrada a práticas que considerem a multimodalidade, a interatividade e a diversidade de linguagens presentes nos ambientes digitais. Identificamos ainda, práticas pedagógicas que subsidiarão a construção de intervenções educativas mais eficazes. Assim, a articulação entre teoria e evidências recentes fornece subsídios consistentes para pensar a conciliação da tecnologia já presente no cotidiano escolar com o aprimoramento das habilidades de escrita argumentativa.

Nos relatos é perceptível os desafios relacionados à mediação dessas ferramentas, pois exige do professor estratégias capazes de articular tecnologia, desenvolvimento crítico e autonomia dos alunos. Embora as ferramentas digitais ofereçam oportunidades valiosas para a escrita argumentativa, seu impacto depende de uma mediação consciente para o aprimoramento das competências acadêmicas e pessoais dos estudantes. Essa sistematização permitiu situar esta pesquisa em um campo dinâmico e em constante transformação. Ao reunir diferentes perspectivas e experiências, essa etapa forneceu visão panorâmica do que já foi produzido, o caráter multifacetado das práticas e o potencial das tecnologias para a didática da escrita.

5 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O APRIMORAMENTO DA HABILIDADE DE ESCRITA ARGUMENTATIVA

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde. (Marques, 2006, p.15).

Nesta seção, refletimos acerca de possíveis potencialidades e fragilidades de algumas ferramentas digitais já presentes no cotidiano escolar dos alunos do ensino médio, com o objetivo de aprimorar a habilidade de escrita argumentativa. De antemão, é importante destacar que o problema está inserido no processo global em que a vida humana se desenvolve. Ele é delineado a partir da realidade que envolve o desenvolvimento das aulas de produção textual e reconhecemos que, embora muitos educadores vejam a tecnologia como um obstáculo, acreditamos que ela pode trazer resultados positivos se alinhada às necessidades do estudante da era digital. Assim, além da questão primária, buscamos respostas para a questão: Quais são os desafios enfrentados nesse processo de mediar o ensino da escrita argumentativa usando das tecnologias digitais?

5.1 A argumentação escolar

Inicialmente, devemos observar a existência de alguns tipos de argumentação, como a argumentação política, que busca influenciar decisões e defender ideologias. A publicitária, é voltada para persuadir consumidores. A científica, é baseada em dados e teorias para validar descobertas. A jurídica, é usada para defender causas ou interpretar leis. A social, visa sensibilizar sobre questões sociais e promover mudanças. A religiosa, destinada a convencer sobre crenças religiosas e a filosófica, que foca na reflexão sobre questões existenciais. Logo, “[...] a argumentação está vinculada à lógica, como “arte de pensar corretamente”, à retórica, enquanto “arte do bem falar”, e à dialética, a “arte de bem dialogar” (Plantin, 2008, pp. 8-9).

No contexto escolar, a argumentação se alinha a uma abordagem formativa e comunicativa, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de expor ideias de forma clara, de interagir com pontos de vista diferentes e a não aceitação automática de verdades absolutas. Nesse contexto, argumentar é

[...] o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (Koch; Elias, 2016, p. 24).

Argumentar é uma prática diretamente vinculada ao uso da linguagem, pois toda interação verbal envolve a intenção de comunicar algo. Nesse sentido, a argumentação está presente em diferentes contextos da vida social, já que, ao interagir, as pessoas frequentemente procuram persuadir o outro, influenciar suas atitudes ou pensamentos por meio de argumentos.

A argumentação na escola contribui para a formação analítica e consciente, ao criar espaços de escrita fundamentada. Essa abordagem sobre a educação crítica a qual desejamos é resumida em

Professores sonham formar alunos capazes de encarar uma questão por vários ângulos; de dar respostas consistentes, independentemente do contexto e da transformação tecnológica que testemunhem ao longo da vida; de deixar de lado o ódio, a imaturidade e a credice; de saber seus direitos e deveres em ambientes instáveis; de encarar perspectivas diferentes sem se sentirem ameaçados; de criar mecanismos de autorregulação internos que permitam a relação civilizada com os outros; de tornar as pessoas capazes de ler, sem vomitar, obras de Darwin, Freud, Bocage, Machado de Assis, Einstein, Marx, Adam Smith, Sade ou Tomás de Aquino. (Pereira Junior, 2013, s. p.).

Considerando essa perspectiva, a argumentação escolar “[...] pode apoiar um trabalho de estudo da língua bem mais significativo e consistente” (Antunes, 2009, p. 49). A argumentação ética estimula o estudante a intervir socialmente de forma responsável para transformar a realidade em direção a uma sociedade mais equitativa. É perceptível que

A argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. Não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se apte a sua orientação argumentativa. (Koch, 2011, p. 65).

Diante disso, o ensino da argumentação deve ultrapassar a mera produção de textos para fins classificatórios, pois é uma prática discursiva transversal a todas as áreas do conhecimento. Cabe à escola, portanto, criar e mediar espaços em que os estudantes possam exercitar a construção de argumentos, a escuta ativa e o respeito ao contraditório.

A argumentação escrita exige o ensino de competências específicas, como formulação de uma tese diante de oposição real ou potencial, considerando a reflexão sobre caminhos alternativos. Além disso, selecionar, organizar argumentos e usar mecanismos de coesão. Também é importante considerar e, quando necessário, refutar pontos de vista contrários. O estudante deve adequar sua escrita ao gênero e ao público-alvo e, em certos casos, como na redação do ENEM, propor soluções coerentes. Frente a isso, assumimos uma compreensão mais ampla de argumentação, a de que “A argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 61).

Para responder a esse desafio, entendemos que é possível superar dificuldades relacionadas à escrita argumentativa com o uso de tecnologias digitais. De modo instantâneo, atuar em eixos fundamentais como devolutivas online, por meio de editores de texto colaborativo que permite aos alunos coescreverem textos, fazer comentários e revisões em conjunto e argumentação coletiva.

Vale dizer que com a tecnologia digital atuando como ferramenta pedagógica, é necessário avaliar sua eficácia na assimilação de conhecimentos. É importante notar que “Por mais imprecisas que sejam as condições em que se desenvolvem os fenômenos de interação, são eles contudo que determinam em grande parte a escolha dos argumentos, a amplitude e a ordem da argumentação” (Perelman; Tyteca, 2005, p. 524).

Conforme Leitão e Damianovic (2011), a argumentação caracteriza-se como uma atividade dialógica, que se estrutura na oposição de perspectivas, exige justificação, contra-argumentação e resposta. Ademais, envolve mecanismos cognitivos de reflexão e revisão de pontos de vista, pode gerar diferentes resultados para as posições defendidas, constitui um processo de negociação entre proponentes e oponentes e, no contexto escolar, cumpre a dupla função de aprender a argumentar e argumentar para aprender.

5.2 Perspectivas de ensino para a escrita argumentativa escolar

Partindo dessa compreensão, a perspectiva de ensino para a escrita argumentativa busca desenvolver nos alunos a capacidade de produzir textos que defendam pontos de vista de forma fundamentada. Nessa abordagem, considera-se o propósito comunicativo, a situação de produção e o gênero textual. Consideramos que “[...] o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (Marcuschi, 2008, p. 72).

Metodologicamente, a escrita argumentativa não atua isoladamente, ela é uma combinação de outros tipos textuais que amplia o poder de persuasão. Por isso, “[...] a argumentação é realizada através de descrições, dissertações, narrações e injunções de diferentes formas” (Travaglia, 1991, p. 60). Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma que não é possível separar totalmente formas e funções, pois os textos geralmente convivem em interação constante, tornando a intergenericidade algo natural.

Para que essa integração seja eficaz, precisamos compreender que textos expositivos ou informativos fornecem suporte à argumentação ao apresentar dados que reforçam a persuasão, como em artigos de opinião. A dimensão descritiva fortalece a argumentação ao contextualizar fatos, lugares ou situações. Textos injuntivos podem convencer sobre determinadas ações, como em campanhas de conscientização. Entre os recursos textuais, destacamos a narrativa por sua capacidade de envolver o leitor e sustentar argumentos por meio de enredos, personagens e situações de forma mais vívida e persuasiva.

No contexto escolar, a escrita narrativa e a escrita argumentativa configuram-se como práticas complementares na formação do sujeito escritor. Reconhecer essa inter-relação contribui para ampliar a compreensão das potencialidades de cada gênero. Isso favorece estratégias pedagógicas que não apenas desbloqueiem a escrita dos estudantes, mas também promove abordagem reflexiva no uso da linguagem. Sendo assim, “[...] a argumentação é vista como uma atividade que demanda competências cognitivas discursivas particulares (de identificação, produção e avaliação de argumentos) a serem, elas próprias, adquiridas e desenvolvidas através de práticas educacionais específicas” (Leitão; Damianovic, 2011, p. 16).

A BNCC orienta que o ensino do texto argumentativo seja trabalhado de forma progressiva, começa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e intensifica no Ensino Médio, onde se espera que o estudante desenvolva textos mais elaborados. Na nossa prática escolar, é comum observarmos alunos que ainda encontram dificuldades para organizar e sustentar argumentos em seus textos. Isso evidencia a necessidade de um trabalho contínuo ao longo da educação com textos em que a argumentatividade é dada de forma explícita.

Como afirma Bakhtin (2006), gêneros discursivos como a narrativa e a argumentação, são úteis em contextos sociais para comunicar intenções, persuadir ou informar. Nesse sentido, acreditamos que o diálogo entre narração e argumentação pode ser interpretado a partir de como as palavras e os discursos são moldados para cumprir diferentes funções comunicativas.

É, pois, pensando na nossa atuação diária em sala de aula que percebemos como diferentes tipos de escrita se desenvolvem, considerando as variações na organização, as escolhas linguísticas do escritor e os fins comunicativos. Quando buscamos contribuir com o

ensino de escrita argumentativa no ensino médio, algumas características devem ser observadas a fim de auxiliar nessa articulação, conforme o Quadro 9, a seguir.

Quadro 9: Características distintivas da escrita narrativa e da escrita argumentativa

Aspecto	Escrita narrativa	Escrita argumentativa
Natureza do conteúdo	“[...] tem como conteúdo temático os acontecimentos ou fatos organizados em episódios (indicação e detalhamento – geralmente por meio de descrição – de lugar, tempo, participantes/actantes/personagens + acontecimento: ações, fatos ou fenômenos que ocorrem)” (Travaglia, 2007, p. 43).	“[...] o que importa como informação são as entidades, as proposições sobre elas e as relações entre estas proposições, sobretudo as de condicionalidade, causa/consequência, de oposição (ou contrajunção), as de adição (ou conjunção), de disjunção, de especificação, inclusive exemplificação, de ampliação, de comprovação, etc.” (Travaglia, 2007, p. 43).
Perspectiva do enunciador	“Enunciador na perspectiva do fazer/acontecer inserido no tempo” (Travaglia, 2018, p. 1342).	“Enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço” (Travaglia, 2018, p. 1342).
Estrutura	“[...] a introdução, a complicação, o clímax, os comentários, os resultados, quando há várias linhas ou cadeias de episódios;” (Travaglia, 2007, p. 48).	“a introdução é a parte do texto que apresenta a proposição, a tese, a ideia central (ponto de vista central) a ser desenvolvida. • o desenvolvimento consiste na argumentação, no desenrolar da ideia central apresentada. • a conclusão é a parte final da produção escrita, em que reafirmamos o nosso ponto de vista e/ou oferecemos uma possível solução para a problemática apresentada” (Garcez; Corrêa, 2017, p. 174).
Objetivo do enunciador	“d) na narração o objetivo é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a ação em sua ocorrência” (Travaglia, 2007, p. 60).	“b) na dissertação busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações;” (Travaglia, 2007, p. 60).
Forma como se instaura o interlocutor	“Como o assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s) ocorrido(s)” (Travaglia, 2018, p. 1342).	“[...] como ser pensante, que raciocina.” (Travaglia, 2018, p. 1349).
Tempo referencial (cronológico)	“Não simultaneidade das situações, portanto sucessão.” (Travaglia, 2018, p. 1342).	“[...] quanto ao tempo referencial o dissertativo caracteriza-se pela simultaneidade das situações expressas no texto [...]” (Travaglia, 2018, p. 1349).
Tempo da enunciação	“[...] o tempo da enunciação pode ser posterior, simultâneo ou anterior ao momento em que o apresentado no texto é real [...]” (Travaglia, 2018, p. 1349).	“Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior simultâneo ou anterior” (Travaglia, 2018, p. 1342).
Recursos de encadeamento e validação	“[...] presença maior em textos narrativos de recursos da língua marcadores de tempo marcadores de tempo, pois, além da marcação de tempo	“[...] o uso de recursos linguísticos diversos na argumentação tais como: operadores argumentativos, pressuposições, figuras, modalidades,

	feita pelos verbos, observa-se o uso muito frequente nesse tipo de texto de recursos [...]” (Travaglia, 2007, p. 66).	estabelecimento de relações (causa e consequência, oposição, concessão, conjunção, conformidade etc.), repetições, pausas e silêncios etc.” (Travaglia, 2018, pp. 1343-1344).
--	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Desse modo, uma possibilidade metodológica a seguir é partir do que o aluno já sabe, geralmente do texto narrativo e, de forma gradual, construir o conhecimento do novo gênero, o argumentativo, evidenciando que a estrutura muda (de enredo para tese e argumentos), a linguagem se transforma (de pessoal e concreta para impessoal e abstrata) e o objetivo se redefine (de contar uma história para defender uma ideia). “Essa passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino retextualização” (Marcuschi, 2003, p. 46). Nesse sentido, o autor explica que o processo de retextualização pode ocorrer por meio de quatro tipos de movimento: fala–escrita, fala–fala, escrita–fala e escrita–escrita. Ele chama a atenção de que

Há nessas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. (Marcuschi, 2003, p. 47).

Entre as práticas de produção textual que podem envolver esse processo, destaca-se a escrita argumentativa. Nessa, o escritor deve identificar uma tese, usar evidências para apoiar esse ponto de vista e estruturar o texto de forma persuasiva. Desse modo, Leitão (2007) analisa que a justificativa de um ponto de vista e a resposta a objeções levam o indivíduo a deslocar sua atenção do objeto discutido para as bases, a consistência e os limites de suas próprias afirmações. Esse movimento faz com que suas próprias concepções se tornem objeto de reflexão, promovendo um processo de pensamento mais diferenciado.

Sobre isso, defendemos que “[...] realizar as ações discursivas que constituem a argumentação (justificação de pontos de vista e consideração e resposta a posições contrárias) implica instituir o próprio pensamento como objeto de reflexão” (Leitao, 2007, p. 457). Nesse processo, a narrativa fornece um ponto de partida ou uma base de experiência, mas a argumentação exige que essa experiência seja transformada em uma proposição defendida com argumentos, o que marca o deslocamento do vivido para o pensado de forma crítica e racional.

Sob essa ótica, há ações docentes que incentivam a formulação de diferentes pontos de vista sobre um tema e estabelecem as condições necessárias para a efetivação da argumentação. Leitão e Damianovic (2011) orientam

- a. Ações que criam condições para o surgimento da argumentação (Desafio a que os alunos formulem pontos de vista, pedido de justificção para pontos de vista, colocação do aluno na posição de oponente, apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião; estímulo ao aluno para que (re)examine seus próprios pontos de vista à luz de contra-argumentos, estímulo a que o aluno responda a contra-argumentos, definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação (chegar a um consenso ou a solução de compromisso, tomar decisão etc.);
- b. Ações que geram e sustentam a argumentação (Formulação de argumentos (entendidos como pontos de vista para os quais se oferecem razões) e/ou avaliação deles; Formulação e/ou avaliação de dúvidas, objeções, contra argumentos e pontos de vista alternativos em relação a argumentos levantados por outros ou antecipados pelo próprio argumentador; Resposta às objeções consideradas (de forma a reafirmar, restringir, modular, retirar o ponto de vista inicial);
- c. Ações epistêmicas (Apresentação de conteúdos relacionados ao terna (conceitos, definições etc.); Demonstração de procedimentos específicos da área do conhecimento em questão; Ensino direto de habilidades; Oferecimento de formas de raciocínio típicos da área do conhecimento (por ex.: o uso de argumentos baseados em fontes documentais, no campo da história; o uso de argumentos baseados em experimentação e observação direta de fenômenos, no campo das ciências etc.); Legitimação de pontos de vista dos alunos (por exemplo, através de confirmação, ênfase, complementação de ideia apresentada pelo aluno). (Leitão e Damianovic, 2011, pp. 32-35).

Desse modo, as tecnologias digitais podem potencializar a escrita argumentativa ao favorecer o plano epistêmico, pois amplia o acesso a conteúdo e conceitos. Elas também fortalecem o plano argumentativo, ao promover espaços para a negociação e sustentação de pontos de vista. Além disso, contribuem para o plano pragmático, ao criar condições de participação e interação que estimulam o engajamento dos estudantes no processo de escrita.

As tecnologias digitais não substituem a prática da escrita argumentativa, mas podem ampliar sua efetividade, por exemplo, por meio da gamificação, da inteligência artificial, da colaboração e da multimodalidade. Por meio delas as pessoas interagem, como se fosse uma praça pública, com outras distantes e próximas. É evidente que não basta apenas discordar do outro, é necessário que cada posição provoque o outro a se manifestar, defendendo suas razões e refutando as do opositor.

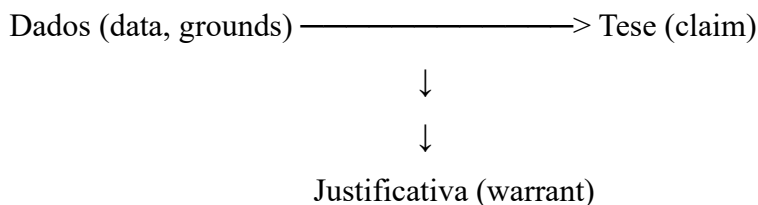
Nesse contexto, infelizmente, ocorrem manifestações que evidenciam a violência verbal. A violência verbal na escola manifesta-se por xingamentos, humilhações e linguagem depreciativa entre alunos, de alunos para professores, de professores para alunos e demais membros da comunidade escolar. Isso afeta a autoestima e o convívio, alimenta preconceitos, modelos agressivos de comunicação e práticas institucionais. Enfrentar esse tipo de violência

requer a construção de uma cultura de diálogo e respeito, sustentada por práticas pedagógicas, mediação de conflitos e ações institucionais que promovam valores éticos e de convivência democrática. Destacamos que, na abordagem não violenta,

O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtidas graças a uma persuasão racional, que este não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência. (Perelman; Tyteca, (2005, p. 61).

Por essa razão, a argumentação deve ser ensinada como forma de solução de problemas, no qual diferentes respostas entram em conflito e cada parte defende sua proposta com razões que a sustentam. Embora seja um modelo geral de análise da argumentação, a proposta de Toulmin (2001)¹⁶ permite estruturar ideias de forma clara, apresentando premissas e justificativas que sustentam a conclusão sem recorrer a agressividade ou imposição. O filósofo nos ensina que, para um raciocínio argumentativo ser válido, deve apresentar os seguintes elementos: alegação/tese (claim), fundamento/dados (data, grounds), qualificador (qualifier), evidência (backing/apoio), alguma resposta (rebuttal/refutação) e justificativa (warrant).

Padrão básico do argumento segundo Toulmin:



Premissas (ou dados) são as afirmações ou evidências que sustentam o argumento. Algumas palavras modulam o estabelecimento de uma premissa, indicando a relação de causa ou justificativa, como: pois, porque, uma vez que, já que, dado que, visto que, considerando que, tendo em vista que, dado o fato de que, visto o exposto, em virtude de, segundo, com base em, à luz de, em função de.

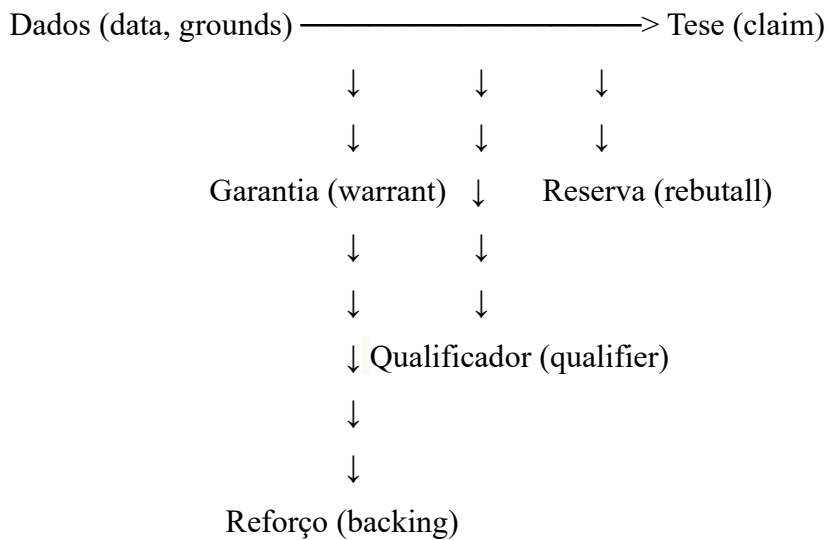
Conclusão (ou tese/claim) é a ideia defendida com base nas premissas. Algumas palavras determinam a apresentação da conclusão, indicando o salto lógico a partir das premissas, como: portanto, logo, assim, dessa forma, deste modo, por isso, por conseguinte, em consequência, conseqüentemente, de modo que, de maneira que, assim sendo, com isso, daí se

¹⁶ A obra teve sua primeira publicação em 1958, porém, para esta pesquisa, foi utilizada a edição brasileira de 2001.

segue que, resulta que, pode-se concluir que, conclui-se que, isso indica que, isso mostra que, está claro que.

Relação lógica (warrant/justificativa) é a conexão que mostra como as premissas sustentam a conclusão. Há termos que conectam dados/premissas à conclusão e justificam o salto lógico, como: porque, pois, visto que, uma vez que, já que, considerando que, dado que, isto é, ou seja, de fato, de modo que, portanto, assim, afinal, porquanto, em virtude de.

Padrão complexo do argumento segundo Toulmin:



Evidências de apoio (backing, se necessário) é a fundamentação extra que reforça a justificativa, como pesquisas, dados estatísticos, exemplos concretos. Alguns termos indicam evidências de apoio como: segundo (autor/pesquisa), de acordo com (estudo/pesquisa), pesquisas mostram que, estudos indicam que, dados estatísticos revelam que, por exemplo, observa-se que, evidências sugerem que.

Contra-argumentos (rebuttal) são limitações ou possíveis objeções ao argumento e respostas a elas. Algumas palavras ou expressões introduzem limitações, objeções ou concessões ao argumento como: embora, apesar de, mesmo que, pode ser que, ainda que.

Grau de certeza (qualifier, opcional) indica a força do argumento, se é absoluto, provável, geralmente verdadeiro etc. Algumas palavras modulam a força da afirmação, indicando se ela é absoluta ou apenas provável, como: geralmente, em grande parte dos casos, provavelmente, na maioria das vezes, pode ser que.

De modo geral, um problema do cotidiano ou sociocientífico que trata de temas polêmicos na argumentação, não apresenta solução pronta. Cabe ao estudante aprender a explorar, refletir, investigar, relacionar informações para enfrentar um contexto inédito. Isso implica recorrer a estratégias e decidir quanto ao processo a ser seguido.

5.2.1 Abordagens da argumentação escolar

Diante do exposto, a construção de textos argumentativos na sala de aula envolve o uso de diferentes tipos de argumentos, cada um com funções específicas na sustentação de uma ideia, dentre eles: argumento por autoridade, por exemplo, por ilustração, por analogia, por comparação, por definição, por alusão histórica, por fato, argumento pragmático e argumento de causa e consequência. No processo argumentativo,

Ao proponente cabe: 1- oferecer razões que deem sustentação às suas próprias afirmações (pontos de vistas), 2- examinar contra-argumentos (avaliar a sustentabilidade de suas afirmações diante de contra-argumentos); e 3- a eles responder (reafirmando ou modificando seu ponto de vista inicial). O papel do oponente, por sua vez, é trazer para o diálogo' dúvidas, questões e afirmações que ponham em xeque os argumentos do proponente. É na formulação de resposta a contra-argumentos, pelo proponente, que novas possibilidades de entendimento do tópico discutido podem então, ser geradas. (Leitão e Damianovic, 2011, p. 20).

Sobre isso, conforme Perelman e Tyteca (2005), para uma sequência argumentativa eficaz é preciso usar técnicas discursivas e linguísticas para ancorar ou refutar uma tese. Para tanto, apresentam a teoria da argumentação classificados em: argumentos quase lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real.

Argumentos quase lógicos aproximam-se da lógica formal, mas aceitam generalizações e probabilidades. Buscam convencer por raciocínio plausível, sem rigidez absoluta. Argumentos baseados na estrutura do real apoiam-se em fatos observáveis ou experiências concretas. Justificam as afirmações mostrando que estão de acordo com a realidade cotidiana. Já os argumentos que fundam a estrutura do real definem critérios ou valores que moldam a percepção do que é considerado verdadeiro ou aceitável.

Essas técnicas são tipos de argumento que dão veracidade ao ponto de vista defendido. No Quadro 10, a seguir, descrevemos a classificação dos tipos de argumentos mais utilizados no ensino básico.

Quadro 10: Tipos de argumentos

Argumento por autoridade	“O argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (Perelman; Tyteca, 2005, p. 348).
Argumento por exemplo	“[...] as ligações que fundamentam o real pelo recurso ao particular” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 399). “A argumentação pelo exemplo fornece um caso eminente em que o sentido e a

	extensão das noções são influenciados pelos aspectos dinâmicos de seu emprego. Aliás, essa adaptação, essa modificação das noções parecem o mais das vezes tão natural, tão conforme às necessidades da situação, que passa quase completamente despercebida” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 406).
Argumento por ilustração	“[...] a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 423).
Argumento por analogia	“Ninguém negou a importância da analogia na conduta da inteligência. Todavia, reconhecida por todos como um fator essencial de invenção, foi olhada com desconfiança assim que se queria transformá-la num meio de prova.” [...] “Os pensadores empíricos, em contrapartida, quase sempre veem, na analogia, apenas uma semelhança de qualidade menor, imperfeita, fraca, incerta” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 399).
Argumento por comparação	“A argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 274). “Comparar pressupõe estabelecer semelhanças e diferenças e chegar a uma conclusão” (Koch; Elias, 2016, p. 171).
Argumento pragmático	“[...] para apreciar um acontecimento, reporta se a seus efeitos” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 274). “[...] permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (Perelman; Tyteca, [1958] 1996, p. 299).
Argumento de causa e consequência	“O primeiro, que “dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pode determiná-lo” (Perelman; Tyteca, [1958] 1996, p. 299). “[...] dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar” (Perelman; Tyteca, [1958] 1996 p. 300).
Argumento por definição	[...] o caráter argumentativo das definições se apresenta sempre sob dois aspectos intimamente ligados, mas que, não obstante, é preciso distinguir, porque concernem a duas fases do raciocínio: as definições podem ser justificadas, valorizadas, com a ajuda de argumentos; elas próprias são argumentos. Sua justificação poderá fazer-se pelos mais diversos meios: um recorrerá à etimologia, o outro proporá substituir uma definição pelas consequências por uma definição pelas condições ou vice-versa. Mas todos aqueles que argumentam a favor de uma definição quererão que esta influa, de um modo ou de outro, sobre o uso da noção que, sem a intervenção deles, estaríamos inclinados a adotar [...]. (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, pp. 241-242).
Argumento por alusão histórica	“[...] apresentar como o conceito sobre algo foi sendo modelado ao longo do tempo” (Koch; Elias, 2016, p. 176).
Argumento por fato	“O fato é um elemento que pertence à esfera da realidade, é um dado preciso que pode ser configurado, por exemplo, na forma de um acontecimento, de dados numéricos, de uma narrativa etc” (Koch; Elias, 2016, p. 163).

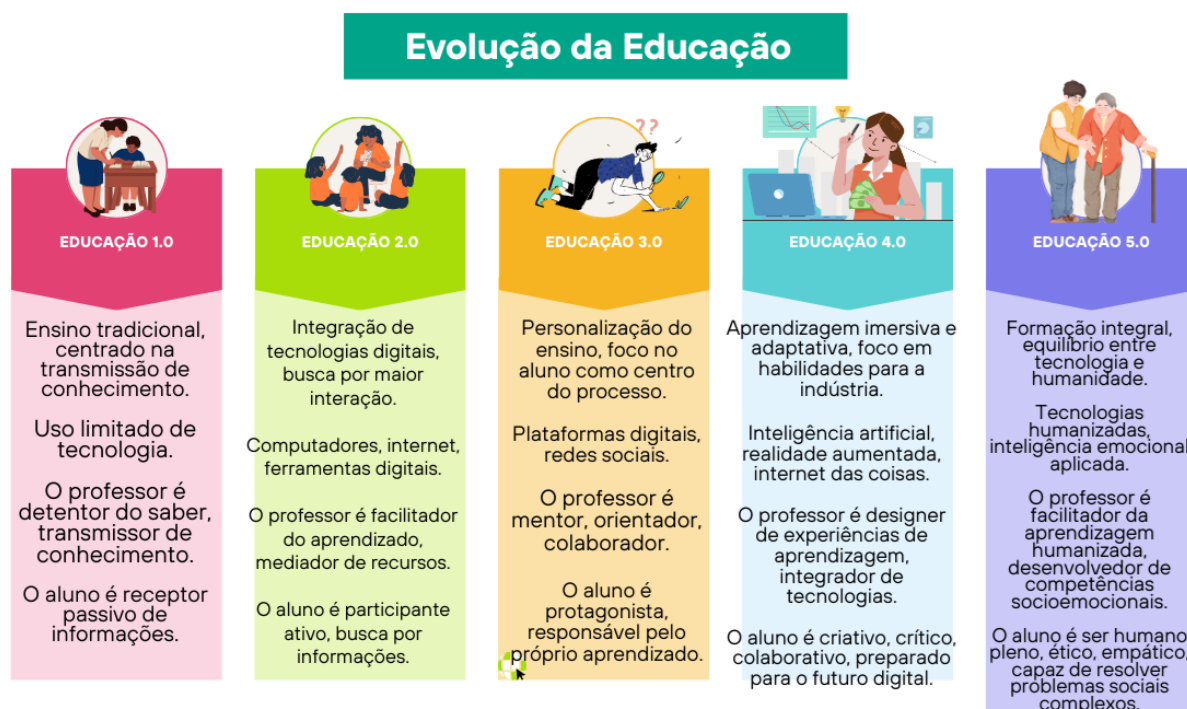
Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Logo, um texto argumentativo deve apresentar sequências de raciocínio coerentes e bem fundamentadas e as tecnologias digitais emergem como instrumentos capazes de mediar a construção coletiva do conhecimento.

5.3 Tecnologias digitais que auxiliam na escrita argumentativa de modo colaborativo

A esse respeito, a educação, ao longo de sua trajetória, passou por diferentes etapas que acompanharam as demandas e os recursos disponíveis em cada período histórico, culminando no que atualmente é denominado de Educação 4.0, em trânsito para a Educação 5.0. A figura abaixo ilustra as principais características de cada época, evidenciando as mudanças nos modos de pensar, agir e se relacionar, permitindo compreender como cada período deixou marcas significativas na construção do presente.

Figura: A evolução da educação



Fonte: adaptado de Felcher, C. D. O., & Folmer, V. (2021).

Embora a Educação 5.0 proponha uma educação integral, mediada por tecnologias, na maior parte das escolas ainda predominam modelos tradicionais da Educação 1.0, o que evidencia a necessidade de adaptação constante das práticas pedagógicas às transformações sociais e tecnológicas. Essas transformações do modelo instrutivo para o modelo interativo e dinâmico refletem o papel da educação na era digital, no qual o aprendizado é colaborativo, personalizado e interconectado.

Desse modo, uma das possibilidades de ensino e aprendizagem de escrita argumentativa é a coautoria, atividade mediada por ferramentas de edição compartilhada, onde estudantes e professores podem criar, revisar e editar textos em tempo real. Isso favorece a cooperação, o diálogo e o aprimoramento coletivo da escrita. Acreditamos que, ao dispensar limitações relacionadas ao número de participantes na produção de texto escrito, promovemos interação

em tempo real tanto em sala de aula quanto fora dela. Esse acompanhamento viabiliza maior flexibilidade, promove interação entre os pares e avaliação formativa do processo.

Nesse sentido a internet é um ambiente riquíssimo de ferramentas que possibilitam o aprimoramento de escrita colaborativamente. Há uma gama de ferramentas disponíveis e com base na Web 3.0¹⁷, todos os dias surgem novas. Nesse contexto, vale ressaltar a importância de compreender a diferença entre plataformas, aplicativos e ambientes virtuais, especialmente no contexto educacional e tecnológico.

Para iniciar essa distinção, devemos considerar que as plataformas são sistemas digitais que oferecem infraestrutura para diversas atividades em um mesmo espaço. Exemplos típicos disso são as plataformas educacionais como Moodle e Google Classroom, que permitem o gerenciamento de conteúdo, ferramentas, interação, avaliação, organização de turmas, canais de comunicação, entre outras funções. Geralmente, são ambientes amplos e multifuncionais.

Na sequência, os aplicativos (Apps) são programas ou softwares específicos, geralmente com funções mais delimitadas, que podem ser instalados em dispositivos (computadores, smartphones, tablets). Exemplos: WhatsApp (mensagens), Grammarly (correção de texto), Canva (design gráfico), entre outros. Aplicativos podem ser usados dentro de plataformas ou de forma independente.

Os ambientes virtuais referem-se a espaços digitais onde ocorrem interações e práticas educativas, que podem ser tanto plataformas quanto espaços amplos, como fóruns, redes sociais, mundos virtuais (ex.: Second Life e Mozilla Hubs) ou salas de aula online. O ambiente virtual é o “lugar” digital onde acontecem as atividades e interações mediadas por tecnologia. "Essas ferramentas promovem a colaboração efetiva entre estudantes, permitindo a troca de informações e o trabalho em grupo, mesmo fora do ambiente escolar" (Kenski, 2012, p. 67).

Desse modo, nos meios digitais a escrita tem adquirido novas configurações e é estruturada de maneira distinta para suprir as demandas desses ambientes. Nesse contexto, “Um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa” (Lévy, 1993, p. 74). Nesse meio, a escrita passa a ser concebida menos como expressão individual e mais como resultado de trabalho colaborativo. Ao praticar a argumentação com o apoio de tecnologias digitais na escola, o estudante adquire habilidades que poderá utilizar de modo ético em contextos digitais fora da sala de aula.

¹⁷ A Web 3.0 é supostamente a próxima iteração da Internet, usando bancos de dados distribuídos, blockchains, aplicativos descentralizados e tokenomics para projetar uma nova infraestrutura. Fonte: https://www.investopedia.com/web-20-web-30-5208698?utm_source=chatgpt.com

A escrita argumentativa colaborativa mediada por tecnologias digitais em sala de aula caracteriza-se pela coautoria orientada, na qual os textos são produzidos em grupos ou apenas aluno e professor e pela interação tanto síncrona quanto assíncrona, possibilitada pela internet. Esse processo é contínuo, com múltiplas revisões e *feedback* integrado, explora recursos multimodais que ampliam o aprimoramento de escrita. Além disso, a prática oferece flexibilidade de tempo e espaço, registra as contribuições de forma transparente e favorece a inclusão de diferentes perfis e ritmos.

Assim, é fundamental conhecer ferramentas e as possibilidades de cada editor, a fim de escolher a mais adequada a cada contexto. Os editores de texto escrito podem conter ferramentas de formatação, correção ortográfica e gramatical, inserção de imagens, tabelas, hiperlinks, recursos de comentários, *chats*, controle de versões, opções de compartilhamento e colaboração em tempo real. São ambientes de escrita colaborativa online que variam em recursos, funcionalidade e interface, não se restringindo aos exemplos citados a seguir. Diante disso, ressaltamos que o *Feedback* imediato ajuda a desenvolver a argumentação.

A esse respeito, elencamos algumas ferramentas de escrita online, com base em informações coletadas em sites ativos no contexto da pesquisa.

a. Microsoft 365

O Microsoft 365 é uma plataforma em nuvem que reúne diversos aplicativos de produtividade, entre eles o Microsoft Word¹⁸, com a flexibilidade da versão online, um editor de texto voltado para a criação, edição e compartilhamento de documentos de forma profissional e colaborativa. O Word oferece recursos como digitação e formatação, inserção de tabelas, imagens e gráficos, além de ferramentas de revisão, correção automática e controle de alterações. Integrado ao OneDrive e ao SharePoint, possibilita a colaboração em tempo real, com edição simultânea, comentários e histórico de versões. Conta ainda com modelos prontos, sumários automáticos, mala direta e macros para automação, bem como integração com outros aplicativos do Microsoft 365, exportação em diferentes formatos e suporte a complementos. Suas principais características incluem interface intuitiva, compatibilidade multiplataforma, recursos de inteligência artificial, ferramentas de acessibilidade e segurança avançada para proteção de documentos.

b. Google Workspace

¹⁸ <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/word#key-features>

O Google Workspace é uma plataforma em nuvem do Google que integra diversas ferramentas de produtividade e colaboração, entre elas o Google Docs¹⁹, um editor de texto online projetado para criar, editar, formatar e compartilhar documentos. Nele, várias pessoas podem trabalhar simultaneamente no mesmo documento, sem precisar enviar versões de um lado para outro. Nas configurações de compartilhamento, é possível controlar quem pode ver e editar os documentos. Já o histórico de revisões permite reverter para versões mais antigas. Potencializa a produtividade nos documentos utilizando o Gemini (plataforma de inteligência artificial desenvolvida pelo Google). No Google Docs, por meio de comandos, é possível elaborar documentos profissionais estruturados e personalizados, incorporar elementos como imagens, tabelas, gráficos, links, cabeçalhos, rodapés e sumário automático. Além disso, a ferramenta oferece recursos de comentários e sugestões, controle de versões, inserção de equações, integração com planilhas, complementos variados e edição offline. A ferramenta oferece suporte para o aprimoramento do conteúdo, permite visualizar resumos atualizados do trabalho e realizar consultas que auxiliam na finalização e no refinamento do arquivo. Permite fazer reuniões diretamente nos Documentos. As permissões são gerenciáveis e oferecem controle sobre quem pode editar, comentar, fazer download, compartilhar ou visualizar documentos. Possibilita inserir comentários, emojis, dar feedback às equipes e atribuir tarefas para manter projetos em andamento, sem sair do documento. Quem tem acesso pode consultar e restaurar versões anteriores de um documento a qualquer momento.

c. Zoho Office Suite

O Zoho Office Suite é uma plataforma de produtividade baseada em nuvem que reúne diversos aplicativos para criação, edição e gerenciamento de documentos, planilhas, apresentações e comunicação corporativa, acessível de qualquer dispositivo conectado à internet. Entre os aplicativos da suíte, o Zoho Writer²⁰ é um processador de texto que permite criar, editar e colaborar em documentos. Oferece edição em tempo real, histórico de versões, comentários, sugestões e controle de alterações. Oferece ainda pastas de equipe para organizar projetos e atividades por turma ou grupo. Suporta arquivos de texto, planilhas, apresentações, PDF e imagens. Tem controle de permissões, permite gerenciar quem pode visualizar ou editar, bloquear partes do documento para que colaboradores não editem, além de salvar o trabalho automaticamente. Dispõe de assistente de escrita com inteligência artificial, Zia. O ZohoWriter

¹⁹ <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/docs/>

²⁰ <https://www.zoho.com/writer/>

permite trabalhar sem acesso à internet e sincroniza o trabalho automaticamente quando a conexão é restabelecida. É gratuito.

d. Etherpad²¹

O Etherpad é um editor de texto online, ferramenta independente e de código aberto, o que significa que qualquer pessoa ou organização pode instalar, hospedar e usar a plataforma em seus próprios servidores, além de poder personalizá-la conforme as necessidades. Projetado especialmente para edição colaborativa em tempo real. Permite comunicação com outras pessoas durante a edição, formatar textos, adicionar imagens, escolher o idioma e a cor de cada autor. Possui plugins que ampliam as funcionalidades com ferramentas extras (por exemplo, numeração de linhas, comentários, inserção de imagens). Suporta formatos como HTML, texto simples, PDF, Microsoft Word e Open Document Format (ODF) (Formato de Documento Aberto). O acesso é via navegador e não requer instalação de *software* no computador do usuário. O Etherpad é útil em ambientes educacionais por permitir a criação rápida de dinâmicas colaborativas em sala de aula, registrar claramente contribuições individuais (cores + histórico), comunicação ágil via chat integrada, ausência de barreiras de acesso.

e. ONLYOFFICE para educadores²²

ONLYOFFICE é uma plataforma gratuita que oferece um pacote de escritório online flexível e colaborativo para educadores. Possibilita trabalhar junto com alunos e colegas para criar, compartilhar e formar equipes onde todos tenham acesso aos ensinamentos. O editor de texto ONLYOFFICE Docs viabiliza a criação, edição e coautoria de documentos, planilhas animadas, apresentações e PDF, com integração a sistemas como o Google Classroom, Moodle ou Canvas, Google Drive, SharePoint ou Nextcloud. Cria conteúdos informativos para alunos com guias abrangentes de várias páginas com diagramas, imagens, equações e vídeos do YouTube incorporados. Aplica formatação acadêmica, incluindo cabeçalhos e rodapés, números de página, notas de rodapé, índices etc. Apresenta auxiliares de Inteligência Artificial integrados para encontrar informações necessárias, reescrever ou traduzir. Propicia modo de revisão para classificar as redações e tarefas enviadas. Corrige gramática, pontuação e ortografia. É possível deixar comentários e notas sem editar o documento. Todas as alterações sugeridas são registradas e exibidas aos alunos. Com o ONLYOFFICE Docs, é possível ler arquivos EPUB (Electronic Publication), FB2 (FictionBook 2) ou PDF (Portable Document Format), bem como criar e-books a partir de documentos. Favorece o controle de quem pode

²¹ <https://etherpad.org/>

²² <https://www.onlyoffice.com/pt/office-for-educators.aspx>

visualizar, colaborar e compartilhar quaisquer arquivos de projeto nas salas virtuais. Possibilita a criação de testes PDF personalizados com diversos tipos de campos, como texto, imagens, listas e seleções, além de oferecer recursos para coletar e analisar as respostas de forma prática nas salas de preenchimento de formulários. No DocSpace, é possível colaborar em tempo real por meio de chat, comentários e salas personalizáveis. Permite ajustar o acesso às salas por meio de diferentes níveis de permissão, como administradores, usuários avançados, editores, revisores, comentaristas, preenchedores de formulários e visualizadores, garantindo a atribuição de funções conforme as tarefas e a proteção de arquivos confidenciais, como dados pessoais, notas e trabalhos acadêmicos.

f. ETC

O ETC (Editor de Texto Coletivo) é um editor de texto de domínio público que proporciona espaço para a escrita de textos coletivos de forma online e simultânea. Além da área de edição, ele dispõe de funcionalidades que apoiam a comunicação e interação entre os usuários, bem como recursos para o gerenciamento de grupos, textos e arquivos. Foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação) da UFRGS. O ETC funciona por meio de pastas, que devem ser criadas pelo professor na opção “Documentos” para organizar a interação com alunos. Todas as funcionalidades, como compartilhamento de textos e materiais, trocas de mensagens e debates no fórum, ficam vinculadas à pasta, é necessário selecioná-la antes de iniciar qualquer atividade.

g. OnlyOffice²³

O OnlyOffice é uma plataforma de produtividade online semelhante ao Microsoft Office e ao Google Workspace, mas com o diferencial de ser open-source (código aberto) em algumas versões. A versão OnlyOffice Docs apresenta características como: editor online compatível com documentos de texto, planilhas, apresentações, formulários e PDF. Funciona em qualquer dispositivo, a qualquer momento, com suporte multiplataforma. Interface acessível, adaptada para diferentes níveis de usuários. Conversão de documentos para Markdown e HTML. Transformação de documentos em e-books. Visualização e navegação em diagramas. Ampla variedade de ferramentas de formatação. Inserção e edição de objetos complexos. Expansão de funcionalidades por meio de plugins. Com apoio da Inteligência Artificial gera textos, imagens, códigos, respostas rápidas à dúvidas, verificação de ortografia e gramática. Reescrita de textos (resumir, expandir ou reformular). Tradução automática para diferentes idiomas. Compartilhamento e coedição em tempo real. Comentários, sugestões e acompanhamento de

²³ https://www.onlyoffice.com/?utm_source=chatgpt.com

alterações. Comparação e combinação de documentos. Comunicação integrada: chat, chamadas de áudio e vídeo. Histórico de versões, com possibilidade de restaurar versões anteriores. Ajuste do tamanho da interface (100% a 500%) para diferentes monitores. Tema escuro para ambientes de pouca luz. Conformidade com padrões internacionais de segurança. Três níveis de criptografia: em repouso, em trânsito e ponta a ponta. Acesso seguro com ferramentas de monitoramento. Permissões extras para documentos.

h. O LibreOffice Online

O LibreOffice Online é uma versão em nuvem da suíte de escritório LibreOffice, que permite criar, visualizar e editar documentos diretamente pelo navegador, com suporte à colaboração em tempo real. Seu editor de textos, o Writer²⁴, oferece ferramentas completas de edição e formatação, permite produzir desde notas rápidas até documentos extensos com gráficos, tabelas, índices e diagramas. Entre suas características estão a compatibilidade com múltiplos formatos de arquivo, suporte a diferentes idiomas, verificação ortográfica e gramatical, aplicação de estilos personalizados, uso de modelos prontos e assistentes que facilitam tarefas complexas, como mala direta e cartas padrão. Essa integração entre funcionalidade avançada e acesso remoto torna o LibreOffice Online uma solução flexível, colaborativa e aberta, ideal para ambientes educacionais, corporativos ou pessoais.

i. Dropbox Paper²⁵

O Dropbox Paper é uma ferramenta de edição colaborativa que permite criar e trabalhar em documentos em tempo real em equipe, inclui edição, formatação e comentários integrados. Facilita a organização de projetos, permite atribuir tarefas, definir prazos e mencionar colaboradores diretamente nos documentos. Além de texto, o Paper suporta a incorporação de diversos tipos de conteúdo, como vídeos do YouTube, GIFs, mapas do Google, clipes de áudio, painéis do Pinterest e elementos de design do Figma e Invision. É possível capturar ideias a qualquer momento pelo celular ou tablet, registrar fotos ou opiniões sobre trabalhos em andamento. Sua interface clara e intuitiva simplifica a formatação, permite criar documentos e transformar esses documentos em apresentações profissionais. O Paper também oferece recursos para armazenamento na nuvem, compartilhamento de arquivos, revisão de vídeos, assinatura de documentos, é uma plataforma para colaboração e gestão de conteúdo.

Apesar das semelhanças, cada plataforma apresenta especificidades e se distingue pelo nível de personalização e integração com outras ferramentas. Dessa forma, as tecnologias

²⁴ <https://pt-br.libreoffice.org/descubra/writer/>

²⁵ <https://www.dropbox.com/paper/start>

digitais podem mediar a escrita argumentativa em diferentes etapas do processo, desde a organização das ideias até a revisão e publicação. Os processadores de texto colaborativos, como Google Docs e Word Online, permitem a construção conjunta do texto com comentários e sugestões em tempo real.

Paralelamente, as plataformas de aprendizagem, como Moodle, favorecem o debate escrito e a troca de pontos de vista. Ferramentas de organização de ideias, como mapas mentais (Coggle, MindMeister) e quadros digitais (Trello, Notion), auxiliam no planejamento da argumentação, enquanto corretores e inteligências artificiais, como Grammarly, LanguageTool e ChatGPT, contribuem para a clareza, coesão e fortalecimento de argumentos. Além disso, blogs e redes sociais oferecem espaços de publicação e interação com leitores reais. Assim, as tecnologias digitais atuam de forma integrada antes, durante e depois da escrita, ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem da escrita argumentativa.

O objetivo aqui não é discutir tecnologia educacional, embora o mercado vise a educação com muitas tecnologias que apenas mascaram uma suposta progressão e nos fornecem novos meios de fazer o que já fazíamos antes da tecnologia digital. Todavia, sugerir à aula de produção textual um verniz melhor também não é nosso objetivo, apenas registramos aqui com respaldo o que já realizamos em sala de aula. As aulas tradicionais de redação, apesar de muitos esforços, não atendem mais as necessidades dos jovens, nem da sociedade. Temos a sólida convicção de que podemos desempenhar um papel importantíssimo no sentido de oferecer suporte que ajude o estudante a dar um salto para uma escrita argumentativa eficaz. Corroborando a ideia de que:

O mecanismo de aprendizagem que opera na argumentação se define, portanto, como um processo de revisão de pontos de vista, que decorre diretamente do confronto de um argumento com a oposição (críticas, dúvidas etc.) e da necessidade de a elas responderem. Em outras palavras, é possível dizer que o engajamento em argumentação 'abre' os pontos de vista dos participantes à (re)visão. (Leitão e Damianovic, 2011, p. 25).

Jovens e adolescentes sempre precisarão de adultos que os orientem a realizarem revisão de perspectivas para prepará-los para o futuro. Por melhor que seja a ferramenta tecnológica, continua sendo uma ferramenta, sem empatia, sem motivação, sem paixão ou respeito. Dessa forma, compreender as lacunas das aulas tradicionais de redação permite repensar nossas ações pedagógicas. Logo, a inserção de tecnologias digitais na prática da escrita argumentativa oferece novas possibilidades de colaboração e engajamento, torna o processo de escrita mais dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas.

5.4 Reflexões sobre desafios e possibilidades digitais no ensino da escrita

Nesse contexto, o primeiro desafio no processo de ensino e aprendizagem da escrita no ensino médio que destacamos nesse texto é entender como pensam e agem esses nativos digitais. São participantes ativos no processo de escrita e em sala de aula não são mais apenas ouvintes observadores. Essas “Crianças e jovens precisam, agora, de uma educação que seja muito mais conectada e real do que era no passado - que propicie não apenas conhecimento, mas que também os empodere”(Presnky, 2010, p. 9). Relacionando ao que o autor afirma, entendemos que o estudante deve ser ensinado com a finalidade de mudar o mundo e nesse processo, melhorarão a si mesmos se forem providos de bagagem mais ampla do que diplomas.

Os jovens da geração digital apresentam novas competências, se relacionam diferente com a aprendizagem, com nós educadores e com o mundo ao seu redor. Por isso, precisam ser direcionados de maneira positiva. Medidas paliativas não são suficientes para dar suporte educacional a essa geração que está “[...] se equilibrando entre fazer o que é velho e ser empoderado, apenas aguardando que a balança penda para o seu lado” (Prensky, 2010, p. 24). Precisamos entender melhor a dinâmica em que as tecnologias funcionam como um sistema de informação fazendo com que o homem se torne um “[...] organismo que agora usa o cérebro fora do crânio” (McLuhan, 1964, p. 77). Sob esse aspecto, é espantoso ver como a velocidade vertiginosa do mundo on-line cresceu, tudo o que nos possibilitou e as exigências que a escola precisa superar.

A tecnologia digital é hoje o papel e a caneta da escola, essencial para ensinar e aprender. Diante disso, temos o desafio de ampliar um sistema de educação que liberte e potencialize essas mentes conectadas que estamos incumbidos de ensinar. São jovens globalmente interligados que carregam na palma da mão supercomputadores com recursos de pesquisa, de cálculos, de tradução, de navegação e geolocalização, de criação e comunicação sonora e visual, de saúde e bem-estar, de segurança, de produção textual. Temos a constatação de que “O telefone portátil reúne esses três regimes mediológicos: a escrita e a fala, a imagem fixa e móvel, a navegação na Internet, a escrita e a leitura de textos digitais” (Adam, 2021, p. 121).

São jovens de natureza tecnológica, hipernavegadores e precisarão dominá-la e não serem dominados por ela para sobreviver. São comparados “Como os foguetes, eles geralmente não podem ser controlados a todo momento, mas recebem coordenadas iniciais que os direcionam, da melhor maneira possível, para a trajetória certa, com correções a serem feitas no meio do percurso, conforme necessário” (Prensky, 2010, p. 135).

Com base nisso, são jovens que precisam ser orientados por adultos para compreender suas emoções, relacionamentos, suas habilidades únicas e usá-las positivamente em realizações concretas da forma que o mundo exigirá. Sua grande maioria não se preocupa com o histórico escolar e ingressar na faculdade, para muitos, não é mais sinônimo de sucesso.

Nesse contexto, torna-se relevante resgatar a importância da aprendizagem ressaltando que "A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento" (Vygotsky, 2010, p. 100). No entanto, a realidade observada nas escolas revela que muitos estudantes são apáticos, indicando que o processo de aprendizagem nem sempre cumpre esse papel. Consequentemente, "[...] as habilidades de que as crianças e jovens precisam não estão sendo ensinadas, nem aprendidas" (Prensky, 2010, p. 124). Assim, entendemos que a escola tem falhado em não adaptar-se às transformações sociais e tecnológicas de forma humanizada.

Nesse mesmo sentido, é fundamental reconhecer o potencial dos jovens, que muitas vezes são subestimados quando não lhes confiamos atividades que são capazes de realizar. Em meio às discussões e entendimentos quase antagônicos em relação ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, observamos um problema ainda não resolvido: a pouca exploração das possibilidades que ela oferece para enriquecer e dinamizar a aprendizagem. Prensky (2010) amplia a discussão sobre tecnologias digitais no âmbito escolar, ao analisar que

A tecnologia atual, no entanto, oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos – desde a internet com todo tipo de informação para procurar e ferramentas de busca para descobrir o que é verdadeiro e relevante, até ferramentas de análise que permitem dar sentido à informação, a ferramentas de criação que trazem resultados de busca em uma variedade de mídias, ferramentas sociais que permitem a formação de redes sociais de relacionamento e até de trabalho de modo a colaborar com pessoas do mundo inteiro. E enquanto o professor poderia e deveria ser um guia, a maior parte dessas ferramentas é usada pelos alunos com melhor desenvoltura, e não, pelos professores. (Prensky, 2010, pp. 202-203).

O uso de ferramentas digitais na produção escrita argumentativa não é o único ou melhor caminho, mas tem se mostrado uma estratégia importante nas aulas de redação, especialmente no ensino médio. O digital chegou para ficar e essas ferramentas devem ser usadas no aprimoramento das competências argumentativas.

Nesse sentido, Prensky (2010), consegue ser mais contundente e faz duras críticas à forma como a tecnologia é implementada nas escolas, onde muitas vezes é usada apenas como uma ferramenta complementar aos métodos tradicionais, em vez de transformar profundamente os processos de ensino e aprendizagem. Nossa compreensão vai ao encontro da ênfase do autor

de que é importante desenvolver habilidades tecnológicas naturais dos jovens para estimular seu potencial para enfrentar os desafios do futuro. Além disso,

Uma mudança no modo como ensinamos: de um enfoque acadêmico de fornecimento de conteúdo e controle para uma abordagem de empoderamento que oriente e prepare as crianças e jovens para realizarem (no sentido de criar, produzir a partir de um plano) um projeto de maneira efetiva – por meio da confiança, respeito, independência, colaboração e bondade – com uso vigoroso, e não apenas trivial, da tecnologia. (Prensky, 2010, p. 16).

Como referido, há a necessidade de mudança pedagógica quanto ao uso de tecnologias na educação, pois usamos apenas para ampliação do que está em vigor, em vez de transformá-las de maneira mais significativa. O estudante de hoje deve aprender e fazer no mesmo momento e não aprender para fazer no futuro, como era na educação tradicional.

Adicionalmente, os aspectos que circundam o uso de tecnologias educacionais são um tanto contraditórios, visto a proibição pela lei nº15.100, de 13 de janeiro de 2025, no “Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica” (Brasil, 2025, p. 01). Apesar disso, em meio aos desafios, existe em nós o desejo de incentivar o protagonismo reflexivo para exercer cidadania. Nesse sentido, entendemos que proibir o uso do celular não educa para seu uso consciente e ignora uma das principais ferramentas de informação e aprendizagem contemporânea dos jovens. Sobre isso, observamos que

Hoje em dia, as crianças e os jovens, em contingentes cada vez maiores, se sentem presos - encarcerados em uma armadilha, em muitos casos - entre a educação que a geração dos pais insiste em impor como verdade e única possibilidade, e o que eles sentem que é certo para si, nestes tempos em que vivem. (Prensky, 2010, p. 133).

Nesse processo, é importante destacar que estamos falando de jovens do ensino médio, treinados para descobrir e explorar o que funciona e como funciona por conta própria pelos jogos eletrônicos. Com efeito, precisamos superar os limites das formas tradicionais de comunicação e lembrando que

O problema da inteligência coletiva é descobrir ou inventar um além da escrita, um além da linguagem tal que o tratamento da informação seja distribuído e coordenado por toda parte, que não seja mais o apanágio de órgãos sociais separados, mas se integre naturalmente, pelo contrário, a todas as atividades humanas, volte às mãos de cada um. (Lévy, 2007, p. 17).

Para ele, a verdadeira inteligência coletiva vai surgir quando as pessoas usarem as tecnologias digitais para cocriar, colaborar e compartilhar conhecimento de forma descentralizada. À luz dessa realidade, o ensino da linguagem escrita interfere e sofre interferências. Sobre isso, “A escola precisa ter os olhos voltados para fora de si mesma, a fim de enxergar com mais amplitude o que precisa ser feito ou quais as competências que devem ser desenvolvidas para que todos possam garantir sua qualidade de vida e sua efetiva participação na sociedade” (Antunes, 2010, p. 63). Sob essa perspectiva, é inegável que as tecnologias digitais interferem na produção escrita em sala de aula.

Dito isto, percebemos o quanto a nossa prática pedagógica é complexa, marcada por momentos de contradição, progresso e retrocesso. Contudo, agora, precisamos entender que é por meio da interatividade que os jovens aprendem, ou seja, aprendem fazendo. Assim,

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança. (Vygotsky, 1999, pp. 117-118).

Nesse sentido, no contexto de ensino e aprendizagem escolar, a pluralidade e singularidade devem ser observadas a fim de possibilitar mediação e interferência na condução da aprendizagem. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, a educação passou a considerar as vivências e crenças da comunidade escolar, conforme expresso no “Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Frente a essa realidade, outro desafio a ser destacado é o currículo pouco flexível. Embora seja fato que as teorias educacionais não sejam imutáveis, mas se complementem, evoluam e se modifiquem, o planejamento didático ainda é controlado por especialistas em currículo.

Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado de pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem

mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. (Giroux, 1997, p. 159).

Além disso, ele defende que docentes e discentes integrem a mídia pública às práticas pedagógicas para desenvolver linguagem crítica que envolva questões diversas. Para isso, o currículo deve ser avaliado sob diferentes ângulos durante sua implementação. Desse modo, “É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (Giroux, 1997, p. 160). Assim, cabe ao professor decidir mediar a aprendizagem dos jovens no uso da linguagem interativa na internet.

Complementando essa perspectiva, “[...] uma grade curricular melhor e mais abrangente - não programada aula a aula, como a maior parte dos currículos atuais faz, mas um conteúdo curricular que possa ser aprendido a partir da implementação de projetos no mundo real” (Prensky, 2010, p. 16). No entanto, essa proposta esbarra em um obstáculo importante: o próprio sistema educacional ainda resiste a mudanças e mantém práticas que já não respondem às demandas atuais.

Soma-se a isso, a carga horária reduzida nas aulas de produção escrita, o desinteresse de grande parte dos estudantes pelo aprendizado, a falta de acesso à internet em diversas localidades, falta de dispositivos adequados, precariedade da infraestrutura escolar em algumas regiões e o uso da tecnologia meramente técnico. Ainda, a falta de domínio tecnológico de muitos professores compromete a mediação pedagógica.

Nesse sentido, a formação docente precisa ser repensada, reconhecer que “[...] o professor é alguém que propõe, respaldado pela sabedoria de quem diz porque vivencia, porque experimenta cada etapa” (Antunes, 2022, p. 20). Ou seja, para conduzir práticas significativas com o uso de tecnologias, é fundamental que o educador tenha vivência, segurança e clareza sobre o porquê e o para quê das propostas que apresenta.

Como consequência, surge outros entraves para o professor de linguagem: ensinar os estudantes a escreverem para múltiplos suportes e formatos, considerando os novos elementos da comunicação, como a multimodalidade, a hipertextualidade e a linguagem digital, sempre com consciência crítica sobre linguagem, propósito e público-alvo. Esse processo exige sensibilidade para trabalhar em ambientes digitais. É perceptível que “[...] explorar, analisar textos, adotá-los como objeto de ensino e aprendizagem em atividades de oralidade, leitura e escrita não é tão simples assim” (Antunes, 2017, p. 34). Isso revela que o ensino da linguagem escrita exige do professor domínio dos múltiplos letramentos e multimodalidades.

É nesse contexto que estudantes passam a ser protagonistas, buscam informações em diversas fontes e mídias, colaboram em grupos e analisam ideias sob múltiplas perspectivas. Já os professores deixam de ser apenas transmissores de conteúdo e passam a atuar como facilitadores, projetam ambientes de aprendizagem que estimulam a autonomia dos alunos e o uso criativo das tecnologias. Ambos podem desenvolver a capacidade de resolver problemas, aprender de forma independente e colaborar em comunidades de aprendizagem.

Nesse novo cenário, o ensino é mais flexível, personalizado, conectado, favorece educação contínua, acessível a qualquer momento e lugar. Nele, o uso das tecnologias digitais no ensino da escrita apresenta possibilidades que potencializam a produção textual. Como analisado anteriormente, ferramentas como Padlet, Trello, Google Docs, RevisãoOnline, Meu Texto, Redactio e WhatsApp têm sido empregadas para estruturar, revisar, colaborar em diferentes gêneros textuais, permite a criação de quadros personalizados, roteiros e etapas de construção de dissertações.

Essas plataformas favorecem a interação em tempo real entre alunos e professores, possibilitam o acompanhamento contínuo do processo de escrita. Além disso, ao integrarem recursos multimodais, como imagens, links e gráficos, tornam os ambientes de aprendizagem dinâmicos, acessíveis, adaptáveis, com interfaces intuitivas, acesso multiplataforma. Também otimizam o trabalho docente. Em muitos casos seu uso é gratuito.

Essas ferramentas digitais, ampliam as formas de produzir e compartilhar textos. Do ponto de vista do professor, esses ambientes oferecem suporte didático relevante, com funcionalidades como visualização de versões anteriores, inserção de comentários, uso de checklists, disponibilização de dicas gramaticais e orientações estruturais. Tais recursos ampliam a intervenção e acompanhamento detalhado da evolução da escrita dos estudantes.

Diante disso, a proposta de Presnky (2010) dialoga diretamente com o que acreditamos. Entendemos a necessidade de um redirecionamento na educação básica, que, embora possa parecer utópica à primeira vista, aponta para um horizonte possível e necessário. Nesse sentido, é essencial revalorizar a docência, repensar o currículo, garantir infraestrutura e equidade, integrar tecnologias com propósito pedagógico, promover gestão democrática e colocar a educação como prioridade política de longo prazo. Isso não significa esperar por um sistema perfeito, mas estabelecer um norte claro, um ideal pelo qual vale a pena lutar, ainda que a realidade atual esteja distante disso.

Entretanto, apesar de o uso pedagógico da tecnologia ser apontado como um dos caminhos para a transformação educacional, há autores que alertam para seus efeitos negativos. Por exemplo, Livingstone (2017), referência na esfera da cidadania digital e crítica de pesquisas

que enfatizam o lado negativo das mídias, alerta que a mediação coparticipativa, restritiva e instrutiva reduz os riscos no uso das tecnologias. Essa perspectiva nos auxilia no entendimento sobre desafios e possibilidades.

Ela destaca como oportunidades, o acesso à informação global, a diversidade de fontes criativas e divertidas, a troca de experiências, a possibilidade de expressar a identidade, o contato com pessoas de interesses comuns e o uso de recursos educativos. Como riscos, são mencionados o acesso a conteúdo violentos e pornográficos, a disseminação de valores negativos como racismo e discursos de ódio, a perseguição online, a persuasão ideológica, o uso indevido de dados pessoais e o cyberbullying.

A partir do referencial teórico proposto por Livingstone no projeto EU Kids Online, o relatório TIC Kids Online Brasil 2015, elaborado pelo CETIC.br, analisa como crianças e adolescentes brasileiros utilizam a internet, destacando riscos, oportunidades e práticas de mediação parental no ambiente digital. Esse estudo analisa detalhadamente sobre perfis, mediação parental, riscos, oportunidades, consumo e comportamento online de jovens de 9 a 17 anos. Esse estudo revelou que a internet tem um impacto ambivalente nos estudos de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, a escrita pode ser impactada pelo excesso de estímulos e pela necessidade de sintetizar grandes volumes de informação de forma ágil. Nesse viés de contradições, a escola defronta-se com a web que é livre e escritos que antes eram desconhecidos se tornam visíveis numa velocidade inimaginável. Diante da conectividade consolidada, permanece então, o dilema da flexibilização como um ponto crítico nesse debate.

Turkle (2012), doutora em Psicologia da Personalidade, relata que

Nos últimos 15 anos, fiz pesquisas sobre tecnologias da comunicação móvel e entrevistei centenas e centenas de pessoas, jovens e idosas, sobre suas vidas conectadas. E o que encontrei foi que nossos pequenos dispositivos, estes pequenos dispositivos nos nossos bolsos, são tão potentes psicologicamente que não apenas modificam o que fazemos, mas modificam quem somos. (Turkle, 2012, s/p.).

As palavras dessa pesquisadora reforçam a complexidade do cenário contemporâneo: ao mesmo tempo em que a tecnologia oferece possibilidades inéditas de interação, criação e aprendizagem, também desafia nossa compreensão sobre identidade, subjetividade e relações humanas. Concluimos, assim, que o uso das tecnologias digitais na escola, especialmente no ensino médio, deve ser pautado por uma mediação consciente e pedagógica, capaz de transformar o recurso em oportunidade de formação integral. É nesse diálogo entre

potencialidades e limites que a educação encontra caminhos para reinventar-se e responder às exigências do tempo presente, reafirmando seu compromisso com a construção de sujeitos capazes de atuar no mundo em constante transformação.

6 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSAS

“A linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, pp. 149-150).

Este trabalho buscou analisar possíveis potencialidades e fragilidades das práticas digitais no ensino da escrita argumentativa no ensino médio. Com essa perspectiva, ficou evidente que apesar de algumas iniciativas, o campo educacional ainda apresenta avanços limitados que busca priorizar práticas que rompem com o ensino tradicional de escrita e que valoriza o contexto das tecnologias digitais.

A partir desse estudo, observamos que a presença das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes pode ser conciliada para o ensino da escrita argumentativa quando utilizada de forma intencional no processo pedagógico. Ferramentas e ambientes digitais, quando mediadas pelo professor, ampliam as possibilidades de produção, revisão e circulação de textos e favorece o desenvolvimento da argumentação.

Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais pode contribuir para superar desafios frequentemente presentes no ensino da escrita no ensino médio, como a dificuldade de organização de ideias, de construção de argumentos e de consideração do interlocutor. Ao possibilitar interação, colaboração e acesso a diferentes fontes de informação, os recursos digitais favorecem práticas de escrita significativas e contextualizadas.

Desse modo, as tecnologias digitais favorecem a escrita argumentativa ao facilitar o plano epistêmico, ampliar o acesso a conteúdos e conceitos, promover espaços para a negociação e a sustentação de pontos de vista, criar condições de participação e interação que estimulam o engajamento dos estudantes no processo de escrita.

No entanto, o processo de mediação pedagógica com tecnologias também apresenta desafios que envolvem compreender como pensam e agem os nativos digitais, currículo pouco flexível e formação docente para o ensino da escrita no contexto da cultura digital. Somam-se a isso os impactos do uso descontrolado das mídias por adolescentes, as limitações de infraestrutura escolar, equidade de acesso, integrar tecnologias com propósito pedagógico, promover gestão democrática e priorizar a educação como política pública de longo prazo.

Frente a esse contexto, o presente estudo se sobressai ao tratar, de maneira introdutória, aspectos importantes do potencial das tecnologias digitais para promover interação responsável e escrita argumentativa efetiva em meios digitais considerando a familiaridade dos alunos com esses recursos. Neste trabalho, a escrita é compreendida como uma ferramenta criada pelo ser

humano que demanda domínio de técnicas específicas, podendo ser apreendida e aprimorada continuamente por meio da prática. No contexto das tecnologias voltadas para escrita, identificamos algumas possibilidades de ferramentas de escrita colaborativa online, dentre elas: Microsoft Word, Google Docs, Zoho Writer, Etherpad, ONLYOFFICE para educadores, ETC (Editor de Texto Coletivo), OnlyOffice Docs, LibreOffice Online e Dropbox Paper.

As bases teóricas foram de grande importância para explorar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre o ensino da escrita mediada por tecnologias digitais. Foi pertinente considerar conceitos básicos de autores clássicos e contemporâneos que oferecem bases importantes para o ensino da escrita argumentativa mediada por tecnologias digitais, como Vygotsky, Bakhtin, Marcuschi, Koch, Lévy, Kenski, Prensky, Rojo, Toulmin e Perelman; Tyteca. Essas perspectivas trouxeram o entendimento de conceitos de texto, das dimensões da língua escrita e o que devemos considerar ao planejar aulas de produção escrita. Ademais, sobre a articulação dos elementos de comunicação, a argumentação e os multiletramentos.

Nesse sentido, ensinar escrita implica seriamente, além de dominar o manuseio das tecnologias digitais e conhecer como a linguagem é usada no universo digital, ser sensível. Lévy (1999, 2007), nos adverte de que precisamos estar preparados para o aprendiz de hoje a fim de orientá-los a aprender a aprender nos meios virtuais. É responsabilidade do professor enfrentar os desafios e possibilitar ao estudante atuar de modo efetivo na sociedade sabendo o que dizer, como dizer e para quem dizer usando a palavra escrita com ou sem tecnologia.

Estudantes são capazes de criar, de aprender, de programar, de adaptar, de escrever para se relacionarem com quem quer que seja ou encontrem nos tempos atuais por meio da tecnologia. Sob o ponto de vista de Bakhtin (2003) de que todo enunciado é produzido e interpretado dentro de um contexto discursivo específico, sendo essa compreensão fundamental para o ensino do processo de composição dos textos. A luz dessa perspectiva conseguimos compreender sobre a necessidade de ações que auxiliem o estudante a enfrentar o desafio de dizer por meio da escrita.

A motivação do estudante para escrever decorre da solicitação concreta que recebeu. No entanto, o que mantém ele escrevendo é o valor que atribui à própria escrita, ao ver seu propósito ou relevância. Assim, para perceber os níveis de escrita do aluno e partir do que ele já sabe, o professor precisa reconhecer o significado que o aluno atribui à escrita, como ele utiliza a linguagem para se comunicar, sua capacidade de construir argumentos e se expressar em ambientes virtuais de aprendizagem ou em outros espaços digitais.

Surpreendentemente, esse estudo evidenciou que as mudanças mais urgentes nas aulas de produção escrita não são tecnológicas, são conceituais. A mudança de paradigma de guardiões do ensino tecnicista, do método tradicional de ensino e aprendizagem devem ocorrer.

Cabe mencionar, por enquanto, que a pesquisa cumpriu seu propósito ao analisar possíveis potencialidades e fragilidades das práticas digitais no ensino da escrita argumentativa no ensino médio. Ela é uma ferramenta poderosa que articula pensamento crítico, expressão clara e participação social efetiva. Esse texto é um testemunho de superação de bloqueios de escrita causados no processo de alfabetização.

Esse estudo nos dá convicção de que é papel da escola ensinar a geração de nativos digitais a usarem as tecnologias, senão teremos sujeitos hiperconectados, mas com dificuldades para selecionar, interpretar e produzir informações de forma crítica. Com isso, “[...] preparando-o para ler o mundo: a princípio o seu mundo, mas daí em diante e, paulatinamente, todos os mundos possíveis” (Koch, 2006, p. 159).

Diante disso, negar a aprendizagem da escrita nos meios digitais é tirar do jovem o direito de participar criticamente com seu discurso em todas as esferas sociais. Não é uma técnica de escrita que estamos ensinando, nós estamos lhe ensinando sua participação social com autoria e responsabilidade em diferentes sistemas discursivos.

Esperamos ter demonstrado nesse trabalho a necessidade de dedicação e esforço no ensino da escrita argumentativa mediada por tecnologias digitais ou não no ensino médio. E que é possível formar cidadãos competentes para participação na sociedade multiletrada. Ressaltamos que, esse é um campo vasto de estudo e pesquisas futuras poderiam explorar mais estratégias pedagógicas de argumentação em múltiplos ambientes virtuais.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A noção de texto**. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi; revisão técnica da tradução: João Gomes da Silva Neto. *E-book*.

ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. *E-book*.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro & interação**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. *E-book*.

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: Coesão e coerência**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática: por um ensino da linguagem sem pedras no caminho**. Coleção Estratégias de Ensino, v. 5. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé Costa. **Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita**. In.: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.) Ensino de produção textual. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

ANTUNES, Irandé Costa. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. *E-book*.

BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992. *E-book*.

BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995. *E-book*.

BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. *E-book*.

BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed. revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. *E-book*.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977. *E-book*.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 3ª reimpressão, 2016. *E-book*.

BRASIL. **Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2015.100%2C%20DE%2013,de%20ensino%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC Kids Online Brasil 2015: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: CGI.br, 2016. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf. Acesso em: 01 abr. 2025. *E-book*.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem 2024 Resultados**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/confira-o-perfil-de-quem-obteve-nota-mil-na-redacao>. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2015.100%2C%20DE%2013,de%20ensino%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação Nacional - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. *E-book*.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/recurso/366316>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2024: cartilha do participante**. Brasília, 2024. *E-book*.

BROOKSHEAR, J. Glenn. **Ciência da Computação: Uma Visão Abrangente**. 7ª edição. Editora Bookman (Artmed), 2005. *E-book*.

CAPES. **Programas da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil (2021 a 2024)**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2021-a-2024-programas-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexão sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. *E-book*.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Veredas On Line - Ensino, Juiz de Fora, PPG Linguística/UFJF, v. 2, p. 78-86, 2007. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/carla-coscarelli-generos-na-escola.pdf>. Acesso em: 04 set. 2025.

DOLZ, João; DECÂNDIO, Francine; GAGNON, Roxane. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.

FELCHER, Carla Denize Ott; FOLMER, Vanderlei. **Educação 5.0: reflexões e perspectivas para sua implementação**. ReTER — Revista Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, v. 2, n. 3, p. e5/01–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>. Acesso em: 13 ago. 2025.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. de Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. *E-book*.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GIROUX, Henry Armand. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry Armand. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157–164.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HAYLES, N. Katherine. *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2008.

JAKOBSON, Roman Osipovich. **Linguística e comunicação**. 23ª ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. de Suzana Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, nº10, p.47-56, set./dez. 2003. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 20 mai. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da Informação**. Campinas. SP: Papyrus. 2007. *E-book*.

KENSKI, Vani Moreira. **Ferramentas de Colaboração e Aplicativos de Comunicação e Mensagens**. In *Tecnologias e ensino: Novos tempos, outros cenários* São Paulo: Loyola, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. *E-book*.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V. CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. *E-book*.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016. *E-book*.

KRESS, Gunther Rolf. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge (Psychology Press), 2003. p. 162–163. Disponível em: <https://www.routledge.com/Literacy-in-the-New-Media-Age/Kress/p/book/9780415253564>. Acesso em: 2 jul. 2025.

KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold, 2001.

LEITÃO, Selma. **Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454–462, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ybbn9YVRhzTLyZbvWmZdcNf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

LEITÃO, Selma. Damianovic, Maria Cristina. (Orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. *E-book*.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2007. *E-book*.

LÉVY, Pierre. **A questão é: como usaremos as novas tecnologias de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva?** *Fronteiras*, 4 jul. 2019. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/pierre-levy-a-questao-e-como-usaremos-as-novas-tecnologias-de-forma-significativa-para-aumentar-a-inteligencia-humana-coletiva>. Acesso em: 20 maio 2025.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993. *E-book*.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34; Nova Fronteira, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo – SP. Editora 34. 1999. *E-book*.

LIVINGSTONE, Sonia. **A educação dos filhos na era digital**. TEDSummit, julho 2019. 1 vídeo (12 min 07 s). Disponível em: https://www.ted.com/talks/sonia_livingstone_parenting_in_the_digital_age/transcript. Acesso em: 01 abr. 2025.

MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. *E-book*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. *E-book*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, Nº 1, 2001. (79-111). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15529/9710>. Acesso em: 09 jun. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. *Signótica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, jan./dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. *E-book*.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5ª ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. *E-book*.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: ensino médio**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>. Acesso em: 06 fev. 2025.

MCLUHAN, Herbert Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1964. *E-book*.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Patrícia; BITTENCOURT, Zenita Guenther. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. *E-book*.

O'REILLY, Tim. **What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. 2007. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=1008839>. Acesso em: 12 ago. 2025.

PAVEAU, Marie-Anne. **Ouverture: en naviguant en écrivant: réflexions sur les textualités numériques.** In: ADAM, Jean-Michel (éd.). *Faire texte: frontières textuelles et opérations de textualisation.* Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2015.

PEREIRA JUNIOR, Luiz Costa. **Educar é argumentar** [online]. *Revista Ensino Superior*, 07 out. 2013. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2013/10/07/educar-e-argumentar/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira.** Belo Horizonte: Mazza Edições, Editora PUC Minas, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTD-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. *E-book*.

PRENSKY, Marc. (2010). **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula.** Trad. Cristina M. Pescador. *Conjectura, Caxias do Sul*, v. 15, nº 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. 6 p. Tradução do artigo originalmente publicado em: *On the Horizon* (NCB University Press), v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SANTAELA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007. *E-book*.

SANTAELLA, Lucia. **A tecnocultura atual e suas tendências futuras.** *Signo y Pensamiento: Signo pensam.* Bogotá v. 31, n. 60, p. 30-43, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004. *E-book*.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília, DF: MEC/SEED/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Sur le nominatif pluriel et le génitif singulier de la déclinaison consonnantique en lithuanien.** *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure.* Paris: Librairie Payot, 1922 [1894]. Disponível em: <https://archive.org/download/recueildespublic00sausuoft/recueildespublic00sausuoft.pdf>. Acesso em: 03 set. 2025.

SILVA NASCIMENTO, Marcela Regina Vasconcelos da. **Argumentação no ensino médio: a construção da dissertação argumentativa**. Pipa Comunicação, 2015. *E-book*.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **A noção de modulação e os sistemas algorítmicos**. (2019). *PAULUS: Revista De Comunicação Da FAPCOM*, 3(6). Disponível em: <https://revista.fapcom.edu.br/index.php/revista-paulus/article/view/111/102>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. *E-book*.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul.2025.

TODOROV, T. O texto. In: DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. Trad. Alice Kyoko Miyashiro. São Paulo: Perspectiva, 1998. *E-book*.

TOULMIN, Stephen Edelston. **Os usos do argumento**. Trad. Reinaldo Guarany. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. *E-book*.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39–79, 2009. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426>>. Acesso em: 25 jun. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Tipologia textual e ensino de língua**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1336–1400, set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41612>. Acesso em: 25 jun. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. *E-book*.

TURKLE, Sherry. **Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other**. Nova York: Perseus Books, 2012. *E-book*.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. - São Paulo: Ícone, 2010. *E-book*.

VIGOTSKY Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. *E-book*.

VOLOŠINOV, Valentin N. **Marxisme et philosophie du langage**. Limoges: Lambert-Lucas, 2010 [1929].

VOUILLOUX, Bernard. **Médium(s) et média(s): le médial et le médiatique**. Fábula: les colloques: création, intermédialité, dispositif. 2017. Disponível em: https://www.fabula.org/pdf/colloques-4419.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 03 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. *E-book*.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Trad. de José Eustáquio Romão. Organização de Edgar Pereira Coelho. Coleção Educadores – MEC - Editora Massangana, 2010. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. *E-book*.

WEINRICH, Harald. **Grammaire textuelle du français.** Paris: Didier; Hatier, 1989.