



UMA PROPOSTA DE ENSINO DA REDAÇÃO DO ENEM EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A PROPOSAL FOR TEACHING OF ENEM ESSAY IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Carla Aparecida Nunes de Souza 
Universidade Estadual do Norte
do Paraná, UENP
Cornélio Procópio, PR, Brasil
carlaapnunes@yahoo.com.br

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer 
Universidade Estadual do Norte
do Paraná, UENP
Cornélio Procópio, PR, Brasil
marilucia@uenp.edu.br

Resumo. O contexto de pandemia ocasionado pela Covid-19 exigiu que o sistema educacional, inclusive o brasileiro, incorporasse as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em seu cotidiano. Exigiu também que professores e alunos desenvolvessem habilidades, letramentos digitais, para a efetivação desse novo processo de ensino. Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo apresentar os letramentos digitais que estão presentes em uma proposta de ensino voltada ao trabalho com a produção textual da redação do ENEM. O estudo, de base teórico-metodológica sociointeracionista, considerou uma sequência didática de gêneros (SDG) desenvolvida e hospedada em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os resultados apontam que são muitos os letramentos digitais requisitados em um ensino de gêneros textuais quando ocorrido no AVA. Revelam ainda a necessidade de mais estudos sobre a temática, sobretudo para o entendimento da relação entre a escolha das ferramentas no moodle e os letramentos digitais desenvolvidos em um processo de ensino.

Palavras-chave: letramento digital; ENEM; redação; sequência didática de gêneros.

Abstract. The context of the pandemic caused by Covid-19 demanded that the educational system, including the brazilian one, incorporate digital information and communication technologies (TDICs) into its daily life. It also demanded that teachers and students develop skills, digital literacies, for the effectiveness of this new teaching process. Thus, this article aims to present the digital literacies that are present in a teaching proposal aimed at working with the textual production of the ENEM essay. The study, with a sociointeractionist theoretical-methodological basis, considered a didactic sequence of genres (DSG) developed and hosted in a virtual learning environment (VLE). The results indicate that there are many digital literacies required in a teaching of textual genres when it occurs in the VLE. They also reveal the need for further studies on the subject, especially for understanding the relationship between the choice of moodle tools and the digital literacies developed in a teaching process.

Keywords: digital literacy; ENEM; essay; didactic sequence of genres.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 surpreendeu a todos, sendo diferente do que muitos esperavam, desejavam ou até mesmo imaginavam, pois o estado mundial de pandemia sanitária se instaurou: o mundo foi acometido pelo coronavírus. Em enfrentamento, as atividades consideradas não essenciais à sobrevivência humana foram suspensas. Na tentativa de evitar a propagação do vírus, de conter o contágio e seguindo recomendações dos órgãos internacionais de saúde, estados e municípios, em meados de março de 2020, determinaram o fechamento das escolas e das universidades, públicas e particulares, em todo território nacional.

Ações essas respaldadas, posteriormente, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da medida provisória nº 934, de 01 de abril de 2020¹, a qual flexibilizou a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A partir dessa flexibilização, o estado do Paraná publicou a Resolução nº 1.522/2020², que estabeleceu os procedimentos a serem adotados pela Secretaria Estadual da Educação (SEED), a fim de dar continuidade ao ensino formal, neste estado, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE assemelha-se à Educação a Distância (EAD), pois tem em comum o fato de estudantes e professores não ocuparem o mesmo espaço físico para a realização das atividades de ensino e de

¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 25/10/2021.

² Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf. Acesso em: 25/10/2021.

aprendizagem. Os encontros, nas duas modalidades, se dão em um ambiente virtual, valendo-se de equipamentos tecnológicos de informação. No entanto, há que se considerar as diferenças entre elas. Por um lado, a EAD possui metodologia própria e todo um recurso humano capacitado para a realização do processo de ensino, tais como a regulamentação e a atuação de professor coordenador, de pedagogo, de professor conteudista, de tutor virtual, de tutor presencial, de *designers*, de técnicos de informática, entre outros, os quais são obrigatórios e regulamentados para que o curso ofertado obtenha certificação de qualidade junto ao MEC³. Por outro lado, o ERE, ou simplesmente Ensino Remoto (ER), as aulas são ministradas com regularidade, de acordo com a grade de horário convencional da aula presencial. Em outras palavras, as aulas na modalidade ER ocorrem no mesmo momento que ocorreriam se o professor e o aluno estivessem na sala de aula física, e não tem regulamentado oficialmente uma equipe específica (SOUZA *et al.*, 2020).

Para atender ao ER e assistir à comunidade estudantil da rede, o estado do Paraná lançou mão de vários recursos, tais como: aplicativo Aula Paraná, no qual os alunos tinham, em 2020, acesso ao conteúdo e às atividades disponibilizadas pela SEED; transmissão de vídeo aulas utilizando emissora de televisão afiliada da Rede Record no Paraná; atividades impressas, entregues para aqueles discentes com dificuldades ou nenhum acesso às referidas tecnologias (SOUZA *et al.*, 2020). Ainda nesse sentido, considerando a necessidade de aproximar aluno e professor nessa modalidade de ensino, a mantenedora do estado, a SEED, utilizou também a plataforma virtual da empresa *Google for Education*, por meio do *Google Classroom* (em língua portuguesa, Google Sala de Aula), um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A utilização desse AVA permitiu, professor e aluno, estabelecerem uma comunicação mais próxima e efetiva. Além disso, o docente pôde exercer sua autonomia didática com, por exemplo, postagens de materiais direcionados às necessidades de cada turma.

Apesar das expectativas de que no ano de 2021 as atividades escolares pudessem ser retomadas presencialmente, sendo até isso anunciado pela SEED, no final de 2020, a descoberta de novas variantes do coronavírus, com alto poder de contágio e de agravamento no setor da saúde, fez com que a secretaria recuasse em sua decisão e mantivesse as atividades remotas. O ER perdurou, no estado, até o início do segundo semestre de 2021, com a transmissão das aulas via televisor, aliada ao uso dos aplicativos Aula Paraná e Google Sala de Aula. Juntamente com esses aplicativos, a SEED instituiu, por meio de resolução, a obrigatoriedade de ocorrer encontros síncronos com os alunos, utilizando para isso a ferramenta *Google Meet* (no ano anterior, o uso da ferramenta era opcional). Recomendou, assim, que os professores utilizassem metodologias diferenciadas para o engajamento dos estudantes.

Assim, como pesquisadoras da área do ensino de Língua Portuguesa e professoras desse componente curricular, principalmente, no Ensino Médio, nos centramos em contribuir com projetos de ensino que atendam a esse nível de ensino, bem como a outros docentes que lá atuam. Logo, elaboramos uma sequência didática de gêneros (SDG), para o desenvolvimento da produção textual da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a qual hospedamos em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Contudo, a SDG não intenciona atender a um público específico, em uma situação imediata, o contexto da pandemia do Covid-19, o objetivo é ser ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem pós-pandêmico, visto que novas realidades se instituíram, naquele período e ao longo do tempo. Por exemplo, a procura dos estudantes finalistas do EM por cursos profissionalizantes e/ou no Ensino Superior (ES) na modalidade EAD tem aumentado substancialmente, como revelou o Censo da Educação Superior do ano de 2019. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴, órgão responsável por realizar o censo. No ano de 2019, 1.559.725 pessoas, 50,7% de estudantes oficialmente registrados no sistema, optaram por ingressar em cursos no formato EAD, ao passo que 1.514.302 (49,5%), optaram pelo formato presencial. Os dados evidenciaram também que, analisados os números da EAD, no Brasil, por um período de 10 anos (2009 até 2019), ocorreu um aumento de 378,9% de optantes por cursos do Ensino Superior (ES) em EAD. Outro dado importante levantado pelo censo, é o fato de que 45,6% dos alunos ingressam no ES na rede particular por meio de programas socioeducacionais, como o Programa Universidade para todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), por meio da nota alcançada no ENEM.

³ Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 25/10/2020.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia#:~:text=A%20tend%C3%Aancia%20de%20crescimento%20%20don%C3%ADvel%20de%20ensino%2C%20no%20total>. Acesso em: 08/07/2021.

Outro fato importante é que a partir do ano de 2020, o INEP criou e disponibilizou um novo formato para o ENEM, chamado de ENEM Digital, que consiste em aplicar as provas utilizando computadores. Em 2020, 100 mil candidatos realizaram as provas do ENEM no formato digital, sendo essa possibilidade ampliada a 101.100 mil participantes no ano de 2021. A ampliação da oferta desse tipo de avaliação, no formato digital, revela uma preocupação dos organizadores do exame em acompanhar a evolução da sociedade, com a possibilidade de torná-lo totalmente digital. Portanto, preparar os alunos para essa possibilidade que se apresenta se faz importante e necessário.

Dessa forma, entendemos que possibilitar o desenvolvimento da prática discursiva da escrita da redação do ENEM, aliado ao aprimoramento do letramento digital da comunidade escolar, podem ampliar as possibilidades dos egressos da EB ao ES, o que inicia, em grande parte, pela participação no ENEM. Sendo assim, motivamo-nos em elaborar, como mencionado, uma SDG, hospedada em plataforma virtual de aprendizagem, para o ensino da redação do ENEM. Proposta que se mostra relativamente nova, conforme resultado de pesquisa que realizamos em três bases de dados: Educapes, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Periódico Capes. Para tanto, utilizamos como filtro os últimos dez anos de produção científica, de 2010 a 2020. Utilizamos ainda duas *strings* (palavras-chave) de busca: *string* 1, “redação do ENEM” e “ambiente virtual de aprendizagem”; 2: “redação do ENEM” e “sequência didática”. Os dados coletados dessas plataformas revelaram a existência de apenas cinco produções publicadas. Contudo, nenhuma delas tem como foco construir proposta interventiva para o ensino da redação do ENEM em um ambiente virtual utilizando a abordagem metodológica que propomos em nossa pesquisa. Os trabalhos envolvem a elaboração de sequências didáticas ou de atividades voltadas ao ensino presencial.

Portanto, neste artigo, para além de fazer uma simples apresentação de nossa SDG, o objetivo é expor quais são os objetos de ensino, relacionados ao desenvolvimento da prática da produção textual da redação do ENEM, e, sobretudo, quais letramentos digitais a SDG visa, e necessariamente deve, desenvolver, uma vez que hospedada em um AVA.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Para a produção da SDG, nos sustentamos no aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual concebe a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A SD “supõe a realização de atividades intencionais, estruturais e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Em decorrência, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam um esquema mínimo constitutivo de uma SD: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

No momento da apresentação da situação é para que o professor insira o aluno no ambiente comunicacional do qual participa o gênero, pois, assim, o aluno terá maior aproximação com o cenário no qual pode agir tendo como instrumento o gênero em questão. Ao fazer isso, o professor também prepara o discente para a primeira produção textual, a qual servirá de parâmetro para saber o que os estudantes já sabem sobre o gênero e o que precisam se apropriar. A partir da produção inicial, segue-se para a elaboração de atividades de acordo com os “problemas” apresentados na primeira produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Os autores levantam indagações que podem surgir e que devem ser consideradas na construção das atividades da SD: “1) Quais dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103). A etapa final da SD, conforme indicam os teóricos do grupo de Genebra, acontece com a produção final. O aluno faz uso dos instrumentos e dos conhecimentos desenvolvidos durante o processo de aprendizagem, permitindo ao professor avaliar se os objetivos pretendidos com a implementação da sequência didática foram cumpridos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

LETRAMENTO DIGITAL

A sociedade contemporânea, segundo Rojo (2019), exige de seus integrantes não só que participem de atividades e práticas sociais diversas mas também que ao participarem, sejam funcionais. Ser funcional implica dominar as tecnologias que da sociedade fazem parte. Surge, então, a necessidade dos indivíduos

desenvolverem habilidades amplas que lhes permitam participar de forma adequada em práticas sociais valorizadas.

Rojo (2019) pontua que essas habilidades amplas são intrínsecas ao(s) letramento(s), o(s) qual(is) se difere(m) de alfabetização por sua característica socioantropológica. Dessa forma, o letramento ultrapassa o conceito de alfabetização por considerar não apenas a decodificação dos símbolos gráficos mas também “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira” (ROJO, 2019, p. 16). Dentre os letramentos necessários para a participação efetiva nas práticas sociais contemporâneas, figura-se o letramento digital.

Dudeny *et al.* (2016, p. 17) conceituam letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação”. Consoante com suas pesquisas, entendemos que tanto professor quanto aluno carecem desenvolver conhecimentos digitais que permitam àquele promover situações de ensino com o uso adequado da tecnologia; e ao aluno, que, consciente das possibilidades tecnológicas, participe eficazmente de prática sociais externas ao cotidiano escolar, as quais requerem aptidões digitais.

Pesquisas de Dudeny *et al.* (2016) revelam que muito da insegurança dos docentes em utilizar as tecnologias na sala de aula ocorre porque esses permanecem como especialistas em conteúdo e pedagogia, necessitando assim desenvolverem suas aptidões tecnológicas. Dudeny *et al.* (2016) comunga com os estudos de Mishra e Koehler (2006), os quais defendem que o trabalho com as tecnologias em contexto escolar é o reflexo da mobilização dos conhecimentos de conteúdo (CC), aliado aos conhecimentos pedagógicos (CP), os quais são otimizados pelos conhecimentos tecnológicos (CT). Essa mobilização origina uma estrutura de incorporação em que a base dos conhecimentos – CC, CP e CT - em suas interseções promovem outros saberes: conhecimento de conteúdo pedagógico (CCP); conhecimento de conteúdo tecnológico (CCT) e conhecimento tecnológico pedagógico (CTP). Esses, por sua vez, relacionando entre si, culminam no conhecimento pedagógico, de conteúdo e tecnológico (CPTC).

Por ser o letramento digital intimamente relacionado com as TICs ou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (IDICs), visto que essas são variadas, estando em constante aperfeiçoamento, existe uma diversidade de competências desejáveis para o uso dessas tecnologias. Em estudos, Dudeny *et al.* (2016) listam quatro pontos focais que compreendem os letramentos digitais: a linguagem, a informação, as conexões e o (re)desenho. Dentre os recursos que fazem parte dos letramentos digitais, cujo foco está na linguagem, têm-se: o letramento impresso; o letramento em *Short Message Service* – SMS; o letramento em multimídia; o letramento em jogos; o letramento móvel, e o letramento em codificação. O letramento impresso diz respeito à habilidade de ler e compreender textos diversos, bem como escrever textos variados atentando-se aos aspectos linguísticos-discursivos e composicionais desses textos. No âmbito do letramento impresso online, encontram-se ações como: realizar anotações em livros digitais, elaborar argumentos e contra-argumentos para realizar comentários em grupos de discussões, ou mesmo se expressarem de forma concisa em tuítes. Já o letramento em SMS, diz respeito a habilidade do usuário da língua saber se comunicar utilizando a linguagem da internet, ou seja, o “internetês”.

O letramento em hipertexto, outra habilidade com foco na linguagem, remete-se a competência do usuário em fazer uso eficiente dos *links* ou *hiperlinks*, tendo em vista que o mau uso desses recursos pode reduzir a compreensão e retenção de textos, principalmente aqueles cuja escrita figura-se como complemento às imagens. No tocante ao letramento em multimídia, concerne a habilidade de criar textos utilizando imagens, sons e vídeos. Infográficos, podcasts e vlogcasts são exemplos multimidiáticos.

Outros dois letramentos focados na linguagem dizem respeito à habilidade de navegar e interagir em ambientes de jogos, além do usuário saber se orientar no espaço cibernético onde as informações ora se integram, ora se sobrepõem ao mundo real. São os letramentos em jogos e os letramentos móveis, respectivamente. Já o letramento em codificação está, para Dudeny *et al.* (2016), entre os letramentos focados na linguagem, o que tem maior grau de dificuldade, pois para atingir esse nível, o usuário precisa demonstrar habilidades de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computadores.

O segundo foco dos letramentos digitais (DUDENEY *et al.*, 2016), a informação, é subdividido em quatro: letramento classificatório, em pesquisa, em informação, e em filtragem. O letramento classificatório refere-se à habilidade do usuário em gerar recursos visuais como nuvens e *tags*. Já a habilidade de fazer uso eficiente de serviços de busca diz respeito ao letramento em pesquisa. A habilidade de avaliar a credibilidade das informações encontradas na internet tange ao letramento em informação e a capacidade de reduzir a sobrecarga de informações existentes no ciberespaço, valendo para isso os mecanismos de triagem é denominado pelos autores de letramento em filtragem.

O terceiro foco dos letramentos digitais (DUDENEY *et al.*, 2016) recai sobre as conexões e também é dividido em quatro subgrupos: o letramento pessoal, em rede, participativo e cultural. A aptidão de projetar a identidade desejada no ciberespaço diz respeito ao letramento pessoal. A maestria em organizar redes de relacionamentos, tanto com objetivos profissionais quanto sociais, refere-se ao letramento em rede. Já o letramento participativo concerne à aptidão de contribuir para a inteligência coletiva, atingindo, assim, metas pessoais e coletivas; e o letramento cultural converge para o talento de compreender, interagir e se comunicar considerando contextos culturais diversificados.

O quarto e último foco dos letramentos digitais (DUDENEY *et al.*, 2016) é o (re)desenho e refere-se à prática ou arte de criar novos sentidos da combinação de artefatos existentes, é conhecido de letramento remix.

Diante de todos esses aspectos que constituem os letramentos digitais e, sobretudo, porque nossa SDG está hospedada em um AVA, o que exige dos participantes (professor que a utiliza como ferramenta auxiliar no ensino e aluno que é o destinatário-aprendiz) tenham habilidades relacionadas ao que é digital (DUDENEY *et al.*, 2016), apresentamos conceitos a essas questões relacionadas.

Ambiente virtual de aprendizagem

Para abordarmos o que é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), primeiro, recorreremos à Mesquita (2014) que define ciberespaço como um local construído dentro do mundo das telecomunicações e que oferece às pessoas um novo ambiente para a interação social e cultural. Para o autor, esse “espaço virtual” é acionado quando qualquer pessoa acessa a internet, e, nas palavras do autor, é composto de vários recursos periféricos, o que “inclui o software que faz o computador funcionar, e os dados armazenados ou gerados por computadores e outros dispositivos como cabos, roteadores, servidores, redes e até mesmo satélites utilizados em transmissões pela internet” (MESQUITA, 2014, p. 34).

Já na definição de Ferreira (2014, p. 51), ciberespaço é um “lugar virtual, proporcionado pela Internet, em que se utilizam ferramentas e instrumentos virtuais”. Apesar das definições, ora ampliada, ora mais restrita sobre o conceito do termo, ambos os autores concordam com o fato da internet contribuir para a origem, conceitualização e propagação do termo ciberespaço.

Ao acessar a internet, seja para trabalhar, socializar, aprender, etc., as pessoas se deparam com uma “enxurrada” de informações que podem ser acessadas ou descartadas pelos usuários. Essas informações são disponibilizadas ao internauta por meio de plataformas que estão alocadas em ambientes virtuais, ou seja, ocupam um espaço dentro do ciberespaço. A esse respeito, Mesquita (2014, p. 34) salienta que o ciberespaço “tem seus próprios mapas geográficos e técnicas sofisticadas de mapeamento para ajudar a gerenciar redes e internet”.

Ferreira (2014, p. 51) conceitua AVA como “os novos espaços de ensino e aprendizagem que utilizam a internet como mediadora para esse processo”. Tecnicamente, o AVA utiliza um servidor que pode ser acessado por um navegador *Web* – palavra inglesa que significa teia ou rede - e conecta computadores. Por assim ser, para Fernandes (2012), “o ambiente virtual não é um espaço físico, mas é real, habitado, a partir de uma via de acesso física: o teclado, o monitor, o mouse, a internet” (p. 76). Para além da questão técnica, Ferreira (2014, p. 54 apud PULINO, 2005) expõe que “os ambientes virtuais de aprendizagem utilizam como abordagem o Construcionismo Social, o qual baseia-se na ideia de que as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social de construção de conhecimento”.

Podemos, então, definir o AVA como sendo um dos ambientes pertencentes ao ciberespaço – que possui vários espaços virtuais para diversos fins, dentre eles os destinados ao ensino e a aprendizagem sistemática de conteúdos. Portanto, os AVA são plataformas construídas especificamente para fins educacionais. Segundo Fernandes (2012), as plataformas mais conhecidas são: o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), o TelEduc, a AulaNet, o Amadeus, o Eureka, o e-Proinfo, o WebCT, o LearningSpace – as mais utilizadas para a efetivação de aulas no formato EAD, e/ou no formato híbrido, ensino presencial e a distância. No nosso caso, adotamos o Moodle como plataforma para a hospedagem da SDG. Discorreremos sobre o Moodle na subseção a seguir.

O Moodle

Conforme estudos de Ferreira (2014), o Moodle possui várias vantagens se comparado a outras plataformas, como: ser compatível com diversos sistemas operacionais, apresentar uma interface clara, limpa e simples, além de ser facilmente instalado em qualquer servidor web. A respeito do Moodle,

Mendonça (2018, p. 107) o define como “uma plataforma de código aberto, ou seja, o desenvolvimento é feito por comunidades abertas e interessados, que se organizam pela internet” (MENDONÇA, 2018, p. 107).

Fernandes (2012) explica que essa ferramenta permite o uso de várias mídias, como: fóruns de discussão, chats, *wikis*, glossários, tarefas, entre outros. E, Ferreira (2014) acrescenta ainda a possibilidade da utilização de recursos como: materiais, lição, questionário e esclarece que “as ferramentas do ambiente Moodle são estruturadas em módulos, o que possibilita configurar e adicionar novas ferramentas a partir da instalação padrão” (FERREIRA, 2014, p. 56).

Essa flexibilidade de utilização de mídias e recursos permite ao administrador de um curso ministrado na plataforma Moodle *linkar* (redirecionar o usuário para outro lugar através de um clique), aos ambientes virtuais ainda outros espaços/recursos, tais como webconferências, blogues, *facebook*, ou mesmo espaços de compartilhamento de produção coletiva, como a ferramenta de produção de texto *Google Docs*, por exemplo (FERNANDES, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cumpri-nos esclarecer que nossa SDG segue as etapas propostas pelo grupo de Genebra, contudo, passou por adaptações que são inerentes ao contexto em que ocorreu a implementação (pandemia) e ainda, por ocorrer em um AVA. A título de esclarecimento, a SDG contou com dez oficinas além dos módulos de apresentação e de fechamento da interação. É oportuno esclarecer que, em nossa proposta, entendemos por módulos de ensino cada uma das fases da sequência de didática (apresentação da situação; reconhecimento do gênero; produção inicial; oficinas de desenvolvimento de capacidades de ação, capacidades discursivas e também linguístico-discursivas; produção final e fechamento da interação). Cada módulo é formado por diversas oficinas, as quais são caracterizadas por atividades variadas.

O primeiro módulo configura-se como o que o ISD considera a Apresentação da situação (primeira etapa da SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e objetiva: apresentar o projeto de ensino para o desenvolvimento da escrita da Redação do ENEM; a plataforma que hospeda o projeto; a operacionalização e as ferramentas do *moodle* utilizadas na plataforma; as dinâmicas, atividades e cronograma. Logo, implica em essencialmente trabalhar o domínio de habilidades que são intrínsecas ao letramento digital (ROJO, 2019).

Dentro ainda da etapa da Apresentação da situação, o objetivo é o de dar a conhecer aos alunos a situação de comunicação ampla que envolve o ENEM, com acesso a vários e diferentes documentos normatizadores do ENEM; bem como vídeos explicativos e *links* para a página oficial do ENEM. Tais atividades também se relacionam ao desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos digitais, conforme Dudeney *et al.* (2016), o letramento classificado como em hipertexto, no acesso/uso, pelos discentes, dos *links* que compõem o módulo; o letramento móvel, na habilidade de navegação no espaço cibernético; o letramento em pesquisa, visto que uma das atividades do módulo é, a partir de conhecidos os documentos regulamentadores do ENEM, o aluno realizar discussões em um Fórum sobre os conteúdos em referência e ainda o letramento participativo, tendo em vista a elaboração de argumentos para a discussão no fórum.

Na **Oficina I** há também o acesso a: um cartaz de divulgação do plantão realizado no colégio para auxílio na inscrição do ENEM. Sobre o plantão para auxílio na inscrição do ENEM, o professor agenda uma data para auxiliar, de forma presencial, na sala de informática do Colégio, os alunos na inscrição do exame. Ou eles podem ser atendidos virtualmente, utilizando o *Meet*. Embora a execução da inscrição seja considerada simples, exige do participante do ENEM diferentes letramentos, por exemplo: é preciso que o candidato tenha um e-mail, caso não tenha, é preciso criá-lo: letramento em multimídia; saber navegar pela página de inscrição, preenchendo os campos de forma adequada: letramento móvel (DUDENEY *et al.*, 2016).

As **Oficina II e III** também se inserem no trabalho com o contexto amplo do ENEM, de forma mais específica, visa levar o aluno a compreender função social do exame de uma forma geral, que é ser via de acesso ao ensino superior e a programas como o PROUNI e o FIES. Destacamos da **Oficina III**, uma atividade de pesquisa: o aluno consulta os links de acesso ao: sítio do ENEM; a Cartilha do participante do ENEM - informações e regulamentações sobre o ENEM, e, principalmente, sobre as cinco competências avaliadas na prova de redação. Depois os estudantes participam de um fórum para socialização das informações. Ações que envolvem o desenvolvimento do letramento digital em pesquisa (DUDENEY *et al.*, 2016), e o letramento crítico em informação (DUDENEY *et al.*, 2016). Ao pesquisar,

o aluno deve não só fazer uso eficiente dos mecanismos de busca, mas também contrastar as informações que retornam nessa busca, além de averiguar a confiabilidade das informações por meio de novas buscas e análise do autor das informações (DUDENEY *et al.*, 2016). A possibilidade do aluno buscar as informações solicitadas na atividade em páginas já conhecidas por eles demonstra seu letramento em filtragem.

A **Oficina IV** coloca o estudante em contato com exemplares do gênero em estudo, a fim de construir conhecimentos de forma indutiva (COSTA-HUBES, 2009), e, sobretudo, promover a escrita de um primeiro exemplar do gênero, o qual se configura como primeira produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para a execução dessa oficina, o estudante: faz a leitura de uma redação nota mil, com atenção, conforme as instruções no AVA, de alguns aspectos que formam o gênero: o tema em abordagem; o ponto de vista apresentado pelo autor do texto; os argumentos de defesa; a proposta de intervenção. E, principalmente, em convergência ao nosso objetivo neste artigo, o aluno tem instruções de como acessar, no AVA, o formulário para a produção do texto/primeiro exemplar de uma redação do ENEM, bem como de como executar ações relacionadas à postagem do texto na plataforma. Na segunda parte da **Oficina IV**, os alunos realizam, no AVA, a produção do primeiro exemplar do gênero. Ao realizar a atividade de leitura e escrita do primeiro exemplar do gênero, o aluno mobiliza conhecimentos linguísticos-discursivos relacionados ao letramento impresso, cujo foco está na linguagem. Em contato com as orientações existentes no AVA, para a execução da tarefa, o estudante faz uso do letramento em hipertexto e ainda letramento móvel, visto que precisa saber se orientar no espaço cibernético (DUDENEY *et al.*, 2016).

A **Oficina V** objetiva levar os alunos a compreenderem a temática que se insere no exame; a função dos textos motivadores na prova de redação: apoio na elaboração e organização do ponto de vista particular do candidato; trabalhar a produção de paráfrases, como forma de contribuição na elaboração do ponto de vista individual. A socialização dos conhecimentos é feita pela ferramenta fórum, visto ser essa um instrumento de interação que permite ao aluno entrar em contato com as opiniões e informações dos demais participantes e, assim, confirmar, contestar e/ou reformular a sua própria opinião; bem como o instrumento promove tanto o letramento participativo quanto o letramento crítico em informação (DUDENEY *et al.*, 2016). Os alunos fazem a leitura de exemplares de textos motivadores, de exames do ENEM anteriores e depois discutem no fórum questões como, por exemplo: Os textos motivadores possuem indicação de onde foram publicados? Como essas indicações poderiam ajudar o candidato na elaboração de seu ponto de vista particular?

Também essa oficina se direciona ao trabalho com a elaboração e articulação de posicionamentos pessoais para temáticas, em uma atividade formada por um jogo de roleta (na ferramenta *Wordvall*). Ao girar a roleta, aparece um tema e os alunos devem expor um ponto de vista para tal. Essa atividade requer do estudante além do letramento em jogos, o letramento impresso, tendo em vista que ele deve elaborar argumentos e contra-argumentos que respaldam seu ponto de vista. A atividade promove ainda o letramento participativo, visto que contribui para o crescimento coletivo no contato com opiniões diferentes (DUDENEY *et al.*, 2016).

A **Oficina VI** aborda a elaboração e planificação de argumentos; elementos que organizam a estrutura formal da redação do ENEM. Um exemplar de redação nota 1000 é disponibilizado na ferramenta Livro, com marcações da estruturação do plano global do texto (local da apresentação do ponto de vista, dos argumentos, e da proposta de intervenção). Depois, em Tarefa, o aluno responde a uma série de questões, por exemplo: Qual é a tese defendida pelo candidato e em qual parte do texto ela está? Quais são os argumentos que o candidato apresenta? Onde eles estão no texto? Qual a ação que o candidato propõe para a resolução do problema, ou seja, qual é a proposta de intervenção? A execução das atividades propostas exige dos estudantes conhecimentos sobre o espaço cibernético em que os exercícios estavam dispostos, ou seja, o letramento móvel (DUDENEY *et al.*, 2016). As atribuições da ferramenta Tarefa exige ainda dos estudantes habilidades referentes ao letramento impresso.

Já os operadores argumentativos são estudados por meio de um jogo de cartas (*flashcards*), no AVA. São 8 cartas, cada uma apresentava um breve enunciado; o discente deve identificar o operador em destaque no enunciado, a partir da ideia expressa/sentido. Em feedback, os alunos visualizam as respostas adequadas ao final de executarem todo o jogo. Nessa oficina, conforme os estudos de Dudeny *et al.* (2016), o aluno desenvolve o letramento digital em jogos, pois lhe é requerido tanto a navegabilidade quanto a interação com as cartas apresentadas.

A **Oficina VII** visa ao reconhecimento dos tipos de argumentos característicos da redação do ENEM, e também aprimorar habilidades referentes à Competência III: selecionar, relacionar, organizar e

interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Primeira atividade, os alunos assistem a um vídeo em que moradores de uma cidade teriam que responder, em entrevista, ao questionamento “Por que eu amo minha cidade?”, as respostas, no vídeo, expõem a construção de argumentos contraditórios. No fórum os estudantes devem apresentar novos argumentos e classificá-los. Na segunda atividade, construída utilizando a ferramenta H5P, os alunos identificam em trechos de redações nota mil qual tipo de argumento empregado nos destaques. A atividade consta de doze *slides* interativos (H5P)/perguntas com resposta de múltipla escolha; as respostas e a pontuação obtida no jogo puderam ser visualizadas pelos discentes ao final do exercício. Esta oficina requer letramento impresso, pela elaboração de argumentos e contra-argumentos; participativo, pela socialização no fórum disponibilizado, culminando com o letramento em jogos, na interação com os *slides* interativos (DUDENEY *et al.*, 2016).

A **Oficina VIII** tem como objeto de estudo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a fim de ampliar o repertório cultural dos alunos, conforme é solicitado na Competência II e Competência III (BRASIL, 2020). Por meio de um jogo da memória, criado no H5P. No jogo são 20 cartas, que quando selecionadas revelam ao jogador um artigo da DUDH juntamente com uma ilustração alusiva a esse artigo, devendo o jogador encontrar outra carta semelhante à que lhe foi revelado. O jogo, no qual o aluno relembra os artigos da DUDH, envolve o letramento digital em jogos, já que segundo Dudeney *et al.*(2016), o estudante navega e interage em ambiente de jogos.

A **Oficina IX** intenciona o aluno a reconhecer o prescrito pelo ENEM para a construção da proposta de intervenção na redação; a obrigatoriedade do respeito aos direitos humanos na exposição do ponto de vista, de argumentos e da proposta de intervenção; as prescrições da Competência V (ação, agente, meio, efeito e detalhamento) (BRASIL, 2019) para a produção da proposta interventiva. As atividades que formam essa oficina visam promover letramento digital em pesquisa, participativo e sobretudo classificatório (DUDENEY *et al.*, 2016). Destacamos uma atividade para a reescrita de uma proposta de intervenção apresentada em uma redação que não alcançou nota máxima na Competência V, por meio da ferramenta “Wiki”, promovendo assim os letramentos digital impresso e participativo (DUDENEY *et al.*, 2016).

A **Oficina X** oportuniza ao aluno a escrita da produção final aplicando os conhecimentos desenvolvidos ao longo das oficinas (BARROS; MAFRA, 2016). Nessa atividade é oportunizado ao estudante novamente o desenvolvimento/aprimoramento do letramento impresso, visto abordar a mobilização dos conhecimentos linguísticos-discursivos relacionados ao letramento impresso (DUDENEY *et al.*, 2016). O estudante mobiliza ainda habilidades de orientação no espaço cibernético o que DUDENEY *et al.*(2016) classifica como letramento móvel.

O último módulo – fechamento da interação, contou com atividades de acesso ao cartão de confirmação do participante disponibilizado pelos organizadores do ENEM, demandando para isso o letramento móvel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar uma proposta de ensino voltada para o trabalho com a produção textual da redação do ENEM. A SDG elaborada é de base sociointeracionista e para atender aos novos modos de ensino, exigidos com e a partir da pandemia do Coronavírus, foi hospedada no AVA. As discussões apresentadas levam em consideração os estudos de Dudeney *et al.* (2016) sobre letramentos digitais e habilidades requeridas na utilização de AVAs e seus recursos para fins educacionais.

Dentre os pontos focais de letramentos digitais, apresentados por Dudeney *et al.* (2016): linguagem, informação, conexões e (re)desenho – o mais abordado é o letramento digital, com foco em linguagem, classificado como letramento móvel, o qual é requerido em 6 oficinas. Além desse, constituem a SDG: letramento impresso (Oficinas IV; V; VI; IX; X); letramento em jogos (Oficinas V; VII) e letramento em hipertexto (Apresentação; e Oficina IV). Sobre os demais focos apontados por Dudeney *et al.* (2016), formam o trabalho, atividades focadas no letramento em informação, nas seguintes Oficinas: apresentação, (letramento em pesquisa), Oficina III (letramentos em pesquisa, em informação, em filtragem); Oficina IX (letramento classificatório). Já as atividades focadas nas conexões: Oficinas de apresentação, V e IX, o mais recorrente é o letramento participativo (apresentação; V; IX).

Entendemos a necessidade de mais estudos sobre como se dá a escolha das ferramentas disponibilizadas no moodle para um ensino de línguas, por meio de gêneros textuais, o que, como

demonstrado, pode desenvolver os diversos letramentos digitais, importantes nas situações comunicativas atuais.

REFERÊNCIAS

- BARROS, E. M. D.; MAFRA, G. M. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *(Con)textos Linguísticos*, Vitória, v.10, n.17, p. 46-68, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14791>. Acesso em: 15 mar. 2020
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enem: redações 2019*. Material de Leitura. Módulo 7. Competência V. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_5.pdf. Acesso em: 12/01/2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2020: cartilha do participante*. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf Acesso em: 31/12/ 2020
- COSTA-HUBES, T. C. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de Ensino de Língua Portuguesa. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 129-146, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FERNANDES, M. L. B. *Educação à distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.
- FERREIRA, J. L. Moodle: um espaço de interação e aprendizagem In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria (Org.). *Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. 3.ed. Maringá: Eduem 2014. p. 51-63.
- MENDONÇA, H. A. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 106-127.
- MESQUITA, D. *Ambiente virtual de aprendizagem: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância*. São Paulo: Érica, 2014.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SOUZA, C. A. N. et al. Análise da implementação do ensino remoto emergencial no estado do Paraná. *Anais...do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020.