



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**O *SOFTWARE PUBLISHER* COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA VIABILIZAÇÃO DO  
LETRAMENTO DIGITAL**

IARA COSTA NASCIMENTO

CAMPINA GRANDE – PB  
2015

**IARA COSTA NASCIMENTO**

**O *SOFTWARE PUBLISHER* COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA VIABILIZAÇÃO DO  
LETRAMENTO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Dália de Gusmão Aranha.

CAMPINA GRANDE – PB  
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N244s Nascimento, Iara Costa

O software Publisher como ferramenta pedagógica  
[manuscrito] : uma proposta para viabilização do letramento  
digital / Iara Costa Nascimento. - 2015.  
125 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de  
Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.

"Orientação: Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha,  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Letramento 2. Letramento Digital 3. Software Publisher  
4. Ferramenta Pedagógica I. Título.

21. ed. CDD 372.62

IARA COSTA NASCIMENTO

**O SOFTWARE PUBLISHER COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA VIABILIZAÇÃO  
DO LETRAMENTO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 30/09/2015

*Simone Dália de Gusmão Aranha*

---

Profª Drª Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB  
Orientadora

*Maria de Fátima Alves*

---

Profª Drª Maria de Fátima Alves - UFCG  
Examinadora

*Tania Maria Augusto Pereira*

---

Profª Drª Tania Maria Augusto Pereira - UEPB  
Examinadora

Dedico este trabalho a Deus, por me fazer existir e providenciar tudo o que mais preciso,  
sempre presente em minha vida.

À minha família, mãe, pai, irmã, irmão (*in memoriam*), sobrinhas, esposo, filha, as pessoas  
mais importantes e necessárias do mundo.

Aos amigos e amigas, extensão da minha família.

## AGRADECIMENTOS

Jesus perguntou: "Não foram purificados todos os dez? Onde estão os outros nove? Não se achou nenhum que voltasse e desse louvor a Deus, a não ser este estrangeiro?" (LUCAS, 17:17-18)

O agradecimento é uma expressão de gratidão e seria injusto não expressar esse reconhecimento aos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para construção e conclusão deste trabalho.

A Deus, pela sua magnitude, por ter me permitido viver esta experiência conduzindo e confirmando meus passos ao longo da caminhada, obrigada por tudo Senhor!

Aos meus pais Inácio e Maria e minha irmã Aparecida, que sempre me apoiam e colaboram para que possa lutar pelos meus sonhos, muitas vezes acreditando em mim mais do que eu mesma, sem vocês eu não teria ido tão longe.

Ao meu esposo Rilton e minha filha Sara, que são a luz dos meus olhos, partes de mim, que se esforçaram por compreender minhas necessidades, apoiando minhas decisões, sem vocês eu não teria conseguido.

À minha amiga e irmã de coração Luzia Débora, que me incentivou a buscar esta formação tão importante para minha vida, você foi a pessoa mais decisiva nesse processo, muito obrigada.

Aos amigos e amigas pela solidariedade, por meio de orações e palavras de incentivo.

A equipe da Escola Municipal Manoel Francisco da Motta, representada pela pessoa da senhora Maria do Socorro N. de Araújo Normando (Gestora Escolar), que nos acolheu, aceitando nossa proposta e permitindo a realização da pesquisa. Aos alunos que participaram do estudo, sem os quais não teríamos como realizar esta produção, muito obrigada.

À Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, representada pela senhora Iolanda Barbosa, por nos conceder um ano de Licença das atividades profissionais para dedicação exclusiva aos estudos, minha gratidão.

A Universidade Estadual da Paraíba e ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela promoção da oportunidade de realização de um sonho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Dália de Gusmão Aranha, me faltam palavras para agradecer, pelo profissionalismo e pela humanidade, gentileza e dedicação na orientação deste trabalho. Você foi um instrumento de lapidação desta dissertação, sua parceria foi imprescindível para conclusão deste trabalho, lhe sou eternamente grata.

Às professoras doutoras Maria de Fátima Alves e Tânia Maria Augusto Pereira, por aceitarem participar deste processo, contribuindo de forma significativa, para o aperfeiçoamento desta produção científica, muito obrigada por fazerem parte desta banca.

Enfim, todas e todos, que de alguma forma contribuíram para realização desta pesquisa, muito obrigada.

## RESUMO

Compreendemos a linguagem como processo e interação, e letramentos como processos contextualizados, que compreendem práticas sociais de leitura e escrita em diversos tipos de suportes textuais. Defendemos que a escola deve contribuir para o desenvolvimento desse letramento em sua prática pedagógica cotidiana, levando em consideração as necessidades educativas da contemporaneidade, imersa em uma cultura digital. Considerando a questão da responsabilidade outorgada à escola quanto à promoção do processo de letramento digital, construímos um eixo problematizador que direcionou os procedimentos metodológicos desta pesquisa: como favorecer aos alunos do 5º ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal da cidade de Campina Grande, à viabilização do letramento digital? A partir dessa pergunta investigativa, elaboramos uma metodologia para buscar uma possível resposta e/ou solução para esse questionamento. Decidimos por uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, do tipo explicativa e delineada como pesquisa-ação. Os instrumentos usados para coleta de dados foram: um questionário de sondagem, a observação participante, as gravações em vídeo e áudio dos encontros realizados e a pergunta feita aos alunos no final da pesquisa. O objetivo era usar o *software Publisher* como ferramenta pedagógica para confeccionar o folheto informativo digital junto aos referidos alunos citados logo acima e, analisar se essa ação contribuía para viabilização do letramento digital da turma. Para apoiar as discussões, buscamos base teórica em autores como: Koch (2006) e Travaglia (2008) sobre linguagem e interação; Street (1984, 2014), Kleiman (2005, 2012), Aranha (2008, 2011), Rojo (2012) e Soares (2009, 2012), sobre letramentos; Lévy (1993, 1999) e Xavier (2002), sobre tecnologias, e Braga & Ricarte (2005) e Palfrey & Gasser (2011), sobre letramento digital e nativos digitais. Não pretendemos constituir uma revolução digital na escola, ou mesmo na transposição de um letramento para outro, mas sim promover a busca pelo acesso a conhecimentos que permitam o desenvolvimento de novas habilidades e, por meio destas, os alunos sintam vontade e autonomia para desempenhar suas competências relacionadas à leitura e a escrita em suportes digitais nos diversos contextos sociais, além do ambiente escolar. Entendemos que a proposta contribuiu para viabilização do letramento digital, respondendo, assim, à questão investigativa que deu início a esta pesquisa, comprovando a hipótese: “o uso do *software* aplicativo *Publisher*, como ferramenta pedagógica, na confecção de um folheto informativo digital viabiliza o processo de letramento digital aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I”. Para compartilhar esta experiência com outros educadores e interessados, criamos um Guia Digital, com orientações para os professores que desejem realizar uma proposta igual ou semelhante para suas turmas, adaptando-a ao seu contexto, oportunizando outros alunos experimentarem o uso de um *software* aplicativo como ferramenta pedagógica.

**Palavras-chave:** Letramento Digital. *Software Publisher*. Ferramenta Pedagógica.



## ABSTRACT

We understand the language as a process and interaction and literacies as contextualized processes that comprise the social practices of reading and writing various types of text. We argue that the school should contribute to the development of this literacy in its daily teaching practice, taking into account the educational needs of the contemporary world, immersed in a digital culture. Considering the issue of liability granted to school and to promote a digital literacy process, we build a problem axis that directed the methodological procedures of this research: how to favor students of the 5th year of elementary school, at a public school in the city of Campina Grande, with the viability of digital literacy? From this research question, we developed a methodology to find a possible answer and / or solution to this question. We decided to do a qualitative research of applied nature and explanatory type which was designed as action research. The instruments used for data collection were a questionnaire probing, with participant observation, video and audio recordings of the meetings and a question made to the students at the end of the survey. The goal was to use the *Publisher software* as a pedagogical tool for making the digital leaflet, with the students of the 5th year of elementary school, at a public school in Campina Grande, State of Paraíba, and consider whether this action contributed to enabling the digital literacy of the class. To support the discussion, we sought theoretical basis of authors such as: Koch (2006) and Travaglia (2008) on language and interaction; Street (1984, 2014), Kleiman (2005, 2012), Aranha (2008, 2011), Rojo (2012) and Soares (2009, 2012), about literacies; Lévy (1993, 1999) and Xavier on technologies; Braga & Ricarte (2005) and Palfrey & Gasser (2011), about digital natives and digital literacy. The proposal is not intended to be a digital revolution in school, or even the substitution of a new literacy for another, but we seek to promote access to knowledge that would enable the development of new skills, and, through these, students would have the will and autonomy to perform their reading and writing skills in digital media in various social contexts, beyond the school environment. We understand that the proposal contributed to enabling digital literacy, thus responding to the research question that started this work, proving the hypothesis: "Using the *Publisher software* as a pedagogical tool in the making of a digital leaflet enables the digital literacy process for students of the 5th year of elementary school I". To share this experience with other educators and people who are interested, we have created a Digital Guide with guidelines for teachers who wish to make a similar or identical proposal for their courses, adapting it to the context, providing opportunities for other students to experience the use of a software application as a pedagogical tool.

**Key-words:** Digital literacy. *Publisher Software*. Pedagogical tool.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página 1 do Modelo Modular.....	65
Figura 2 – Página 2 do Modelo Modular.....	66
Figura 3 – Página 1 do Folheto produzido pelos alunos.....	68
Figura 4 – Página 2 do Folheto produzido pelos alunos.....	68
Figura 5 – Microsoft Publisher.....	85
Figura 6 – Página Inicial do <i>Software Publisher</i> .....	86
Figura 7 – Modelos de Publicações.....	86
Figura 8 – Modelos de Publicações Internas.....	87
Figura 9 – Página 1 do Modelo Modular.....	88
Figura 10 – Página 2 do Modelo Modular.....	88
Figura 11 – Modelos de Publicações – diversos Gêneros Textuais.....	89
Figura 12 – Barra de Ferramentas do Publisher.....	90
Figura 13 – Edição de Fontes.....	91
Figura 14 – Opções de Formatação da Fonte.....	92
Figura 15 – Seleção e Formatação da Fonte.....	92
Figura 16 – Visualização da Fonte Modificada.....	93
Figura 17 – Seleção de Imagem para Edição.....	94
Figura 18 – Buscando Imagens para Inserir.....	94
Figura 19 – Busca de Imagem <i>On e Off Line</i> .....	95
Figura 20 – Encontrando a Imagem nos Arquivos Pessoais.....	95
Figura 21 – Editando a Imagem.....	96
Figura 22 – Página 1 do Folheto produzido pelos alunos.....	96
Figura 23 – Página 2 do Folheto produzido pelos alunos.....	97
Figura 24 – Salvando uma Cópia do Arquivo.....	98
Figura 25 – Escolhendo o Destino para Salvar o Documento.....	98
Figura 26 – Salvando o Documento no Destino Escolhido.....	99
Figura 27 – Decidindo o Tipo de Formato do Arquivo a ser Salvo.....	99
Figura 28 – Salvando um Arquivo Modificado.....	100

Figura 29 – Compartilhamento do Arquivo em Diferentes Dispositivos.....	101
Figura 30 – Outros Modos de Compartilhamento do Arquivo.....	102
Figura 31 – Compartilhando o Arquivo em <i>Pen Drive</i> .....	102
Figura 32 – Enviando Arquivo por <i>e-mail</i> .....	103
Figura 33 – <i>Upload</i> do Arquivo Concluído.....	104
Figura 34 – Impressão do Anverso do Folheto.....	105
Figura 35 – Impressão do Verso do Folheto.....	105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>19</b>
1.1 Linguagem, interação e letramentos.....	20
1.2 Letramento digital: algumas considerações.....	30
1.3 Letramento digital no ambiente escolar .....	33
<b>CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO III – APRECIÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>57</b>
3.1 Relato da experiência: da apresentação dos dados, da aplicação da proposta e da intervenção pedagógica.....	58
<b>CAPÍTULO IV - O PRODUTO DA PESQUISA.....</b>	<b>78</b>
4.1 Guia Digital: o uso do software Publisher como ferramenta pedagógica na Educação Básica.....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>119</b>

## **INTRODUÇÃO**

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (Lévy, 1993, p.4)

A sociedade atual tem sido formada pela chamada “geração da tecnologia”, também conhecida como “nativos digitais”, indivíduos nascidos em um mundo conectado por novas tecnologias. Os termos “nativo digital” e “imigrantes digitais” são atribuídos a Marc Prensky (2013), o pioneiro a cunhar estas expressões, diferenciando os “nativos” dos “imigrantes” digitais pelo acesso às tecnologias digitais de forma instantânea ou tardia.

Isso não implica dizer que os nativos digitais possuem mais propriedades sobre os recursos digitais do que os imigrantes digitais pelo fato de terem nascido na “era digital”. Mas, estes nativos têm certa “vantagem” neste processo, tendo em vista que eles já nasceram tendo este tipo de tecnologia à sua disposição, o que pode facilitar, consideravelmente, as possibilidades de acesso a eles em relação aos imigrantes, que cresceram tendo acesso apenas às tecnologias analógicas.

A relação entre estas duas gerações, advindas de processos sócio-histórico distintos, em meio às transformações emergentes na contemporaneidade, acontece, muitas vezes, de forma impactante. Na esfera educacional, por exemplo, os imigrantes digitais, que segundo Palfrey e Gasser (2011) só tiveram acesso às tecnologias digitais tardiamente, são cobrados a utilizarem ferramentas tecnológicas digitais em suas aulas para mediar conhecimentos e saberes aos alunos – nativos digitais, que fazem uso destas ferramentas desde a primeira infância.

Atualmente, muitos professores buscam desenvolver as habilidades necessárias para exercer a docência utilizando as tecnologias digitais por meio de estudos, formações continuadas e ingressos em programas de pós-graduação. Contudo, isso não é um privilégio de todos e a maioria acaba pedindo “socorro” aos seus próprios alunos no momento de manusear as ferramentas digitais em suas aulas. Ou seja, nestes casos, não são os alunos que buscam orientação dos professores, mas, ao contrário, os professores recorrem a eles, uma situação, digamos, incomum ao processo educativo convencional que temos acompanhado ao longo do tempo.

Esta situação de inversão de papéis entre professor e aluno pode contribuir para desmistificar a concepção de professor como único detentor de todo o conhecimento, como um ser perfeito que detém as respostas para todas as perguntas, que jamais comete erros ou necessita de ajuda, principalmente, dos seus alunos. Isso porque esses são entendidos como “tábuas rasas”, como dizia Paulo Freire (1975), esperando apenas os depósitos de conhecimentos a serem efetuados pelos seus professores em suas mentes.

Esta concepção de professor e aluno não cabe mais no momento sócio-histórico em que vivemos. Acreditamos que se nossos alunos dispõem de habilidades diferentes das nossas, deste modo, temos a oportunidade de estabelecer trocas de conhecimentos, unindo forças na busca pelo desenvolvimento do processo educativo, se for esta a concepção da função do professor - mediador do conhecimento, consciente de que não sabe de tudo e que, o aluno, pode (e deve) ser um parceiro nesse processo, contribuindo com seus saberes no fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, atualmente, a responsabilidade da escola tem se ampliado. Ela tem sido cobrada a oferecer uma formação que capacite a geração contemporânea a fazer uso das tecnologias digitais, com autonomia e propriedade, tendo em vista a necessidade de favorecer habilidades de leitura de uma multiplicidade de escritas, com acesso a vários tipos de linguagens. Isso implica a necessidade da promoção de processos de letramentos e, dentre eles, o letramento digital no âmbito escolar.

Durante muito tempo, foi possível desenvolver a prática leitora por meio das tecnologias tipográficas, de atividades com textos verbais e não-verbais, escritos ou impressos. Contudo, outra alternativa surgiu com o desenvolvimento tecnológico, permitindo a ampliação de habilidades leitoras com ferramentas digitais. Este tipo de tecnologia permite realizar diversos tipos de leituras em tela, por meio de imagens, sons, textos verbais e não verbais, digitados ou sonorizados etc., que se denomina letramento digital.

O letramento digital não é um processo (ou fenômeno) que veio para substituir ou competir com outros tipos de letramentos, como o linguístico, literário, escolar, etc., mas sim um processo específico, que se refere às práticas leitoras em telas digitais. Por mais que alguns gêneros textuais impressos se assemelhem aos gêneros textuais digitais, é possível desenvolver leituras diferentes para cada tipo de portador de texto, sendo necessário o desenvolvimento de habilidades leitoras distintas, que só obtemos quando somos letrados digitalmente.

Considerando a questão da responsabilidade outorgada à escola contemporânea, no que diz respeito à promoção do processo de letramento digital, construímos um eixo problematizador que direcionou todos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a saber: como favorecer aos alunos do 5º ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal da cidade de Campina Grande, à viabilização do letramento digital?

A partir dessa pergunta investigativa, elaboramos uma metodologia para buscar uma possível resposta e/ou solução para esse questionamento. Decidimos por uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, ansiando por confirmar a hipótese: o uso do *software*

aplicativo *Publisher*, como ferramenta pedagógica, viabiliza o processo de letramento digital a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em usar o *software Publisher* como ferramenta pedagógica para confeccionar um folheto informativo digital junto aos alunos e, a partir disto, analisar se essa ação contribuiu para viabilização do letramento digital dessa turma. Para delinear os passos desta investigação, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Sondar os conhecimentos dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais, por meio de um questionário;
- Usar o *software Publisher* como ferramenta pedagógica, na confecção do folheto informativo digital;
- Imprimir e distribuir uma cópia da versão impressa do folheto, compartilhando a experiência com a comunidade escolar;
- Avaliar, junto aos alunos, as contribuições da pesquisa para o desenvolvimento da leitura e escrita dos mesmos, em suporte digital;
- Criar um produto pedagógico para compartilhar com outros professores e interessados esta experiência, nesse caso, o Guia Digital, descrevendo passo a passo o processo de confecção de um folheto informativo digital, utilizando o *software Publisher* como ferramenta pedagógica.

A turma escolhida para realização deste estudo se deu pelos seguintes motivos: 1) por ser a turma com a qual já desenvolvemos por alguns anos a nossa docência, despertando um interesse pessoal por um nível educacional que acompanhamos de perto e realizamos diversos projetos ao longo de cada ano letivo trabalhado; 2) por se tratar de uma turma alfabetizada, um fator que contribui para o desenvolvimento deste estudo e, por fim, 3) pela faixa etária da turma que, dentre as turmas do Ensino Fundamental I, dispõe de mais maturidade do que as turmas com menos idade, colaborando para a seriedade da proposta e o compromisso de participação na pesquisa.

E por que escolhemos, especificamente, trabalhar com o *software Publisher*? Em linhas gerais, o *Publisher* é um *software* que integra um grupo de programas da *Microsoft Office*. Ele é um aplicativo utilizado para editar texto e permite a criação de publicações para impressão ou divulgação digital e, vale salientar, que ele não depende do acesso à internet para realizar estas ações. Isto representa uma facilidade para desenvolver esta proposta numa sala de informática que não dispunha de conexão com a internet, como é o caso de muitos laboratórios das escolas municipais da nossa região.



Com o *Publisher* é possível criar uma variedade de publicações, tais como: convites, cartões de aniversário, currículos, cartazes, pôsteres, folhetos informativos, panfletos, dentre outros. Também possibilita realizar edições de texto, diagramações de jornais, tanto para impressão quanto para o acesso *on line*, permitindo esta flexibilidade aos seus utilizadores. Serve ainda para criar *sites* e editar *e-mails*. As publicações criadas neste aplicativo podem ser usadas para fins caseiros ou comerciais, podendo, inclusive, gerar uma fonte de renda com a sua comercialização.

O trabalho com o *Publisher* pode interessar aos profissionais das mais diversas áreas e campos de trabalho que necessitem criar publicações através de um aplicativo com uma variedade significativa de predefinições que facilitam a edição e diagramação dos textos. Outra vantagem observada é que não é necessário o usuário dominar a área da informática para trabalhar com esse *software*, pois suas ferramentas são simples e de fácil acesso. O pré-requisito para sua utilização é apenas que o usuário saiba o que pretende fazer e seja alfabetizado para conseguir ler as orientações do processo ao longo da criação ou edição das publicações.

Aos professores, pode interessar, principalmente, pela possibilidade pedagógica, por conter uma variedade de gêneros textuais que podem ser estudados ao serem editados ou diagramados com o uso do aplicativo.

Além disso, escolhemos o *Microsoft Publisher* por acreditar que seu uso poderia proporcionar uma *interface* entre o letramento das tecnologias tipográficas e o letramento das tecnologias digitais.

O folheto informativo digital que confeccionamos com a turma, a partir da editoração de textos do *Publisher*, foi desenvolvido seguindo um tema escolhido por votação, obedecendo aos critérios estabelecidos, que compreenderam sua relevância para os alunos, a escola e toda comunidade escolar.

O tema foi o mesmo da Mostra Pedagógica da escola: “Campina Grande, 150 anos: vivendo e revivendo nossa história”, escolhido unanimemente pelos alunos. As informações descritas no folheto foram pesquisadas pelos alunos em meios impressos e digitais, na escola e em casa. A digitação e a diagramação do folheto também foram realizadas por eles, nossa participação se restringiu as orientações, as mediações e ao solucionamento das dúvidas, na maioria das vezes, pouco requisitadas. As cópias da versão impressa do folheto foram distribuídas na comunidade escolar que veio visitar a Mostra Pedagógica e desempenhou a função social de orientar os visitantes sobre o tema trabalhado em cada sala.

Após a aplicação da proposta, elaboramos um produto pedagógico, que denominamos de **Guia Digital**, com orientações direcionadas aos professores que tenham interesse em desenvolver uma proposta igual ou semelhante com seus alunos. Este Guia é uma espécie de tutorial, que apresenta uma sequência de atividades explicando como usar o *Publisher* como ferramenta pedagógica, tomando como base a experiência vivenciada nesta investigação. Este produto pedagógico pode ser gravado/copiado em mídia do tipo CD-R e ser manuseado em qualquer ferramenta digital com *drive* compatível com esse tipo de mídia, assim como o sistema operacional e o tipo de documento.

Para realizarmos esta pesquisa elaboramos inicialmente um projeto que foi encaminhado ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba. Além da aprovação dos comitês de ética, contamos com a permissão, por escrito, dos pais dos alunos para poderem participar da pesquisa. Contamos ainda com a permissão, por escrito, da gestora da escola para realização da pesquisa no ambiente escolar.

Esta dissertação obedece a seguinte estrutura. Após esta introdução, temos o primeiro capítulo, **Fundamentos teóricos**, no qual apresentamos discussões sobre linguagem, interação e letramentos, destacando o letramento digital, especificamente, no ambiente escolar. Compreendemos a linguagem como processo de interação e defendemos o termo letramentos, no plural, entendendo que uma diversidade de leitura, escrita e suportes de textos colaboram para uma variedade de letramentos, por se tratar de um processo contextualizado. Essa compreensão e outras reflexões que trazemos neste capítulo receberam influência das leituras que realizamos das produções de Street (1984, 2014), Lévy (1993, 1999), Xavier (2002), Braga & Ricarte (2005), Kleiman (2005, 2012), Marcuschi (2005), Koch (2006), Travaglia (2008), Aranha (2008, 2011), Soares (2009, 2012), Palfrey & Gasser (2011), Prensky (2011), Rojo (2012), entre outros.

No capítulo II estão os **Procedimentos metodológicos** nos quais descrevemos a metodologia da pesquisa, definindo e identificando as ações a partir de estudos de Gil (2002), Severino (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Leite (2008), Moreira & Caleffe (2008) e Oliveira Neto (2008). A partir desses autores, definimos esta pesquisa com base no paradigma epistemológico interpretativista, construída por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, do tipo explicativa e delineada como pesquisa-ação.

No terceiro capítulo, **Apreciação dos resultados da pesquisa**, trazemos o relato da experiência, os dados coletados na investigação ao longo da aplicação da proposta e da intervenção pedagógica. Os dados foram coletados por meio de respostas dadas a um

questionário de sondagem, pela observação participante, gravações de vídeo dos encontros realizados com os alunos e da avaliação final por meio de uma pergunta feita a eles ao concluirmos a proposta. Todos os dados evidenciaram a positividade da proposta e, para concluir, os próprios alunos consideraram que a experiência havia contribuído para o desenvolvimento (ou aprimoramento) de sua leitura e escrita em suporte digital, atingindo, desta forma, o nosso principal objetivo.

No quarto capítulo, **O produto da pesquisa**, apresentamos o Guia Digital, uma espécie de tutorial que descreve o passo a passo de como usar o *Software Publisher* como ferramenta pedagógica na Educação Básica, mesclando a linguagem verbal e a não verbal de forma objetiva e concisa.

Para concluir a dissertação, apresentamos as considerações finais, uma síntese desta experiência, e ainda as referências das obras consultadas, seguidas dos anexos que correspondem às cópias dos termos de compromisso e autorização para realização da pesquisa e do apêndice que apresenta a cópia do questionário de sondagem aplicado no início da investigação.

# **CAPÍTULO I**

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]. Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p. 158)

Neste capítulo, discorreremos sobre os conceitos de linguagem, interação e letramentos. Defendemos que a escola deve contribuir para o desenvolvimento do letramento digital em sua prática pedagógica cotidiana, levando em consideração as necessidades educativas da contemporaneidade de uma sociedade tecnológica imersa em uma cultura digital. Para apoiar a discussão, nos baseamos em autores como Koch (2006) e Travaglia (2008), sobre linguagem e interação; Street (1984, 2014), Kleiman (2005, 2012), Aranha (2008, 2011), Soares (2009, 2012) e Rojo (2012), sobre letramentos; Lévy (1993, 1999) e Xavier (2002), sobre tecnologias e Braga e Ricarte (2005) e Palfrey e Gasser (2011), sobre letramento digital e nativos digitais.

### **1.1 Linguagem, interação e letramentos**

A linguagem pode ser compreendida sob vários aspectos, fato este que propicia o surgimento de concepções distintas sobre este fenômeno. Essa distinção entre as concepções de linguagem variam conforme o contexto sócio-histórico e cultural e a influência que recebem da concepção de sujeito que se tem em cada época. Alguns estudiosos dessa área de conhecimento, como Travaglia (2008), apresenta em seus estudos, dentre outras, três concepções de linguagem que consideramos relevantes: a) Expressão do pensamento, que objetiva traduzir e exteriorizar um pensamento, na qual a enunciação se apresenta como um ato monológico e individual, descontextualizado; b) Instrumento de comunicação, que objetiva transmitir informações a outrem, uma visão monológica, numa perspectiva formalista, que separa o homem do seu contexto social; e c) Forma ou processo de interação, em que a linguagem é entendida como um lugar de interação humana e os interlocutores interagem, “falam” e “ouvem”, promovendo diálogos em um determinado contexto sócio-histórico.

Expressar os pensamentos, comunicar-se ou interagir com nossos pares são ações que desenvolvemos no cotidiano e fazem da linguagem um processo em constante transformação, de acordo com os usos que fazemos dela, a intenção que temos ao usá-la e o contexto em que a usamos.

As transformações que ocorrem na linguagem podem ser percebidas com o crescente avanço tecnológico e o impulso ao acesso a esses meios, em maior escala que nas décadas passadas, ocasionando o surgimento de novas formas de comunicação e interação.

Levando em consideração esta concepção de linguagem como forma e/ou processo de interação, apresentada por Travaglia (2008), percebemos que, na medida em que surgem as

novas tecnologias no mercado, a linguagem transforma-se e adapta-se continuamente, visando atender às necessidades contemporâneas.

De acordo com as três concepções de linguagem referidas: expressão do pensamento; instrumento de comunicação e forma ou processo de interação, identificamos uma função específica da linguagem, contudo, nas duas primeiras, o contexto social em que se desenvolve a linguagem é ignorado, concebendo-a como algo inativo, que não interfere nem sofre interferência das situações e acontecimentos ao seu redor, como se estivesse desconectada das transformações que ocorrem na sociedade na qual se insere.

Por considerarmos a linguagem um processo mutável, adaptável e dinâmico, nesta pesquisa, dentre as três concepções apresentadas, escolhemos como base a terceira, a linguagem como forma ou processo de interação, que oportuniza aos indivíduos se constituírem e se representarem como sujeitos sociais ativos. Koch (2006, p. 127-128), também defende essa concepção de linguagem, quando afirma:

não basta estudar a língua como um código (conjunto de signos) através do qual um emissor transmite mensagens a um receptor; nem como um sistema formal, abstrato, de relações entre elementos de vários níveis que permitem estruturar as frases de uma língua, nem como um conjunto de enunciados virtuais cujo “significado” é determinado fora de qualquer contexto. É preciso pensar a linguagem humana como *lugar* de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de *co-enunciação*. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-*ação* social. (Grifos da autora)

Quando representamos algo, representamos para alguém, esperamos atenção, uma resposta, ansiamos por interação. Quando comunicamos algo, não o fazemos para nós mesmos, mas sim para o “outro”. A linguagem se constitui esse processo interativo, dinâmico, mesmo que a concepção que direciona esse processo não esteja defendendo claramente esse objetivo. Portanto, assim como Koch (2006), não menosprezamos as outras concepções de linguagem e não desconsideramos a função de cada uma delas, contudo, defendemos a concepção de linguagem como forma ou processo de interação por entendermos que a interação social é inerente ao fenômeno da linguagem, seja de forma explícita ou implícita, sendo esta desejada, provocada ou realizada convencionalmente ou não.

A curiosidade do homem o leva a questionar, investigar e experimentar uma diversidade de situações, lugares, objetos etc. Cada experiência produz um resultado, positivo ou negativo, na maioria das vezes, com o intuito de resolver problemas ou buscar melhorias. As mudanças

nos suportes de comunicação e interação humana, apresentadas por Braga e Ricarte (2005), estão ligadas, diretamente, à essa curiosidade do homem e sua busca por uma vida cada vez mais confortável. Segundo os referidos autores, essas mudanças interferiram também na linguagem, que precisou se adaptar aos suportes de comunicação de acordo com a forma que cada um foi adquirindo ao longo do tempo, semelhantes às adaptações que nos sentimos obrigados a fazer diante dos novos recursos tecnológicos digitais, desenvolvidos para comunicação e interação em nosso contexto social atual, e que cada dia mais se modernizam e se sofisticam. Mas, essas adaptações, como defende Machado (2010, p. 183), nem sempre ocorrem de maneira naturalizada e podem até se constituir em verdadeiros desafios:

O conhecimento do significado dos símbolos, o domínio de diferentes tipos de linguagem destinados a um consumo imediato e vulnerável à rápida substituição e o desenvolvimento de habilidades que permita sua utilização constituem desafios para a formação na perspectiva da nova cultura tecnológica.

Concordamos com Machado (2010) que é um “desafio” se adaptar a um processo intenso e de rápidas e constantes mudanças, pois o caráter dinâmico da linguagem causa esse impacto a quem se vê imerso em seus contínuos movimentos. A linguagem, nessa perspectiva de processo, ou lugar de interação, como acreditamos que ela seja, estará sempre se renovando e se metamorfoseando ao longo de suas interações em cada contexto social específico. Devemos buscar maneiras de aceitar e acostumar com os constantes desafios de adaptações às mudanças e transformações da linguagem.

Estes desafios têm sido aceitos e superados pelas gerações, pelo que podemos observar ao longo dos relatos históricos, pois se assim não fosse, provavelmente estaríamos ainda (sem menosprezar a importância da oralidade, mas defendendo o direito de conhecer diferentes formas de linguagem e comunicação), vivendo em uma sociedade ágrafa, levando em consideração o que é apontado por Xavier (2002, p. 86-87):

a tecnologia não se separa, dicotomicamente, da realidade sócio-histórico-cultural de um povo, como se, de um lado pudéssemos colocar as materialidades (dos objetos tecnológicos) e, de outro, a sociedade e a cultura. Os artefatos tecnológicos só nascem, crescem e se desenvolvem se, digamos, houver uma certa vontade de adoção aliada a uma receptividade, ainda que cautelosa em primeiro momento, de seus reais usuários que potencializam o tempo de existência de uma dada invenção.

Nessa perspectiva, devemos usar a linguagem de maneira consciente, buscando desenvolver cada dia mais as habilidades promovidas com o seu uso, as quais estão relacionadas

à fala, leitura e escrita. É importante que dominemos estas habilidades e conheçamos a função social de cada uma delas, pois fazem parte do nosso cotidiano e interferem nas relações sociais que estabelecemos, formal ou informalmente, como nos esclarece Aranha (2008, p. 29):

não podemos ignorar que a linguagem é indispensável em todas as relações que praticamos em sociedade, que no dia a dia os indivíduos são expostos a diferentes práticas sociais, em que não basta um conhecimento superficial da língua, precisam saber lidar com os mais variados gêneros adequando a diversas exigências, sempre concatenados com o significado funcional do uso da leitura e da escrita, adquirindo desenvoltura nas mais variadas manifestações comunicativas. Nessa perspectiva, compreendemos o letramento tanto no enfoque individual quanto no social, desde a apropriação por parte dos indivíduos até o envolvimento nas práticas sociais, em que é preciso compreender um conjunto de habilidades e de participar de forma significativa dependendo das necessidades que estão sendo impostas.

Concordamos com a ideia defendida pela autora, e sabemos da importância em conhecer a função social da leitura e da escrita, levando em consideração que vivenciamos práticas sociais que envolvem essas habilidades cotidianamente e nos sentimos obrigados a dominar essas competências que são desenvolvidas ao longo do processo de letramento. Mas o que é letramento?

Dizer o que o letramento não é parece ser mais fácil do que defini-lo objetivamente. Alguns conceitos de letramento são reducionistas ou parciais, fazendo confusão entre o que é letramento e algumas de suas práticas ou competências possíveis de serem ampliadas por meio desse processo.

O que podemos afirmar, com base nos estudos que realizamos, é que se trata de um fenômeno complexo, que sofre influência do contexto sócio-histórico, político, econômico, cultural e educacional em que se insere, e que se amplia com o uso da linguagem. Esta, por sua vez, desenvolve-se por meio da interação, com trocas de expressões, movimentos, sentimentos, sons, imagens, textos verbais e não-verbais, os quais possibilitam a negociação de significados necessária ao processo comunicativo, posto que, como afirma Street (2014, p. 138), “o letramento se relaciona tanto com o discurso oral quanto com práticas materiais específicas com as quais ele se entrelaça e se define.”

Se concebermos Letramento como Prática Social (LPS), como Street (2014), podemos compreender esta “dificuldade” de definir o termo, pois os seus significados e os seus usos variam levando em consideração o contexto e os participantes envolvidos, abrindo um leque de possibilidades e possíveis definições e não a um único conceito isolado. Para ampliar a



discussão, apresentamos algumas definições que algumas autoras construíram sobre esse fenômeno.

De acordo com Kleiman (2012, p. 16), o letramento teve seu conceito usado nos meios acadêmicos, inicialmente, como tentativa de “separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”. Contudo, ao longo do desenvolvimento de novos estudos e pesquisas, esse conceito foi transformando-se e ampliando-se, alcançando definições cada vez mais complexas como afirma a autora: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 18).

Soares (2012, p. 2), analisando os estudos sobre o letramento, desenvolvidos por Ângela Kleiman (1995) e L. V. Tfouni (1988), percebeu que as autoras concebem “o núcleo do conceito de letramento nas práticas sociais de leitura e escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização”, mostrando um ponto de convergência, significativo, dos conceitos desenvolvidas pelas autoras.

Para Kleiman, letramento e alfabetização não são processos distintos, mas complementares, sendo que o primeiro é um processo mais complexo do que o segundo. Na visão de Kleiman (2012, p. 20), lamentavelmente, de modo geral, a escola, tida como

a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola.

Partindo desta concepção, a alfabetização compõe o grupo de práticas sociais propostas pelo letramento. A “alfabetização é uma prática de letramento”. Por serem processos complementares, tanto a alfabetização quanto o letramento colaboram diretamente para o desenvolvimento da linguagem do ser humano e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de suas relações sociais comunicativas e interacionais, contribuindo cada um deles de uma maneira específica, como aponta Kleiman (2005, p. 16)

a alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

Concordamos com a autora quando esta diz que a “alfabetização tem características específicas, diferentes do letramento” e que “todos precisam ser alfabetizados”, mas isso não implica dizer que é necessário ser alfabetizado para se ter autonomia em práticas de letramento, mesmo a autora especificando que se trata “de práticas desenvolvidas em diferentes instituições”. Concordar com a afirmação da necessidade da “alfabetização para participar de forma autônoma das muitas práticas de letramento” é acreditar que a alfabetização é pré-requisito para o desenvolvimento do letramento.

De acordo com a realidade e o contexto específico, pode haver um letramento local, próprio daquele lugar e, como defende Street (2014), é preciso “desenvolver respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme e ‘autônomo’ sobre a prática local”. (2014, p. 59). Não podemos esquecer que diferentes contextos podem propiciar o surgimento de diferentes letramentos, de forma que suas diferenças e peculiaridades não os torna melhor ou pior que o outro, mas apenas distintos.

A possibilidade dessa diversidade de letramentos pode estar relacionada à complexidade do fenômeno, comentada por Kleiman (2005, p. 18): “o letramento é complexo, envolvendo muito mais que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relações com a leitura”. Essa afirmação conduz a tese de que o letramento também se desenvolve nas culturas ditas “orais”, reforçando a multiplicidade do fenômeno, sendo necessário que se pluralize o termo, passando a ser chamado de letramentos, como bem defende a autora.

A esse respeito, Soares (2012, p. 155) sugere que: “se pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*”. (Grifos da autora). Mesmo enfatizando a “tecnologia da escrita” como referência ao letramento, concepção, a nosso ver, reducionista do processo, a autora reconhece, pelo menos, que não existe apenas um, mas diferentes “letramentos”. Esta constatação aponta para a multiplicidade e variedade das práticas de letramento, também conhecidas como “letramentos múltiplos”, termo este no qual não deve ser confundido com o termo “multiletramentos” que, embora semelhante, apresenta significação bastante distinta.

A pesquisadora Roxane Rojo (2012, p. 13), a fim de diferenciar os termos “letramentos múltiplos” e “multiletramentos”, define o conceito de multiletramentos ao afirmar que este: “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se

comunica”. Percebemos que, na medida em que o fenômeno do letramento é investigado sob várias óticas, sua concepção se amplia, aumentando consideravelmente a complexidade deste processo.

Ainda na tentativa de definir letramento, Soares (2012), embora mantendo o foco das práticas sociais de leitura e de escrita, defendido por Kleiman (1995) e Tfouni (1988), apresenta a seguinte concepção do fenômeno: “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” (Id., 2012, p. 145). (Grifos da autora). Segundo esta concepção, o letramento “*condiciona*” os sujeitos a irem além da simples aquisição (que, às vezes, pode não ser tão simples assim) do código escrito e os capacita a fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-se da função social dessas duas práticas. A autora não menciona a oralidade e sua importância para o desenvolvimento do letramento.

Street (2014) nomeou de “teoria da grande divisão” a separação que coloca de um lado os “iletrados”, ou seja, aqueles que não foram alfabetizados, os quais não tiveram acesso à aquisição do código escrito e, do outro lado, os “letrados”, alfabetizados, que dominam o código escrito, que sabem ler e escrever convencionalmente. Se a “divisão” estivesse focada apenas nesses aspectos seria compreensível. Contudo, o maior problema está na interpretação do que é ser “letrado” ou “iletrado” para além da aquisição do código de escrita. De acordo com a “teoria da grande divisão”, desenvolvida por Street (2014, p. 38):

Os “iletrados” são fundamentalmente diferentes dos letrados. No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. [...] Para o avanço econômico, afirma-se um “patamar” de letramento necessário para o progresso social; [...] supõe-se que grupos sociais carentes de letramento, mas que vivem num país majoritariamente letrado, terão desvantagens ou ficarão “atrasados” e que seu “analfabetismo” é uma causa principal disso: vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participarão na ordem social.

A partir desta citação, fica claro como se interpreta a diferença entre “letrados” e “iletrados”. Compreendemos a crítica que o autor faz à “teoria da grande divisão”, e comungamos com ele ao rebater e dispensar essa concepção de “superioridade” de letramento, que menospreza, rebaixa e exclui outras formas de linguagem que não seja aquela que se

convencionou como apropriada, coerente, correta e/ou suficiente. Neste sentido, defendemos que não deveriam existir sociedades consideradas “iletradas”, pois não lhes faltam letramentos, talvez o que se tenha são formas distintas de letramentos.

A relevância do letramento é contextual e relativa, não sendo coerente o estabelecimento de instrumentos fixos de medida para avaliar quem é mais ou menos letrado que o outro, ou mesmo “iletrado”, pois o que é entendido como ausência, ou “pouco letramento”, numa dada região e/ou cultura, para outra pode ser o inverso.

Algumas teorias que defendem a “distribuição” do letramento em níveis, quantidade, grau etc., nos remete às comparações feitas entre oralidade e escrita, que por muito tempo (e ainda se perdura) defendeu-se que as culturas orais eram inferiores às “culturas letradas”. Essa forma de distinção é uma ação reducionista e preconceituosa. As particularidades das formas como cada sociedade se expressa, comunica, interage, organiza e administra seus hábitos e costumes não as torna superiores ou inferiores, torna-as apenas diferentes.

Atualmente, assistimos a muitos discursos e lutas empreendidas pela igualdade e respeito às diferenças, contudo, o preconceito, a discriminação, o menosprezo pelos ditos “inferiores” não foram extintos do meio social, como deveriam, mesmo que o respeito seja uma atitude imposta por Lei. Tal concepção de letramento é segregadora, colocando alguns sujeitos sociais em situações desconfortantes, oportunizando o surgimento de mais um fenômeno social: a exclusão.

Em nossa vida social desenvolvemos atividades que podem ser consideradas eventos de letramento. Kleiman (2005, p. 23) conceitua essas atividades como a “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição.” Na maioria das vezes, estes eventos ocorrem sem que as pessoas envolvidas tenham conhecimento ou percebam que suas ações se tratam de eventos de letramento.

Ao se envolverem nesses eventos, os sujeitos desenvolvem algumas atitudes específicas, podendo ser denominadas “práticas de letramento” ou “práticas letradas” que, para Street (2014, p. 174), compreende um conceito mais amplo:

alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e pré-concepções ideológicas que os sustentam.

A compreensão de práticas de letramento, apresentadas por Kleiman (2005), dá continuidade ao pensamento de Street (2014), ao afirmar que se trata de práticas situadas para cada contexto, sendo que, de acordo com a situação, pode-se, por um lado, mudar os participantes, o material utilizado e as ações desenvolvidas, embora, por outro lado, também exista a possibilidade de um mesmo sujeito desenvolver várias práticas de letramento distintas.

As práticas de letramento também sofrem influência do meio sócio-histórico e cultural onde acontecem, deste modo, diferenciando-se bastante umas das outras, o que tornaria incoerente estabelecer comparativos entre elas por meio de um único modelo como referência ou parâmetro para as demais. A flexibilidade inerente às práticas de letramento e à adaptação conforme o contexto específico tornaria essa comparação irregular, injusta e parcial, podendo, inclusive, desconsiderar algumas práticas, excluindo umas e selecionando outras, ignorando as particularidades de cada uma delas, enaltecendo um grupo e marginalizando os demais por meio de um processo segregador.

Considerando a complexidade do letramento, o acesso a esse processo não deve se limitar apenas a incentivar os indivíduos a terem um futuro melhor, com maiores oportunidades de conquistas econômicas, políticas, intelectuais, culturais e sociais, a fim de serem inseridos em grupos ditos “superiores”, compostos por aqueles que se destacam, positivamente na sociedade, mesmo que o letramento promova a ampliação dos conhecimentos e habilidades que sejam capazes de contribuir para que estes indivíduos realizem essas conquistas.

O letramento precisa chegar a todos, e não apenas a um grupo restrito, colaborando na dinâmica da vida atual, na situação presente, para vivência diária, para melhoria das relações sociais e não para o fortalecimento da segregação. Não se trata de um mecanismo de elevação de níveis sociais, é necessário que ele seja mais que isso, que faça parte da vida de todos.

Deste modo, o letramento deve fazer parte da dinâmica da própria vida. Para o aproveitamento do que podemos extrair e lucrar com ela. Não nos basta ser mais ou menos que os outros, mas é preciso “ser”, se conhecer e reconhecer a própria identidade, dispor de conhecimentos que nos permitam viver no lugar onde escolhemos com dignidade, com condições efetivas de se relacionar e interagir com os outros sujeitos sociais, da mesma ou de outras culturas, convivendo com respeito e tolerância. Cada um com seus conhecimentos e habilidades que, são diversos, importantes e necessários, além disso, com suas práticas locais, reais e significativas.

O fenômeno do letramento também é, muitas vezes, interpretado como assistencialista, servindo de ponte para inclusão social, como se o fato de alguém “tornar-se letrado” fosse

suficiente para ser elevado de uma categoria inferior à outra superior, como enfatiza a “teoria da grande divisão”, especialmente quando a categoria dita inferior é advinda de uma cultura, predominantemente, oral.

A ideia do letramento como “solução dos problemas”, como uma fórmula mágica para sanar as disparidades econômicas, culturais, políticas e educacionais de um povo não pode perdurar. É muito comum nos depararmos com comentários do tipo: “pessoas letradas” têm os melhores empregos, conseqüentemente, são melhores remuneradas, falam, leem, escrevem e se comunicam com clareza e objetividade, são politizadas e dispõem de uma consciência crítica. Essas habilidades são atribuídas ao letramento como se o letramento por si só fosse capaz de promover todas essas proezas, levando as pessoas a alcançarem essa “ascensão”.

De acordo com Street (2014), a ideologia local, a tradição cultural dos hábitos, costumes e rituais e a religiosidade podem interferir diretamente nesse processo. Nessa perspectiva, o letramento, ao se desenvolver em um determinado contexto social em meio a vários aspectos que contribuem para sua efetivação ou não, se trata um fenômeno que não possui um “poder absoluto” tão forte e supremo sobre os cidadãos de uma localidade específica, como se imagina, não sendo, portanto, o letramento que atua sobre os sujeitos sociais, mas, ao contrário, nós, na condição de sujeitos sociais, é que atuamos sobre o letramento, usando-o para fins e objetivos específicos.

Essa concepção de letramento como “ascensão social” fundamenta-se nas interpretações desse fenômeno, difundidas principalmente na cultura ocidental, com base em práticas letradas particulares que enfatizam o uso do tipo “dissertativo” e da “prosa literária” para autoafirmação, como menciona Street (2014, p. 89):

Esses pressupostos eram associados a uma fé mais geral na racionalidade, “objetividade” e lógica imbuídas pelos sistemas educacionais ocidentais e, em particular, por suas práticas letradas peculiares que, para muitos, era a fonte do “progresso” e da conquista científica na sociedade ocidental desde o iluminismo. Por inferência, “outras culturas”, carentes do letramento ocidental e da educação e do progresso que vêm com ele, careciam de iluminação.

A nossa compreensão sobre essa forma de letramento é que ela contribui muito mais para discriminação e exclusão do que para “iluminar” as mentes, mesmo que seus objetivos demonstrem certa “preocupação” com outras culturas “carentes” do letramento ocidental e do “pacote de benefícios” que o acompanham.

Essa forma de entendermos o letramento, a qual nos detemos até o momento, pode ser relacionada ao uso das tecnologias tipográficas (impressas), já para o uso das tecnologias digitais, podemos utilizar o termo letramento digital, tema discutido a seguir.

## 1.2 Letramento digital: algumas considerações

O letramento digital pode ser entendido, dentre outras interpretações, como a condição para que se consiga usar as tecnologias digitais competentemente, o que contribui para nossa integração e atuação em meio à sociedade da “era digital”, posto que, segundo Araújo e Glotz (2009, p. 3),

quando uma pessoa não possui o domínio, ainda que mínimo, dos conhecimentos que são necessários para que possa interagir em sociedade a partir do emprego das TIC's, o não domínio das mesmas torna-se, em algumas situações, um fator de exclusão. A nossa sociedade exige que, além do domínio do ler e escrever, sejamos também letrados digitais.

De acordo com a afirmação das autoras, o letramento digital passou a ser uma exigência social para não sermos excluídos das atividades cotidianas, realizadas individual ou coletivamente, não trata-se de uma escolha, mas de uma necessidade.

Para Soares (2012, p. 155), “diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*”. (Grifo da autora). Afirmação que partilhamos, compreendendo que as práticas letradas que se utilizam das tecnologias digitais manifestam-se por meio do letramento digital.

Ao observarmos o desenvolvimento dos novos recursos tecnológicos, a partir da modernização dos meios de comunicação, percebemos os esforços dos indivíduos na busca por adquirir, conhecer e manusear estes meios, que surgem cada vez mais rápidos no mercado e com modelos cada vez mais sofisticados. A utilização destes recursos tem provocado uma mudança no comportamento dos sujeitos sociais, interferindo na sua linguagem e na forma de interagir socialmente e comunicar suas ideias, dentre outros aspectos. Reforçando esta percepção, Serres (2013, p. 28-29) afirma que:

de fato, há algumas décadas, vejo que vivemos um período comparável ao da aurora da *paideia* – depois que os gregos aprenderam a escrever e a demonstrar, semelhante à Renascença, que viu surgir a imprensa e ter início o reinado do livro, mas trata-se de um período incomparável, pois, ao mesmo tempo em que essas técnicas se transformam, o corpo se metamorfoseia, o nascimento e a morte mudam, assim como o sofrimento e a cura, as profissões, o espaço, os habitats, o ser no mundo.

É precisamente esta transformação do ser humano, dos seus hábitos, concepções e atitudes que vem sendo cada dia mais evidenciadas e comparadas às mudanças sociais, históricas e tecnológicas ocorridas no mundo, especialmente nas últimas décadas. Pensamos que estas mudanças são necessárias e positivas. A interação que acontece entre o homem e a sociedade onde vive colabora para o surgimento dessas transformações, posto que cada um interfere influenciando no desenvolvimento do outro.

Já houve um tempo em que os indivíduos só conseguiam se comunicar quando estavam fisicamente próximos. As formas de interação se ampliaram e apresentaram novas configurações, ao passo que tivemos a oportunidade de utilizar a tecnologia da escrita por meio de alguns gêneros textuais, como a carta e o bilhete. A esse respeito, Braga e Ricarte (2005, p. 7) reforçam essa afirmação quando declararam que:

ao criar ferramentas, os seres humanos aumentaram sua força e conseguiram dominar a natureza. Da mesma maneira, o uso de ferramentas permitiu que o homem expandisse sua capacidade de comunicação, deixando de depender somente da fala. A criação dessas ferramentas foi certamente motivada por necessidades bastante práticas das comunidades humanas, mas seu uso cotidiano acabou afetando radicalmente a forma de sua organização social.

Notamos na afirmação de Braga e Ricarte (2005) a reafirmação do que vínhamos expondo sobre a interferência tanto do homem sobre a sociedade, quanto da sociedade sobre ele, promovendo então mudanças significativas. As trocas interativas permitem esse jogo de influências recíprocas.

A interação entre o homem e as tecnologias de escrita tem sofrido diversas modificações ao longo do tempo, contribuindo para o surgimento de diversas funções sociais da escrita, de acordo com os objetivos específicos, as necessidades individuais e coletivas do ser humano e a interferência do contexto sócio-histórico, político, econômico, educativo e cultural no processo.

Por meio da tecnologia da escrita, foi possível desenvolver uma forma de interação em que a comunicação é possível sem necessariamente as pessoas estarem próximas fisicamente. O aparecimento de novas tecnologias no mercado contribuíram para o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação e interação entre o homem e as máquinas. Um marco deste desenvolvimento tecnológico foi a criação do computador que, foi inventado inicialmente para fins distintos dos que utilizamos hoje, como podemos constatar na afirmação do pesquisador e filósofo francês Pierre Lévy (1993, p. 62):



O primeiro computador, o Eniac dos anos 40, pesava toneladas. Ocupava um andar inteiro em um grande prédio, e para programá-lo era preciso conectar diariamente os circuitos, por intermédio de cabos, em um painel inspirado nos padrões telefônicos. Nos anos cinquenta, programava-se os computadores transmitindo à máquina instruções em código binário através de cartões e fitas perfuradas. Os cabos ainda existiam, mas recolheram-se no interior da máquina, cobertos por uma nova pele de programas e dispositivos de leitura. Com o surgimento das linguagens *assembler* e sobretudo de linguagens evoluídas como o Fortran, o código binário, por sua vez, refluiu para o núcleo do computador para deixar a tarefa das trocas com o mundo exterior a cargo de uma nova camada de programa. Aquilo que ontem fora interface torna-se órgão interno.

Após as adaptações realizadas para minimizar a estrutura física do computador, como bem descreveu Lévy, as interfaces sofreram uma inversão de lugar, passando a ser órgão interno o que antes era manuseado pelo homem, para então surgir o tipo de interface que costumamos usar ao interagir com a máquina atualmente: os *softwares*, também chamados de programas e aplicativos, e que se tornaram tão comuns ao nosso cotidiano.

O advento da informática e dos sistemas operacionais, *softwares* e a internet, somando-se aos recursos multimídias, que integram texto, imagem e som, disponibilizados nos microcomputadores, *notebooks*, *tablets*, *ipads*, *iphone*, celulares, dentre outros dispositivos digitais, que compõem um grupo de recursos tecnológicos, até o momento, tem exercido a maior interferência já percebida na forma de comunicação e interação entre as pessoas, relativamente às que já mencionamos anteriormente. Sobre isso, Braga e Ricarte (2005, p.21) explicam:

com a rápida evolução e integração das tecnologias de rede e de computação no final do século XX, o computador foi capaz de emergir como uma ferramenta múltipla, que pode ser usada tanto para armazenar e recuperar informações como para a comunicação a distância. Essa ligação de máquinas foi denominada “rede”, numa tradução direta da palavra inglesa web. Na década de 1990, a implantação da rede mundial (world wide web), popularmente denominada internet, foi um marco na direção da popularização dessa nova ferramenta. Hoje o computador é usado tanto para busca de informação como para comunicação e também para o lazer, como atestam os jogos eletrônicos. Considerando as possibilidades de comunicação, o computador tem a vantagem de integrar, em um único meio, vários tipos de informações textuais e audiovisuais.

Assim, a tecnologia digital, aliada aos *softwares* e à internet, tem possibilitado o desenvolvimento da linguagem e da interação entre as pessoas por meio de mensagens de textos (sms, *chats*, *e-mails*), conversação (oral ou digitalizada em tempo real), chamada de vídeo (diálogo em tempo real, com som e imagem), dentre outros. Com o advento dessas tecnologias, descobrimos a possibilidade de falar e exibir nossa imagem para nosso interlocutor, enquanto

o vemos por meio da tela e ouvimos a sua voz em tempo real há quilômetros de distância, estando na rua, em casa, no trabalho, ou em qualquer outro lugar.

Essa forma de comunicação e interação à distância (*on line*) nos permite participar de eventos e cerimônias, considerados virtualmente presentes, mesmo estando fisicamente em outro espaço físico. Não tocamos nem somos tocados (ainda), mas vemos e somos vistos, falamos, ouvimos e somos ouvidos interagindo de uma maneira diferente: virtual.

As práticas de letramento digital acontecem cotidianamente e, muitas vezes, na rotina diária, elas se desenvolvem mecanicamente, sem sequer notarmos o quanto estão presentes em nossas vidas. Os recursos tecnológicos digitais englobam diversas ferramentas que manuseamos para realização de várias tarefas acadêmicas, domésticas, econômicas, sociais, políticas, culturais, etc., compreendendo os afazeres mais simples até os mais sofisticados. Basta-nos pensarmos nas ligações que fazemos ao celular (*iphone*), além dos sms, trocas de vídeos, imagens etc., e no quanto usamos a internet por meio dos diversos recursos digitais para trabalhar, pesquisar, comprar, divulgar algo, procurar emprego, conhecer pessoas, manter contato com conhecidos, se localizar, receber e enviar arquivos (*download e upload*), fazer cursos, dentre outras ações relacionadas ao desenvolvimento da linguagem nesse contexto e que requerem um letramento específico: o letramento digital.

Em meio a esse desenvolvimento tecnológico, que interfere na linguagem e nas suas formas de comunicação, refletimos sobre como a escola percebe, recebe e interage com estas transformações sociais. Como a escola busca promover a viabilização do letramento digital em suas ações sócio-políticas e pedagógicas?

A escola pode ser uma agência significativa, contribuindo para o desenvolvimento do letramento digital. Mesmo que esse fenômeno não seja promovido apenas por meios educativos formais, é necessário que ele também aconteça na escola e se amplie dentro dessa instituição, promovendo novos saberes e consolidando a valorização de diversos conhecimentos nesse espaço educativo.

### **1.3 Letramento digital no ambiente escolar**

Ninguém deixará de viver na contemporaneidade se não desenvolver o letramento digital. Contudo, deixará de experimentar diversas vivências interessantes e precisará contar com ajuda de outros sujeitos para desempenhar muitas das suas tarefas cotidianas que exigem o domínio dessa competência: operações em caixas eletrônicos, produção de trabalhos

acadêmicos, recebimento e envio de *e-mails*, *download* e *upload* de arquivos e pesquisas na *web*, entre outros. Por essas e outras situações, o letramento digital também passou a ser necessário na escola, que não pode negar aos seus alunos o acesso a esse tipo de conhecimento em sua prática pedagógica cotidiana.

As crianças nascidas na chamada “era digital” interagem, comunicam-se e aprendem diferentemente das crianças nascidas na “era analógica”. As motivações, interesses e percepções são outros, e a instituição responsável por ofertar o conhecimento científico básico a essa geração precisa compreender essa realidade e buscar meios para atingir seus objetivos. Como defendem Palfrey e Gasser (2011, p. 268-269),

para as escolas se adaptarem aos hábitos dos Nativos Digitais e à maneira como eles estão processando informações, os educadores precisam aceitar que a maneira de aprender está mudando rapidamente. Antes de responder as perguntas sobre com que precisão usar as tecnologias nas escolas, é importante entender as mudanças. Para isso é necessário expandir a estrutura para toda a aprendizagem, não apenas para o tipo que acontece na sala de aula.

Concordamos com os autores no que diz respeito à necessidade de “entender as mudanças” e de que a “aprendizagem não acontece apenas na sala de aula”. Como mencionamos, a forma de aprender tem mudado e isso implica dizer que a forma de ensinar também precisa se modificar, contudo, mais que uma mudança na metodologia de ensino ou nas ferramentas utilizadas, é necessária uma mudança no modo de ver e compreender os processos de ensino e aprendizagem.

A mudança de instrumentos que utilizamos no trabalho não implica uma mudança de postura, atitude ou metodologia. Substituir uma ferramenta pedagógica analógica por uma digital não garante uma aula dinâmica e tecnológica. Atitudes tecnológicas, inovadoras e, muitas vezes, até revolucionárias nascem de uma visão diferenciada, partindo de um pensamento inovador, independentemente dos recursos e instrumentos que se tenha acesso para auxiliar no desenvolvimento das ações educativas. Na opinião de Palfrey e Gasser (2011, p. 277),

a coisa mais importante que as escolas podem fazer não é usar mais tecnologia no currículo, mas usá-la de modo mais eficiente. Devemos experimentar formas em que a tecnologia deva ser parte do currículo do dia a dia nas escolas – mas apenas onde ela cabe. A tecnologia só deve ser aplicada em apoio à nossa pedagogia, não por si só.

Ao decidir usar recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas no processo de ensino, devemos ter em mente o que pretendemos alcançar por meio dessa prática. Quando

resolvemos utilizar um *software* aplicativo como ferramenta pedagógica, tínhamos a pretensão de superar pequenas alterações e adaptações didáticas para promover mudanças na prática docente, colaborando para ampliação dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos.

Essa ampliação vai acontecendo por meio do desenvolvimento de novas competências e habilidades, não apenas intelectuais ou linguísticas, mas motoras, sociais, políticas, culturais, etc. Levando em consideração o desenvolvimento linguístico, por exemplo, podemos partir da decodificação do código escrito para compreensão da mensagem lida, ampliar o processo de alfabetização, indo além da aquisição da tecnologia do ato de ler para o processo de letramento, compreendendo a função social de cada texto lido, não necessariamente seguindo essa ordem de acontecimentos. Além do letramento para os suportes de textos escritos e impressos, de acordo com o contexto social e a disponibilidade de tecnologias de escritas diversificadas, é possível desenvolver habilidades e competências referentes a outros letramentos, como o digital.

Palfrey e Gasser (2011) apontam para uma participação crítica e autônoma do sujeito na sociedade pós-moderna na qual vivemos, especialmente no que diz respeito às mídias. Esses autores entendem que a interação entre o homem e as mídias digitais tem se tornado uma prática comum, cada dia mais presente em todas as esferas sociais, e mesmo que a totalidade da população ainda não disponha de mídias de uso pessoal e/ou individual, acabam utilizando aquelas de uso coletivo, independentemente de sua vontade. Muitas vezes os sujeitos, coagidos pela necessidade, sentem-se obrigados a interagirem com tais recursos, sozinhos ou com auxílio de outras pessoas, pois quando não alcançamos as mídias, elas acabam chegando até nós através dos modos mais diversos possíveis.

Os autores também mencionam as “escolhas que somos obrigados a fazer”, e ainda que a maioria destas escolhas sejam realizadas fora do ambiente escolar, não exclui a responsabilidade dessa instituição para formação do cidadão, levando em consideração que a escola deve educar para a vida.

Pensamos que, assim como a escrita complementa a oralidade e vice-versa, o letramento digital amplia as possibilidades do letramento linguístico no contexto do uso das tecnologias digitais, um complementando o outro a partir das suas competências particulares disponíveis em cada um. Nesse sentido, os vários letramentos que dispomos em nossa sociedade são autônomos e independentes, mas podem (e devem) se complementar fortalecendo as habilidades e competências uns dos outros. O fato de não termos desenvolvido um certo

letramento não nos torna “iletrados”, apenas não detemos alguns conhecimentos específicos de determinada área.

Assim, como dito anteriormente, podemos dizer que a falta de habilidades para o uso das tecnologias digitais não nos torna iletrados, mas pode determinar os limites de conhecimento que detemos sobre essa área específica, possibilitando observarmos outros indivíduos desempenharem atividades que até o momento não conseguimos por não termos tido a oportunidade de conhecer e desenvolver tais habilidades e competências.

Marcuschi (2005, p. 161) afirma ser “necessário que a escola passe a se preocupar com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos práticas pedagógicas que demandem o letramento digital e também formem leitores autônomos”. A formação que recebemos na escola precisa estar vinculada às necessidades sociais atuais.

O acesso apenas aos recursos não é suficiente, pois como declaram Araújo e Glotz (2002, p. 5), “não basta apenas disponibilizarmos o acesso aos recursos tecnológicos para a população, mas acima de tudo, é necessário oferecermos condições efetivas para que essa população tenha condições de usabilidade e proveito desses recursos”. Acreditamos na parceria da escola para colaborar com o desenvolvimento do letramento digital e promover o acesso aos conhecimentos, habilidades e competências necessárias à atuação cidadã em meio ao contexto da sociedade contemporânea.

Os recursos dependem de nós para terem sucesso ao desempenharem a função para a qual foram pensados e construídos. Portanto, se tivermos à disposição um ou vários recursos tecnológicos e não tivermos o conhecimento de como manuseá-lo, ou as condições necessárias para isso, o uso desses recursos não fluirá, ou ocorrerá de forma limitada, suprimindo suas potencialidades e nos privando de desfrutarmos das vantagens que podemos alcançar por meio desses meios em nossas atividades cotidianas, lembrando que a forma que agimos com ou sobre o recurso é quem determinará se nossa ação é ou não tecnológica.

Se a sociedade vive tecnologicamente utilizando os meios digitais em seu cotidiano para desenvolver os mais diversos tipos de atividades (seja em casa, no trabalho, nos espaços de lazer etc.), por que a escola deve reduzir seu ensino, limitando-se apenas ao incentivo e desenvolvimento do letramento das tecnologias tipográficas?

Se na própria escola os alunos são solicitados a apresentar trabalhos digitalizados; a realizar pesquisas na *web*; a apresentar seminários, utilizando recursos multimídias, não deveria essa instituição se preocupar em ensiná-los a utilizar os recursos digitais, para só então solicitar que eles realizem esses tipos de trabalhos?

É preciso compreender a necessidade de conhecer e usar essas novas tecnologias em favor do desenvolvimento das competências trabalhadas e incentivadas na escola, e não de forma impositiva ou obrigatória, como enfatiza Lévy (1999, p. 172):

não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e alunos.

A ideia que se tem das funções de professor e aluno, neste contexto, fará toda diferença no desenvolvimento da proposta. Outro fator a ser observado diz respeito à formação específica dos sujeitos envolvidos nesse processo. Quando se fala em usar as tecnologias digitais como o computador, por exemplo, no processo de ensino e aprendizagem, devemos pensar sobre a necessidade de se conhecer, ainda que minimamente, as funções dessa máquina para utilizá-la de forma proveitosa, como defendem Braga e Ricarte (2005, p. 39): “para usar essa máquina, tanto o professor como o aluno precisam adquirir um novo tipo de letramento: o letramento digital”.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96), em seu título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, deixa claro, no artigo 2º: “a Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBN, 1996, p.4). E complementa esse direcionamento, no artigo 3º, deste mesmo título, quando apresenta os princípios que devem ser tomados como base para ministração do ensino, afirmando no inciso XI: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. (LDBN, 1996, p. 4-5).

A partir do que é determinado nessa Lei, com base no contexto atual, pensamos que promover o desenvolvimento do letramento digital na escola consiste em uma tarefa urgente, inclusive para o cumprimento dos princípios e finalidades da educação de acordo com a nossa Lei maior, a LDBN nº 9394/96, no tocante à educação.

A promoção do domínio apenas da tecnologia da leitura e da escrita em suportes impressos não pode ser considerada suficiente para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, na atualidade, como se apresenta na Lei, levando em consideração as competências necessárias para vivermos e atuarmos em meio à sociedade digital. É preciso investir em práticas pedagógicas que, de fato, correspondam às exigências desse novo tempo, como afirma Aranha (2011, p. 697):

O que ocorre, no entanto, em sala de aula, é que apesar da existência desse novo suporte digital (a tela do computador), o principal ambiente de aprendizagem continua anacrônico. Grande parte das práticas pedagógicas atuais ainda privilegia um ensino centrado apenas na transmissão/recepção de conhecimento, com ênfase na aprendizagem mediada pelo professor, na fragmentação de conteúdos em disciplinas estanques, sem considerar uma real articulação com as instâncias discursivo-culturais, e com espaços sociais por onde transitam os alunos para quem as práticas didático-pedagógicas são direcionadas.

O que essa autora defende é que não basta mudar os recursos tecnológicos utilizados na escola, mais do que ferramentas, o que precisa mudar, primeiramente, é o modo de conceber a educação e como ela se processa: é a ação, a metodologia, enfim, o agir tecnológico. Os recursos são importantes, contudo, o que faz a diferença é o modo de agir do profissional.

Assim, devemos reavaliar e replanejar a prática pedagógica a ser desenvolvida com os nascidos na era digital, pois não é mais suficiente dominar apenas as práticas sociais de leitura e escrita no papel, o letramento digital tem suas especificidades e precisa ser desenvolvido de maneira que se consiga adquirir esta nova tecnologia e as habilidades inerentes ao seu processo, como defende Xavier (2002, p. 52-53):

por mais paradoxal que possa parecer, é bem provável que alguém, mesmo sendo inteiramente alfabetizado e letrado, isto é, gozando dos privilégios totais do letramento, ainda seja um “analfabeto ou iletrado digital”. Falar em letramento digital implica abordar práticas de leitura e escrita um tanto diferentes das formas tradicionais de letramento, implica constatar mudanças nos modos de ler e escrever em relação ao livro no papel, até porque o suporte sobre o qual estarão as inscrições é outro. Deixa de ser a celulose colada, costurada e encadernada folha a folha, uma após outra, obedecendo uma sequência de organização tipográfica, e passa a ser a tela digital, um tubo catódico ou de cristal líquido que desmaterializa a escrita, tornando-a tão fugida e maleável que chega a causar espanto, incredulidade e até pavor a mentes de fetichistas pela “concretude do papel”.

Na contemporaneidade, a adesão pelo uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no dia a dia para fins diversos tem crescido significativamente, seja por curiosidade, desejo, necessidade ou outros motivos. O que parece ser preocupante é o fator apontado por Palfrey e Gasser (2011, p. 271), que afirmam: “as pessoas as quais devemos nos preocupar são aquelas que estão crescendo em uma era digital, mas não estão aprendendo as habilidades sofisticadas de coletar, processar e criar informações, baseadas no que aprendem e compartilham com os outros”. Ou seja, são pessoas que ainda não dominam a tecnologia disponível em sua época.

A preocupação dos autores é pertinente, pois quando não temos acesso a uma tecnologia, porque foi criada ou inventada em um tempo histórico diferente do qual nascemos e crescemos, tem-se uma justificativa lógica para esse inaccessível. Contudo, se nascemos na mesma época em que uma nova tecnologia é desenvolvida, o que pode explicar o fato de não termos acesso a esse recurso?

É comum em um país como o Brasil, marcado por desigualdades socioeconômicas, observarmos uma geração nascer e assistir ao desenvolvimento da tecnologia apenas como espectadores, porque a maioria dos artefatos tecnológicos são pensados, produzidos e distribuídos para uma pequena parcela dos sujeitos sociais, os quais dispõem de um poder aquisitivo que lhe permite usufruir de tal produto. Deste modo, aqueles que não dispõem desse “poder” são marginalizados nesse processo, o que impulsiona o surgimento de mais uma modalidade de exclusão social – a exclusão digital – levando em consideração que os artefatos tecnológicos mencionados aqui se referem aos recursos digitais.

A escola, agência de formação humana e promoção social da educação, nesse contexto, tem a responsabilidade não apenas de promover o acesso às tecnologias digitais àqueles que não dispõem desse recurso em casa, mas também de proporcionar aos educandos a experiência de realizar práticas sociais de leitura e escrita nos diversos suportes textuais que dispomos na contemporaneidade, incluindo a tela digital.

Uma das possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho nessa perspectiva é o uso de um *software* aplicativo como ferramenta pedagógica para viabilização do letramento digital na educação básica. Segundo Lévy (1999, p. 41):

um programa, ou software, é uma lista bastante organizada de instruções codificadas, destinadas a fazer com que um ou mais processadores executem uma tarefa. Através dos circuitos que comandam, os programas interpretam dados, agem sobre informações, transforma outros programas, fazem funcionar computadores e redes, acionam máquinas físicas, viajam, reproduzem-se etc.

Em outro momento deste texto mencionamos a funcionalidade dos *softwares*, ou seja, a parte subjetiva dos microcomputadores. A partir da exposição feita por Lévy (1999), compreendemos que esses programas são as atuais interfaces por intermédio das quais interagimos com a máquina.

Sendo assim, existem diversos tipos de programas, Behrens (2000) cita alguns: “tutoriais, aplicativos, de autoria, jogos e simulação”, cada um com suas ferramentas e funções específicas. Mesmo que o programa não tenha sido criado para fins pedagógicos, mediante



adaptações ele pode ser utilizado como suporte, contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, como afirma Behrens (2000, p. 97-98):

embora não tenham sido criados com fins educativos, podem ser aproveitados nos projetos dos alunos. *Os editores de texto* são programas que permitem escrever, ajustar, transferir, copiar, recortar, modificar, compor, decompor, gravar e imprimir todos os tipos de textos. (Grifos da autora)

Como pudemos observar na citação acima, a autora direciona o exemplo especificamente para os editores de texto, mas eles não são os únicos programas que podemos utilizar com fins pedagógicos, pois, de acordo com os objetivos que se tem e o conteúdo a ser estudado, podemos recorrer aos mais diversificados *softwares* para colaborarem na sala de aula, como os jogos, que estimulam o raciocínio lógico, a construção de estratégias e a habilidade de contar e operar com os símbolos matemáticos. As imagens de satélite que permitem o acesso a uma localização precisa e a observação de um mapa em tempo real (com acesso a internet) constitui material digital excelente para trabalhar espaço, localização, enfim, cartografia de modo geral. Além destes programas citados, existem mais uma série de outros programas, sem contar com aqueles que foram criados com fins específicos para o trabalho pedagógico.

A maioria dos programas dispõe de informações sobre o uso de suas ferramentas, como os tutoriais, por exemplo, que facilitam a utilização de seus recursos, fazendo com que não seja necessário dominarmos o campo da informática para utilizá-los. Os programas aplicativos: “permitem ao computador prestar serviços específicos a seus usuários. [...] estão cada vez mais abertos à *personalização* evolutiva das funções, sem que seus usuários sejam obrigados a aprender a programar” (LÉVY, 1999, p. 42). O que permite o uso por indivíduos que não têm curso de informática, mas têm interesse em utilizar as ferramentas do *software*, pois os programadores têm levado em consideração a diversidade de público que faz uso dessas ferramentas e, deste modo, as elaboram com maneiras cada vez mais simples de se operar.

A utilização de recursos digitais que contribuam para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, do letramento digital, não implica a mera substituição de métodos ou estratégias de ensino por outros, mas sim uma abertura para novas possibilidades. Corroborando com este pensamento, de acordo Behrens (2000, p. 74):

o reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critérios e recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender.

Xavier (2002, p. 87), nessa linha de raciocínio, afirma que

as tecnologias são instrumentos sócio-técnicos, porque são produções geradas pela sociedade em razão de suas necessidades mais prementes, em um instante oportuno de sua história, e absorvidas ou rejeitadas pelos agentes sociais dotados de volição própria. Evidentemente, para ambas as decisões há riscos e virtudes, que devem ser ponderados, para no cômputo geral da relação custo x benefício, dentro do horizonte de expectativa de bem-estar social daquela coletividade, continuar adotando tais tecnologias ou exterminá-las completamente como próteses instrumentais desnecessárias em suas práticas quotidianas.

Comungamos com a afirmação de Xavier (2002), por acreditarmos que a decisão de utilizar ou não os recursos digitais como ferramentas pedagógicas deve ser tomada com bastante cautela, observando, como disse o autor, os “riscos e virtudes” da decisão e a “relação custo x benefício”, que a curto, médio ou longo prazo pode comprometer “o bem estar social daquela coletividade.” Essa deveria ser uma decisão coletiva, já que interfere no desenvolvimento do grupo, contudo, na maioria das vezes, é uma decisão individual, que quase nunca se propõe ao menos ouvir o coletivo antes de decidir.

O que não pode ser negado, nesse contexto, é o direito que os alunos têm de conhecer e testar a funcionalidade destas ferramentas para o desenvolvimento de sua aprendizagem, pois: “o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender”, como defende Behrens (2000, p. 73).

Mesmo que o aluno não tenha uma formação superior, nem tenha idade suficiente para ter acumulado “inúmeras experiências”, é certo que detém conhecimentos, habilidades e saberes, e ao interagirem com os que o professor traz consigo, culmina na ampliação e construção de outros conhecimentos, habilidades e saberes. Subestimar a competência cognitiva dos alunos costuma produzir surpresas desastrosas para os professores. Aprender com o outro pode nos levar além da troca de conhecimentos, a consciência de entender como se aprende desenvolvendo a habilidade da metacognição.

Assim, os docentes têm sido cobrados cada dia mais para que atualizem suas práticas pedagógicas e isso tem se intensificado no contexto social atual. O desafio profissional docente é desenvolver a cada dia uma multiplicidade de competências para exercer sua função de maneira a ser considerada satisfatória. Segundo Gatti *et. al.* (2011, p. 25),

cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a

cumprir nas escolas. A nova situação solicita cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

A pesquisa em nível nacional sobre educação feita por Gatti (2010) e outras autoras permitiu que apresentassem este panorama da situação presente da profissão docente. Como afirmam as autoras, o contexto atual tem exigido do professor uma função bastante complexa, porque, enquanto a escola busca atender às necessidades e cobranças da sociedade digital, somatiza-se sobre os “ombros” do professor um aumento significativo de sua responsabilidade ao desempenhar sua função. De transmissor de conteúdos ou conhecimentos, o docente passou a ser o “mediador” da produção de conhecimentos, de forma que a metodologia que era utilizada não obterá êxito ao tentar desempenhar sua função atual.

Nessa perspectiva, a atualização do professor não consiste em apenas “renovar” seus conhecimentos aprendidos na formação acadêmica, mas num processo de “metamorfose profissional”, começando pela concepção de ensino e de aprendizagem, passando pela reformulação da metodologia empregada em sala de aula, junto aos diversos recursos pedagógicos antes nunca utilizados, culminando com uma “postura profissional contemporânea”, na ânsia de atender à demanda educativa da sociedade digital. Não acreditamos na substituição do professor por uma máquina, mas sabemos da importância da parceria que deve haver entre esse profissional e os recursos tecnológicos digitais para aprimoramento da prática docente, ressaltando que os recursos serão inúteis se a ação tecnológica não partir da “máquina” pensante que é o professor.

Diante do exposto, acreditamos que o letramento digital em ambiente escolar consiste num desafio contemporâneo que deve ser encarado e superado. Alunos e professores devem ser parceiros nesse processo. As políticas públicas precisam ser efetivadas, deixando de ser apenas teoria e passando a ser realidade, ou seja, prática no cotidiano. O “novo” é sempre impactante, mas é preciso acreditar, arriscar, testar e insistir tentando.

O letramento digital é imprescindível para vivência na contemporaneidade, não é só uma escolha entre querer ou não desenvolver as competências e habilidades para usar os recursos digitais: ele é uma exigência do nosso tempo.

## **CAPÍTULO II**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A conceituação e a classificação do trabalho científico não devem ser compreendidas no sentido da imposição de limites, regras e modelos à atividade da pesquisa. Ao contrário, quando consideradas como orientadoras do trabalho do pesquisador, revelam-se capazes de favorecer a otimização do tempo e o aprofundamento do fenômeno e/ou teoria pesquisados, de forma que os objetivos propostos tendem a ser atingidos dentro das perspectivas pressupostas. (OLIVEIRA NETO, 2008, p. 17)

A pesquisa científica acontece a partir do desenvolvimento de um percurso metodológico e, mesmo com a possibilidade de ser flexível, a estrutura básica dos procedimentos a serem executados são elaborados previamente, antecedendo o início da investigação. Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória metodológica que seguimos ao executarmos os procedimentos descritos ao longo de toda a investigação.

A pesquisa científica pode ser entendida como um procedimento sistemático, que busca responder a um questionamento tendo em vista um problema que necessita de uma solução. Esta solução pode ser em forma de compreensão, reflexão, ou mesmo uma ação prática e executável, dependendo do objetivo que se tenha. Leite (2008, p. 43), discutindo sobre o assunto, defende esse pensamento ao afirmar que:

ensinam-nos os especialistas que todas as pesquisas são científicas. E o que é uma pesquisa científica? É a que usa o método científico ou tem por objetivo desvendar ou buscar, através dos métodos e das técnicas específicas, as soluções para os problemas do conhecimento em geral e, especificamente, das ciências.

Esse autor não é o único que compreende a pesquisa científica sob esta ótica, outros autores também defendem esse conceito, como Gil (2002, p. 19), ao afirmar que, “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Ao compararmos as falas dos dois autores, encontramos mais semelhanças que diferenças, pois tanto o primeiro quanto o segundo direcionam o foco da pesquisa científica para a busca da solução ou resposta para um questionamento (problema).

Ao realizarmos uma pesquisa científica, a fim de “desvendar ou buscar” respostas e/ou soluções para um determinado questionamento ou problema, necessitamos traçar um caminho a partir de procedimentos metodológicos, como afirma Leite (2008, p.43): “através dos métodos e técnicas específicas”. Estes métodos e técnicas utilizados ao longo da pesquisa científica são reunidos em uma sequência lógica de procedimentos que utilizamos para direcionar nossas ações ao longo do estudo.

Essa sequência de procedimentos que compõe um caminho metodológico é denominada inicialmente de projeto de pesquisa, e antecede o início da pesquisa propriamente dita. O primeiro item a ser elaborado no projeto é o problema, que direciona todos os outros itens do projeto na busca de sua solução, ou, no mínimo, sua compreensão e descrição.

Após definirmos o eixo problematizador de nossa investigação, elaborado a partir de um tema e uma área de estudo específicos, tivemos a base para o desenvolvimento da pesquisa. No nosso caso, o tema foi “Letramento Digital”, que se insere no campo da Educação, na área das Ciências Humanas.

Com o questionamento elaborado, procuramos definir a abordagem epistemológica que fundamentou a investigação, a sua natureza; o tipo de pesquisa com base nos objetivos; seu delineamento por meio dos procedimentos adotados; os instrumentos utilizados para coleta de dados; o tipo de relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto de estudo; as referências teóricas que contribuíram por meio das experiências anteriores à pesquisa e que apresentaram resultados de outros estudos sobre o tema em questão; os procedimentos para análise e interpretação dos dados coletados e o cronograma de execução deste conjunto de procedimentos metodológicos.

A partir do nosso eixo problematizador, entendemos que a abordagem epistemológica adequada para fundamentar este estudo seja a qualitativa, tendo como base o que é esclarecido por Severino (2007, p. 119) sobre o assunto:

quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Como se tratava de uma pesquisa a se desenvolver em sala de aula, como é o caso deste estudo, também poderíamos ter tido como base um paradigma quantitativo, como nos explica Bortoni-Ricardo (2008, p. 10):

a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do **positivismo**, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**. O **positivismo** e o **interpretativismo** são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social. (Grifos da autora)

Entendemos, por meio da afirmação da autora, que poderíamos utilizar os dois paradigmas para realizar uma pesquisa em sala de aula. Contudo, optamos pelo paradigma

qualitativo, justificando também a escolha a partir das palavras da própria Bortoni-Ricardo (2008, p.32), quando nos assegura que

na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

O paradigma qualitativo “advém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo”, e tem objetivos que também tivemos com esta investigação: “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Trazendo para nossa realidade, buscamos analisar como os alunos desenvolvem o processo de letramento digital para, a partir dessa interpretação (que contou com a participação direta dos alunos), encontrar meios e/ou formas de favorecer o desenvolvimento desse processo.

Como dito anteriormente, o objetivo geral que guiou esta pesquisa foi usar o aplicativo *Microsoft Publisher* como ferramenta pedagógica para criar (confeccionar), junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal, na cidade de Campina Grande – PB, um folheto informativo digital, com o propósito de perceber se o uso desse aplicativo contribuiria para viabilização do letramento digital. Nossa intenção não era apenas disponibilizar o acesso ao recurso tecnológico digital, mas proporcionar aos participantes da pesquisa uma experiência de aprendizagem colaborativa mediada por meio de orientações objetivas. Afinal, nossos nativos digitais não podem ser marginalizados e excluídos de um processo eminentemente próprio de sua geração. Para alcançar nosso objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Sondar os conhecimentos dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais, por meio de um questionário;
- ✓ Usar o *software Publisher* como ferramenta pedagógica na confecção do folheto informativo digital;
- ✓ Imprimir e distribuir uma cópia da versão impressa do folheto, compartilhando a experiência com a comunidade escolar;
- ✓ Avaliar, junto aos alunos, as contribuições da pesquisa para o desenvolvimento da leitura e escrita dos mesmos, em suporte digital;
- ✓ Criar um produto pedagógico para compartilhar com outros professores e interessados esta experiência, nesse caso, o Guia Digital, descrevendo passo a passo

o processo de confecção de um folheto informativo digital, utilizando o *software Publisher* como ferramenta pedagógica.

O *Publisher* é um programa que dispõe de publicações predefinidas, denominadas de assistentes de publicação, disponíveis em vários *designs* e diversas opções. Mas se for da preferência do usuário, ele também dispõe de uma publicação em branco, para ser totalmente personalizada de acordo com a criatividade e/ou necessidade de quem está fazendo uso de suas ferramentas.

As publicações editadas no *Publisher* podem ser impressas ou enviadas por *e-mail*, e podem ser salvas em *Pen Drives* (meio de transporte de dados) e acessadas em outros computadores que tenham compatibilidade com o formato do arquivo. Também podem ser enviadas via *Bluetooth* (tecnologia de comunicação sem fio) para outros dispositivos, como os *tablets*, celulares, *iphones* etc.

Essa variedade de publicações disponíveis pelo *Publisher* permite que os seus usuários conheçam e diferenciem diversos gêneros textuais escritos e/ou digitais, fazendo deste *software* uma ferramenta pedagógica, mesmo que não tenha sido desenvolvido especificamente para este fim.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, nos reuníamos uma vez por semana com os alunos em uma sala improvisada, sala esta onde eram realizadas aulas de reforço no contra turno. Do dia 06 de agosto de 2014 a 05 de novembro do mesmo ano, nos encontramos todas as quartas-feiras à tarde para trabalharmos o folheto a ser confeccionado, desde a decisão do tema até sua versão final. Os 16 alunos que participaram do estudo contribuíram significativamente para alcançarmos todos os objetivos da pesquisa.

Após a elaboração dos objetivos e a definição da abordagem epistemológica para a construção a pesquisa, também definimos suas possíveis classificações. Dentre outros critérios, é possível diferenciar uma pesquisa levando em conta sua natureza, seu objetivo e/ou o tipo de procedimento adotado para sua realização.

Quanto à natureza, a classificamos como aplicada, por se tratar de uma pesquisa que tem como objetivo: “a aplicação do conhecimento básico, podendo ou não ser observada, e gera novas tecnologias e conhecimentos resultantes do processo de pesquisa, que poderá gerar produtos, processos e patentes.” (OLIVEIRA NETO, 2008, p. 28). A partir da interpretação “dos fenômenos sociais inseridos” no contexto da sala de aula, no *locus* deste estudo, desenvolvemos um “produto” pedagógico, inédito e aplicável ao contexto educativo, confirmando assim a natureza aplicada desta pesquisa.



Quanto ao critério do objetivo, classificamos este estudo como pesquisa explicativa, pois segundo Moreira e Caleffé (2008, p. 71), “é a pesquisa que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. A explicação dos fenômenos sociais é a continuação do estudo que parte da interpretação desses fenômenos dentro de um dado contexto. Dito de outra forma, interpretando o fenômeno do letramento digital, buscamos elaborar uma explicação para esse fenômeno.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que esta pesquisa teve como base o paradigma epistemológico interpretativista, construída por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, do tipo explicativa.

Ainda considerando o delineamento desta investigação, tendo como base os procedimentos adotados para o seu desenvolvimento, podemos classificá-la como uma pesquisa-ação, pois de acordo com Severino (2007, p. 120):

a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas.

Concluimos com esta afirmação de Severino (2007) o perfil de nossa pesquisa, percebendo uma estreita relação entre as classificações que a caracterizaram e, embora usando critérios distintos, cada uma delas interagiu complementando uma a outra. Nossa intenção, além da compreensão do processo de letramento digital e de como os alunos desenvolviam habilidades e competências dessa natureza, era a de intervir na situação, com vistas a modificar a realidade inicialmente encontrada.

A classificação da pesquisa foi determinante para definição dos procedimentos metodológicos, como mencionamos: a seleção dos instrumentos utilizados para coleta de dados; o tipo de relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto de estudo; as referências teóricas (que contribuíram com as experiências anteriores à pesquisa, mas que apresentaram estudos específicos sobre o tema em questão); os procedimentos para análise, interpretação, discussão e divulgação dos dados obtidos; a criação de um “produto” pedagógico (anexo) aplicável em sala regular do Ensino Fundamental I e o cronograma de execução deste conjunto de procedimentos metodológicos.

A fim de coletarmos os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, decidimos pela aplicação das técnicas de observação participante, da aplicação do questionário de sondagem (apêndice) e das gravações em vídeo dos encontros realizados e a pergunta feita aos alunos no final do estudo. A observação participante era de todo o processo, sendo que fazíamos parte do contexto que era observado, pois participávamos dos encontros orientando os alunos na confecção do folheto informativo digital. O questionário de sondagem foi respondido pelos alunos antes do desenvolvimento da pesquisa e serviu para compreendermos o perfil dos mesmos em relação à experiência deles com as tecnologias digitais e, quanto à pergunta final, esta foi gravada em vídeo e áudio e serviu como avaliação sobre o processo desenvolvido por eles.

Optamos pela observação participante porque a observação não-participante, segundo Oliveira Neto (2008, p. 84), é aquela que: “o pesquisador presencia o fato, mas não participa”, sendo o oposto da observação participante, que tem como objetivo a intervenção do pesquisador durante a observação. Por se tratar de uma pesquisa-ação, como já mencionamos, o propósito deste estudo era, de fato, além da compreensão do fenômeno pesquisado, realizarmos uma intervenção com vistas a modificá-lo e, deste modo, sem a nossa participação efetiva não seria possível alcançar esse objetivo.

A observação participante se desenvolveu no período correspondente aos encontros que tivemos com os alunos ao longo da confecção do folheto informativo digital por meio da utilização do *software Publisher* como ferramenta pedagógica. Além da observação participante, coletamos dados por meio da técnica de aplicação de questionário de sondagem, pois assim como Oliveira Neto (2008, p.84), entendemos que

o questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. Deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento.

Era significativo sondarmos algumas questões com os alunos que se propuseram a participar conosco dessa investigação científica antes de iniciarmos a confecção do folheto informativo digital. O uso do questionário, nesse contexto, teve como objetivo, além da coleta de dados, proporcionar uma interação entre os sujeitos integrantes do universo pesquisado, a pesquisa que seria realizada e os pesquisadores, participantes e ativos em todo o processo.

Os 16 alunos participantes responderam por escrito a três perguntas de sondagem a respeito do que eles percebiam da leitura em suporte impresso e em suporte digital, suas

preferências entre estes suportes e se eles já haviam realizado alguma atividade utilizando o *software Publisher*.

Por estarmos envolvidos na confecção do folheto informativo digital junto aos alunos orientando as ações e mediando a construção dos conhecimentos, consideramos relevante gravar todos os encontros de nossa investigação (com autorização por escrito dos responsáveis legais pelos alunos, pois eles eram menor de idade) para consultas a *posteriori* restritas à pesquisa.

A forma como percebemos as possibilidades de interação entre nós pesquisadoras e os sujeitos que integraram o universo da pesquisa está diretamente ligada ao paradigma epistemológico que temos como base de orientação para nossos estudos. Na medida em que os paradigmas se diferenciam de pesquisa para pesquisa, as relações entre pesquisador e pesquisado (objeto de estudo) vão assumindo formas e contornos também diferenciados. No nosso caso, percebemos o pesquisador como parte da pesquisa, que interage e participa da dinâmica do processo investigativo de forma ativa, como nos esclarece Bortoni-Ricardo (2008, p. 32):

segundo o paradigma interpretativista, surgido como alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Comungamos com a posição assumida pela autora, ao afirmar que o pesquisador é “um agente ativo”, inserido num processo investigativo, defendendo que, apesar desta proximidade e interação com o objeto de estudo, o pesquisador não deve, em hipótese alguma, ser parcial em sua análise e interpretação dos dados, levando em consideração os princípios éticos. Contudo, por ser parte integrante do universo pesquisado, o professor, como é o nosso caso, acaba exercendo algum tipo de “influência” sobre o objeto estudado, como reforça Bortoni-Ricardo (2008, p. 59), ao enfatizar que

o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa capacidade é denominada, na literatura especializada, reflexividade.

Essa capacidade de “reflexividade”, apresentada pela autora, nos conscientiza de que ao mesmo tempo em que nossa “ação investigativa tem influência no objeto da investigação”, temos a incumbência de exercer nossa ética, agindo com imparcialidade, analisando e interpretando os dados sem “maquiá-los”. Nossa influência sobre o objeto de pesquisa está relacionada a nossa formação cultural, que nos leva a interpretações com base nessa formação e nunca na manipulação parcial e/ou antiética dos dados coletados e analisados.

Ao concluirmos o processo de coleta de dados, chegou o momento de organizar os dados obtidos para, enfim, analisá-los. Este procedimento, que requer muito empenho do pesquisador, é um trabalho minucioso, no qual um “pequeno” detalhe pode fazer muita diferença. É necessária também uma metodologia específica para o desenvolvimento deste procedimento, como nos afirmam Moreira e Caleffe (2008, p. 220):

após o término da coleta de dados no campo, inicia-se a tarefa de classificação, organização e codificação dos dados juntamente com o desenvolvimento de algum tipo de sistema para a recuperação da informação em determinados temas do conjunto total de dados. As palavras-chave para o pesquisador são paciência e cuidado, porque o tempo empregado nesse estágio da análise certamente o ajudará a desenvolver habilidades analíticas.

O agir metodicamente nesse momento contribuiu diretamente no processo de “classificação, organização e codificação dos dados”, tendo em vista que, em meio a tantas informações, corremos o risco de deixar de observar algo de fato importante para o nosso estudo e perder tempo dando muita atenção a dados que, especificamente, não seriam tão relevantes.

Este trabalho se constituiu a partir de um referencial teórico e a aplicação prática de uma proposta de intervenção no campo de pesquisa. A análise dos dados coletados foi realizada com base no referencial teórico, culminando com a elaboração de um produto pedagógico aplicável a turmas do Ensino Fundamental da Educação Básica.

As habilidades de leitura e escrita em suporte digital desenvolvidas pelos alunos ao longo do estudo e, demonstradas por meio de depoimentos espontâneos e registrados nas gravações de vídeo e áudio, serviram como suporte para confrontarmos o que diz a teoria com o que aconteceu de fato na prática.

As respostas dadas aos questionários de sondagem aplicados antes da realização da proposta de intervenção pedagógica promoveram o levantamento de informações para estabelecermos um comparativo entre as falas iniciais dos participantes, registradas no questionário, e as afirmações pronunciadas ao longo da investigação, que foram constatadas na observação participante e nas gravações de vídeos realizadas em cada encontro.

Ao término do desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, fizemos uma pergunta aos participantes da pesquisa, oportunizando aos mesmos se colocarem e opinarem a respeito da experiência realizada. As respostas obtidas colaboraram para endossar a interpretação que fizemos sobre o uso do *software Publisher* como ferramenta pedagógica e sua contribuição (ou não) para viabilização do letramento digital para esses alunos.

As respostas dadas aos questionários e as imagens e áudios capturados pela câmera eram suficientes para comprovar o que defendemos neste texto, mas para endossar esses argumentos, questionamos oralmente aos alunos no final da pesquisa sobre “quem acreditava que o uso do *Software Publisher* como ferramenta pedagógica na confecção do folheto informativo digital contribuiu para o desenvolvimento (ou aprimoramento) de sua leitura e escrita em tela digital?”

Os 16 alunos participantes da pesquisa responderam que “sim!”, essa unanimidade deu ênfase as defesas feitas por nós e a aprovação da proposta desenvolvida, pois os alunos tinham espaço e direito de responderem “não!”, caso desejassem, mas preferiram o “sim!”. Contudo, este sim não nos bastava, então solicitamos que eles descrevessem essas contribuições para percebermos que o “sim” respondido por eles tinha fundamento e cada um deles respondeu a sua maneira. Aproveitamos para somar o posicionamento dos alunos com o nosso, produzindo uma conclusão coletiva, a qual descrevemos no capítulo referente à análise dos dados.

Quanto à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e o universo onde desenvolvemos a investigação, pudemos contar com 16 alunos que se dispuseram a confeccionar o folheto informativo digital. Na realidade, todos os alunos dos 5º anos queriam participar da proposta, contudo, não dispúnhamos de recursos suficientes que garantissem o acesso de todos às máquinas disponíveis para a proposta.

Dos 16 alunos, 11 eram meninas e 5 eram meninos, a questão de gênero não constituiu em critério de seleção, nesse quesito, a escolha foi aleatória. Os critérios usados para selecionar os participantes foram: estudar no 5º ano do Ensino Fundamental I, ter pouco ou nenhum acesso aos recursos tecnológicos digitais em casa, o interesse em participar da pesquisa e o empenho nas outras aulas da sala regular.

Os alunos selecionados tinham idades variadas entre 10 e 13 anos. Dos dezesseis, 08 estavam matriculados no 5º ano “C” e os outros 8 no 5º ano “D”, todos estudavam no turno da tarde. Dos 16 alunos, 05 afirmaram que dispunham de recursos tecnológicos digitais em casa e 11 alunos disseram que não. Desses 11, 08 afirmaram que já tinham manuseado algum recurso tecnológico digital de terceiros (gratuitamente ou mediante pagamento – taxa contada por

minuto - usada nas *lan houses*), e 03 deles ainda não tinham tido a oportunidade de manusear qualquer recurso de tecnologia digital.

Todos os alunos que participaram dessa investigação estudam e sempre estudaram em escolas públicas. A instituição pública onde desenvolvemos a pesquisa foi a Escola Municipal Manoel Francisco da Motta, situada à rua: Antonio Vieira da Rocha, nº 335, no bairro Bodocongó, na cidade de Campina Grande – PB e cujo INEP é: 25121677.

A escola é bem conceituada no bairro e respeitada pela comunidade escolar. Os pais sempre comentam as dificuldades em encontrar vagas no início do ano para alunos novatos. Já recebeu alguns prêmios pelos projetos e ações pedagógicas que vem desenvolvendo ao longo dos anos e tem se mantido em 3º lugar do melhor IDEB do município por duas avaliações seguidas, atingindo no ano de 2013 a meta estabelecida para 2017. O prédio onde a escola funciona pertence ao SESI (Serviço Social da Indústria), mas há 9 anos, por meio de um contrato unilateral gratuito, a Secretaria de Educação (SEDUC) do município usa suas dependências físicas.

A estrutura física, relativamente bem conservada, dispõe de área aberta ampla e arborizada, com 14 salas de aula; 1 sala de leitura; 1 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE); 1 sala improvisada para aulas de reforço (a qual utilizamos para realizar nossa proposta); 1 sala dos professores; 1 sala da equipe técnica; 1 sala da direção, usada pelas gestoras e secretárias; em conjunto; 1 cozinha (cantina, mas sem refeitório); 1 campinho de areia; 1 pracinha de cimento arborizada; 1 pátio coberto 1 *hall* de entrada; 13 banheiros distribuídos pela escola; 1 almoxarifado e 1 depósito. A escola não possui escadas, apenas alguns poucos degraus, porém dispõe de uma rampa que se encontra em péssimo estado de conservação.

O funcionamento da instituição acontece nos turnos manhã e tarde, atendendo a aproximadamente 636 alunos matriculados em turmas que vão do Pré-escolar (Educação Infantil) ao 5º ano (Ensino Fundamental I), tendo duas turmas de cada ano em ambos horários e comportando de 30 a 35 alunos por sala. O sistema de ensino desenvolvido na escola é o de ciclos.

Em cada turno de funcionamento (manhã e tarde), a escola conta com o seguinte quadro de funcionários: 2 gestoras, uma titular e outra adjunta, 1 supervisora educacional, 2 orientadoras educacionais, 1 assistente social, 2 secretárias, 1 vigia, 2 merendeiras, 5 auxiliares de serviços gerais e 17 professores (as), sendo 12 titulares nas salas regulares, 2 auxiliares na

Educação Infantil, 1 na Sala de Recursos Multifuncionais, 1 de educação física e 1 de capoeira, a maioria são efetivos (as) do município.

A instituição é uma das maiores escolas da rede municipal de ensino da cidade, em número de alunos talvez seja a maior, funcionando apenas em dois turnos, e não dispõe de um laboratório de informática. Segundo a gestora, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs enviar o material (recursos tecnológicos digitais) para montagem de um laboratório de informática na escola, mas a instituição perdeu o recurso por não dispor de um espaço físico específico para receber, instalar e manusear os recursos. “O MEC só envia o material se a escola disponibilizar o espaço, infraestrutura e segurança, mas nós não temos uma sala disponível”, disse-nos a gestora em conversa informal.

Os recursos tecnológicos digitais que a escola dispõe no momento são, precisamente, um microcomputador com acesso à internet e uma impressora, localizados na sala onde funciona a secretaria e diretoria. Esse microcomputador é o único que existe para atender a toda demanda da instituição. Existe também um projetor de multimídia que funciona se o professor levar um *notebook* pessoal para utilizá-lo, pois os 3 *notebooks* que existiam na escola foram roubados em um dos vários “arrombamentos” sofridos pela instituição ao longo do ano. A única TV digital que tem na escola apresentou defeito e não foi consertada. Tem um aparelho de DVD que funciona junto ao projetor de multimídia. Há ainda alguns micro *system*, 05 unidades ao todo, contudo, 2 ou 1 funciona inteiramente. A caixa de som amplificada está apta para uso e trata-se da aquisição mais recente da instituição.

A escola dispõe de um calendário de atividades rigorosamente cumprido e, vale salientar que, no período de nossa investigação estava sendo preparada a Mostra Pedagógica com o tema “Campina Grande, 150 anos: vivendo e revivendo nossa história”. Por esse motivo, os alunos participantes da pesquisa decidiram confeccionar o folheto informativo digital a partir desse tema. A proposta foi pertinente, pois pudemos trabalhar em parceria, contextualizadas com a rotina pedagógica da escola.

A instituição demonstra ter uma preocupação em oferecer os meios de colaborar para o desenvolvimento do letramento escolar que, segundo Street (2014, p. 122) é “o letramento que ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas” e que compreende os letramentos não escolares como “tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (STREET, 2014, p. 121). Reconhecemos a importância desse letramento não por esta ótica de superioridade, mas sob o entendimento de ser necessário para o desenvolvimento

do ser humano como um todo, fazendo parte de um processo de construção de conhecimentos, contudo, não deve ser confundido como o conhecimento mais importante ou algo dessa natureza.

O crescente avanço no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançado pela Escola Municipal Manoel Francisco da Motta nos últimos 4 anos, aponta para uma progressão na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem na instituição, e essa conquista se deve, dentre outros fatores, ao intenso trabalho que vem sendo desenvolvido com foco nas competências de leitura, de escrita e de raciocínio lógico pela escola, competências estas que tomamos conhecimento por meio de conversas informais com as gestoras e professoras.

A preocupação do corpo de professores, gestoras e equipe técnica em promover o letramento escolar é explícita, contudo, sem menosprezar a importância desse letramento, sabemos que as habilidades e competências desenvolvidas nesse processo não são suficientes para que os alunos estejam aptos a atuarem com autonomia no contexto sociocultural contemporâneo.

A escola não apresenta nenhum projeto, ação ou atividade pedagógica que vise a promoção de experiências com suportes digitais de leitura, escrita, ou cálculo matemático para os alunos. O acesso às tecnologias digitais que os alunos experimentam se limitam as aulas expositivas, com auxílio de imagens e/ou vídeos projetados em tela por meio de um projetor de multimídia, sem nenhuma interação prática, pois eles não tocam ou manuseiam os recursos, essa ação é restrita às professoras, os alunos são apenas expectadores do processo. Por isso, enfatizamos que não são os recursos que vão tornar a aula tecnológica, mas a ação do professor, a metodologia, seu procedimento em relação ao recurso é o que fará diferença.

Esta pesquisa, portanto, foi inédita nesse sentido, em buscar promover a viabilização do letramento digital por meio de uma ação pedagógica que explorava um recurso digital a fim de desenvolver habilidades de leitura e escrita em suporte digital.

Ao longo do período em que estivemos realizando a pesquisa nesta escola, notamos que algumas professoras utilizavam o projetor de multimídia como recurso pedagógico em suas aulas, mesmo que a metodologia fosse puramente expositiva. Mas para usar o projetor elas precisavam levar o seu *notebook*, de seu uso pessoal, para o ambiente escolar. O *notebook* era transportado todos os dias para escola pelas professoras, mesmo quando estas não usavam o projetor de multimídia, elas carregavam o recurso digital na expectativa de necessitar usá-lo.



Durante três meses coletamos dados para nossa investigação, iniciando pela sondagem, por meio do questionário, continuando com a observação participante e as gravações em vídeo, com áudio dos 12 encontros ao longo da confecção do folheto informativo digital. Ao final da coleta, tabulamos os dados para análise.

Com os dados devidamente analisados, foi feito um relatório de toda esta experiência. Aqui encerramos as descrições dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Na continuidade, é possível conferir as interpretações dos dados descritos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **APRECIÇÕES DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

A elaboração de um trabalho científico encontra utilidade não apenas em si mesma, mas os desdobramentos posteriores podem-nos conduzir a iniciar uma pesquisa ainda mais ampla ou a utilizar os procedimentos e métodos apreendidos em atividade de caráter não-acadêmico. (OLIVEIRA NETO, 2008, P. 61)

Neste capítulo, apresentaremos os dados coletados ao longo da investigação e a análise destes. Esperamos que estes resultados contribuam para despertar o interesse de outros profissionais da educação e os inspirem a desenvolver propostas pedagógicas que busquem viabilizar o letramento digital nas escolas.

### **3.1 Relato da experiência: da apresentação dos dados, da aplicação da proposta e da intervenção pedagógica**

Para desenvolver esta pesquisa, decidimos por uma intervenção pedagógica com o *software Publisher*. Isso porque acreditamos que este *software* permite aos alunos vivenciarem significativamente práticas de letramentos mediadas por ferramentas tecnológicas digitais.

A fim de organizar a intervenção pedagógica, elaboramos uma sequência de atividades para realizarmos em cada encontro com a turma. No primeiro encontro que tivemos com os alunos, explicamos toda a proposta e o interesse dos alunos em participar da pesquisa nos levou a refletir sobre a necessidade da utilização de recursos digitais como ferramentas pedagógicas, auxiliando no desenvolvimento e ministração dos conteúdos em sala de aula.

A escassez de recursos digitais na escola para realização da pesquisa nos impôs a necessidade de selecionar alguns alunos da turma, muito embora nossa pretensão fosse a de contemplar os 60 alunos, com a oportunidade de participarem desta experiência. Contudo, só pudemos contemplar 16 deles, tendo em vista que precisamos organizar os 16 em dois grupos para tornar possível os agrupamentos em duplas e, só assim, cada dupla ter acesso a um *notebook*, posto que só contamos com 4 máquinas. A escola não dispõe de sala de informática e os três *notebooks* que havia na Sala de Recursos Multifuncionais e que poderiam ser utilizados na pesquisa, contemplando mais 6 alunos no projeto, foram levados por assaltantes que saquearam a instituição uma semana antes do início da pesquisa.

O fato de ter em mãos os documentos com as assinaturas dos pais e responsáveis pelos alunos que iriam participar da pesquisa, juntamente com a empolgação dos alunos por terem acesso a esta oportunidade, foi bastante encorajador para adentrarmos neste desafio. Emprestamos os 4 *notebooks* juntamente com outras professoras e iniciamos a pesquisa, com um grupo de 8 alunos por vez, utilizando um *notebook* para cada dupla de alunos.

As professoras dos 5º anos ficaram responsáveis por selecionar os 16 alunos que participariam da pesquisa. Os critérios que elas adotaram para realizar a seleção foram: 1) os alunos que não tinham acesso aos recursos digitais em casa e desejavam participar do estudo;

2) os alunos que tinham acesso aos recursos digitais em casa e desejavam também participar da pesquisa; como o interesse foi unânime nas turmas, elas tiveram que adotar mais dois critérios de seleção: 3) os alunos que apresentavam um excelente desenvolvimento nas matérias estudadas em sala e 4) os que apresentavam um comportamento dentro do esperado para o desenvolvimento das aulas.

Desta forma chegamos à formação da turma com a qual trabalhamos, uma vez por semana, numa sala improvisada, já que a escola não dispõe de um espaço direcionado para este fim. Ao longo da semana, os alunos ficavam perguntando quando aconteceria o próximo encontro, embora todos soubessem o dia e hora em que eles ocorreriam.

No primeiro encontro, esclarecemos aos alunos que eles não teriam acesso à internet e, portanto, não acessariam as redes sociais, nem usaríamos jogos digitais nesta pesquisa. Estas informações não diminuíram, em nenhum momento, o interesse dos alunos em participarem da pesquisa.

Inicialmente, aplicamos o questionário de sondagem, contendo três perguntas, com o intuito de observar o nível de experiência da turma em relação à leitura e à escrita em suporte digital. Aproveitamos o momento para explicarmos, detalhadamente, como iríamos proceder ao longo do estudo, o que iríamos produzir, como confeccionaríamos o folheto informativo digital, os dias e horários que nos encontraríamos, o *software* que utilizaríamos e os recursos que tínhamos à disposição.

Como já mencionamos, o questionário foi composto por três perguntas. A primeira foi a seguinte: 1) Você acha que há alguma diferença entre realizar uma leitura no papel e realizar uma leitura na tela do microcomputador? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso afirmativo, cite alguma (s) dessa (s) diferença (s), no mínimo uma, no máximo cinco.

As respostas dadas pelos alunos foram transcritas, ignorando os equívocos ortográficos que apareceram na escrita de alguns deles, pois o objetivo não era analisar as regras gramaticais, mas o conteúdo de suas respostas. Para não expor a identidade dos alunos sujeitos desta pesquisa, utilizamos letras do alfabeto de “A” a “P” para nos referir às suas respostas no questionário de sondagem e nos registros das gravações de vídeo e áudio.

Dos 16 alunos que responderam, apenas o aluno L marcou a opção “NÃO”, e não citou a diferença. Dentre os quinze que marcaram a opção “SIM”, o aluno P não citou diferenças entre as leituras, apenas afirmou que a leitura no microcomputador é melhor que no papel. Os outros 14 alunos, que também marcaram a opção “SIM”, descreveram as diferenças que eles percebiam entre a leitura realizada no papel e a que é feita no microcomputador. Desses, todos

citaram a diferença no manuseio das páginas, explicando que nos livros impressos viramos as folhas com ajuda das mãos e dedos, e no microcomputador subimos ou baixamos as páginas com ajuda da barra de rolagem, por meio de um comando nas teclas de navegação ou no *mouse*, também utilizando as mãos e dedos, mas com movimentos diferentes, tocando na máquina e não no papel. Alguns complementaram essa diferença com outros exemplos, como foi o caso da aluna F e do aluno H:

ALUNA F: As diferenças são que podemos modificar o texto no computador e que no livro passamos a folha e no computador é subindo e descendo.

ALUNO H: A diferença é que, na folha você tem que abri-la e virá-la e no computador tem uma barra para descer e no computador, quando você escreve algo errado ele já diz para corrigir.

Em nossa interpretação, de acordo com as respostas dadas à primeira pergunta do questionário de sondagem, sobre a diferença que há entre a realização de uma leitura no papel e uma leitura na tela do microcomputador, ao obtermos 15 respostas dos 16 alunos que responderam afirmando que há essa diferença, inclusive, descrevendo algumas dessas diferenças, entendemos que, embora de maneira assistemática, os alunos já desenvolveram a consciência de que não lemos do mesmo modo no papel e na tela digital, pois, como já afirmamos anteriormente, diferentes suportes de leitura e escrita exigem habilidades específicas para realizá-las com propriedade.

Ao final da primeira pergunta, era solicitado aos alunos que, em caso de uma resposta afirmativa, assegurando que há essa diferença entre ler no papel e ler na tela do microcomputador, eles deveriam citar no mínimo uma e no máximo cinco dessas diferenças. Coerentemente, eles citaram os exemplos com clareza, como pudemos perceber na descrição feita pela aluna F e pelo aluno H, que já tiveram oportunidade de manusear uma ferramenta tecnológica digital antes de participarem de nosso estudo e perceberam a dinâmica de uma leitura em tela digital, que possui as possibilidades de modificar o texto, de ampliar as fontes, de subir e descer as páginas, como também de ir de um lado para outro com estas por meio de um comando no *mouse* ou nas teclas de navegação. Diferentemente do que ocorre na leitura de um texto impresso, que não pode ser modificado, a não ser que seja para elaborar outro e, além disso, para mudar de página é preciso “passar as folhas com os dedos”, não há como ampliar a letra impressa de toda a página de uma só vez, o que dá para fazer é usar uma lupa, outro instrumento físico além do texto para ser manuseado pelas mãos durante a leitura que, no caso

do microcomputador, é uma ferramenta disponível para ser aplicada dentro do texto, ampliando fontes e imagens por meio de comando no *mouse* ou nas teclas.

A resposta do aluno H traz um elemento que consideramos interessante para análise, quando ela menciona o corretor de texto automático, ao dizer: “no computador, quando você escreve algo errado ele já diz para corrigir”. Essa é mais uma das possibilidades da escrita digital, que nos auxilia nas correções ortográficas, pois é quase impossível dominarmos a escrita correta de todas as palavras da língua portuguesa, e quando digitamos apressadamente podemos esquecer de digitar algo ou repetir o que já foi digitado, nesse sentido, o corretor pode nos ajudar. O corretor não diz exatamente o que está errado, ele aponta a palavra e sugere que olhemos para ela mais uma vez, ou seja, com mais atenção. Muitas vezes a palavra está com a grafia correta, mas a memória da máquina não a reconhece e a palavra é destacada também. Nesses casos, ignoramos a sugestão ou acrescentamos a palavra ao dicionário da memória do microcomputador (ou tecnologias digitais semelhantes), contudo, o fato das palavras ficarem destacadas chama a nossa atenção para uma possível correção, colaborando para melhoria da produção textual.

As respostas dos alunos à questão nº 1 do questionário de sondagem nos levou a acreditar que eles reconhecem a necessidade de desenvolver habilidades diferentes para realizar leituras e escritas em suportes de textos impressos e digitais, e que eles têm consciência de que esses processos são realizados de forma distinta, dependendo do suporte. Fizemos essa interpretação não apenas por eles (em quase totalidade) afirmarem que havia diferenças entre esses processos, de acordo com o suporte usado, mas pelos argumentos que apresentaram ao citar essas diferenças.

A segunda pergunta buscava sondar a preferência dos alunos sobre os suportes de leitura: Você prefere ler o texto impresso ou digitalizado? Por quê?

Dos 16 alunos que responderam ao questionário, 5 optaram pelo texto impresso e 11 pelo texto digitalizado. Ao serem questionados sobre o porquê dessa escolha, os que optaram pelo texto impresso apresentaram as seguintes respostas:

ALUNA B: Porque é mais interessante.

ALUNO C: Porque é melhor de ler.

ALUNA E: Porque no computador tem que desligar e no papel é só fechar.

ALUNO H: Porque eu consigo prestar mais atenção e ler mais rápido.

ALUNA K: Porque eu acho mais interessante e me inspiro mais.

Os 11 alunos que afirmaram que preferem ler o texto digitalizado justificaram suas respostas de modo particular e, embora algumas respostas se assemelhem, consideramos relevante transcrevê-las:

ALUNA A: Porque é bem mais rápido, é só colocar o nome do livro e já acha.

ALUNO D: Porque digitalizado é melhor, você pode aumentar ou diminuir a letra e no impresso não.

ALUNA F: Porque, as vezes, o impresso tem a letra muito pequena e o digitalizado dá para modificar.

ALUNO G: Porque no computador a imagem fica mais clara e visível.

ALUNA I: Porque eu acho melhor para ler, o computador me ajuda a ler melhor.

ALUNA J: Porque as letras são maiores.

ALUNA L: Porque podemos modificar o texto digitalizado, aprender coisas novas e aprender melhor os objetivos do texto.

ALUNA M: Porque eu acho mais rápido e eficiente.

ALUNA N: Porque é mais fácil e não precisa ficar passando as folhas.

ALUNA O: Porque digitalizado não precisa voltar a página, é só subir a tela.

ALUNO P: Porque é melhor assim.

Ao justificarem o porquê de suas preferências, os 11 alunos apontaram desde a agilidade, flexibilidade e possibilidades de interação e intervenção com/sobre o texto em tela à facilidade de mudar as páginas ao longo da leitura, enfim, as possibilidades de interação com o texto, que permitem a interferência do leitor ao longo da leitura, adequando o texto ao seu gosto ou necessidade, ampliando ou diminuindo as fontes, aproximando ou distanciando o texto do leitor, alterando a qualidade e o tamanho da imagem etc. Possivelmente seja por causa dessas particularidades da leitura em tela que a ALUNA I tenha dito: “o computador me ajuda a ler melhor”. Não desmerecemos as respostas dos 5 alunos que preferem ler os textos impressos, pois eles responderam de acordo com suas preferências, como foi solicitado e ofertado o direito de expressarem suas opiniões, mas consideramos relevante destacar as respostas dos outros 11 alunos para mostrar seus argumentos.

Levando em consideração que estamos nos referindo a nativos digitais que nasceram e cresceram rodeados de tecnologias digitais, mesmo não lhes pertencendo pessoalmente. A sociedade em que vivemos está cheia de máquinas, usadas para uma multiplicidade de fins, sendo compreensível, mesmo com pouco contato, eles preferirem o suporte digital para realizar

a leitura e, é esse é mais um motivo pelo qual defendemos a necessidade da escola promover aos alunos essa experiência com o letramento digital.

Como a questão tocava no gosto pessoal dos alunos, entendemos que os 5 que preferiam ler o texto impresso se basearam na experiência que tinham e no limite de recursos que dispunham em casa, pois percebemos seu encantamento pela leitura em tela digital após o acesso promovido por meio do desenvolvimento de nossa proposta de intervenção pedagógica. Como se tratava de uma questão pessoal, após a oportunidade de provar as duas formas de leitura, os alunos poderiam continuar preferindo a leitura do texto impresso, mas essa não foi a impressão que eles deixaram nas imagens e áudios capturados pelas gravações dos encontros. Na realidade, nos interessa que eles disponham de acesso, habilidades e competências para ler e escrever em todos os tipos de suportes de textos. A preferência entre um ou outro será sempre pessoal, mas lhes é de direito terem a oportunidade de conhecerem todas as possibilidades para só então realizarem as suas escolhas e definirem suas preferências, porém, se eles não tiverem esse acesso nem em casa, e muito menos na escola, como terão respaldo para comparar entre uma e outra para escolher?

A terceira e última pergunta do questionário foi: Você já realizou alguma atividade com o *Software Publisher*? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso positivo, diga para qual propósito você já tinha utilizado as ferramentas do *Software Publisher*.

Dos 16 alunos que responderam a sondagem, nenhum havia usado o *Software Publisher*, mas 2, dentre eles, já tinham visto alguém usar o programa para confecção de convite de aniversário e de um calendário.

Essa terceira pergunta visava sondar os conhecimentos que os alunos tinham sobre o *software* que seria utilizado para confecção do folheto informativo digital – o *Publisher*. Não nos surpreendemos com as respostas dos alunos de não terem utilizado o programa antes dessa experiência, pois a maioria das crianças e adolescentes costumam usar as tecnologias para fins como: o acesso a internet e, conseqüentemente, a utilização de redes sociais, para jogar em alguns aplicativos e, raramente, para pesquisas. Essa conclusão não é aleatória, pois os próprios alunos que participaram do estudo nos confidenciaram essa informação durante conversas informais ao longo da pesquisa, como podemos constatar na colocação feita pelo aluno H, colocação esta que foi registrada através da gravação durante a aplicação da proposta de intervenção pedagógica: “eu nem sabia que existia esse programa no meu *notebook*. Em casa eu procurei e encontrei. Eu só usava o computador para ver o *facebook* e jogar.” Após a conclusão do aluno H, outros seis alunos também se colocaram fazendo a seguinte afirmativa:



“eu também!” Essas afirmações comprovam a interpretação que fizemos sobre o uso das tecnologias digitais pelas crianças e adolescentes, por isso achamos relevante explicar que não faríamos uso da internet nem de jogos durante este estudo.

Por meio de uma conversa informal, pudemos sondar que alguns alunos nunca tiveram contato com as ferramentas tecnológicas digitais, assim, foi preciso apresentarmos a estrutura do *Publisher* antes de iniciarmos o trabalho com esse recurso tecnológico, e assim fizemos no nosso segundo encontro.

Com auxílio de um projetor de multimídia, apresentamos aos alunos as interfaces do *Publisher* e suas ferramentas, as publicações pré-definidas e seus variados *layouts*, explicando o que era, a sua função, como utilizar e a quem interessava. Essa exposição incitou ainda mais o interesse dos alunos em participarem da pesquisa.

Queríamos, e conseguimos, demonstrar aos alunos que existem outras possibilidades no microcomputador (e outras tecnologias digitais semelhantes) além da internet e dos jogos. Não para substituir um ao outro, mas para eles poderem explorar a diversidade de uso dos programas disponíveis em suas máquinas, e que são, muitas vezes, ignorados pelo fato de eles não terem conhecimento de sua existência e funcionalidade. Há uma diversidade de outras tarefas interessantes que podem ser realizadas com as tecnologias digitais e que não se resumem ao uso da internet, e estas podem ser tão divertidas quanto jogar e, além disso, podem ser trabalhadas como ferramentas pedagógicas ou como entretenimento.

A experiência com o *Software Publisher* incentivou os alunos que tinham o recurso disponível em casa a explorarem mais as potencialidades de suas máquinas, descobrindo outras possibilidades de uso. Alguns alunos chegavam em nossos encontros compartilhando suas experiências em casa, inclusive, testando outras publicações, além do folheto informativo, neste *Software*.

Como era o nosso segundo encontro, esclarecemos que confeccionaríamos um folheto informativo digital, mas o tema e as informações que viriam no folheto seriam escolhidos por eles. Discutimos sobre a importância de escolhermos um tema relevante para toda a comunidade escolar e, por meio de votação, foi escolhido o tema da Mostra Pedagógica da escola: “Campina Grande, 150 anos: vivendo e revivendo nossa história”. Partimos então para buscar informações sobre o tema, realizando pesquisas na escola e em casa através de meios impressos e digitais, sempre de acordo com o que cada um tinha à disposição.

De posse do material coletado, fizemos uma seleção e organizamos esse material para inseri-lo no folheto. Nesse momento, foi trabalhado outro tipo de letramento, além do digital, o

letramento linguístico, pois o folheto informativo é um gênero textual que, para ser produzido, é necessário o uso da escrita, seja na versão impressa ou na versão digitalizada.

Por entendermos o letramento como um processo contextualizado, de práticas sociais que envolvem leitura e escrita, esse momento também nos proporcionou a oportunidade de estabelecermos uma ponte entre o estudo com o *Software Publisher* que estávamos desenvolvendo ali e o conhecimento que os alunos já vinham desenvolvendo em sala de aula, especialmente sobre linguagem e comunicação.

A ação de ouvir o que os alunos tinham a dizer e valorizar os seus conhecimentos foi muito produtiva para o desenvolvimento da proposta. O envolvimento e dedicação dos alunos ficou evidente, e isso nos motivou a prosseguir com os encontros.

Com as informações organizadas, que seriam inseridas no folheto, iniciamos o trabalho operacional com o *Software Publisher*. O primeiro passo foi escolher o modelo de publicação, nesse caso, uma publicação pré-definida, levando em consideração o fato de alguns alunos nunca terem usado um *notebook* antes desta proposta e nem terem tido experiência com o *Publisher*, além do pouco tempo que dispúnhamos em sala de aula para executar essa experiência. A publicação pré-definida ou em branco apresenta duas páginas para edição do texto, correspondendo a frente e o verso de uma folha de papel A4 para impressão. A publicação escolhida pela turma foi o modelo chamado “MODULAR”, que aparece na seguinte estrutura para edição:

Figura 1: Página 1 do Modelo Modular

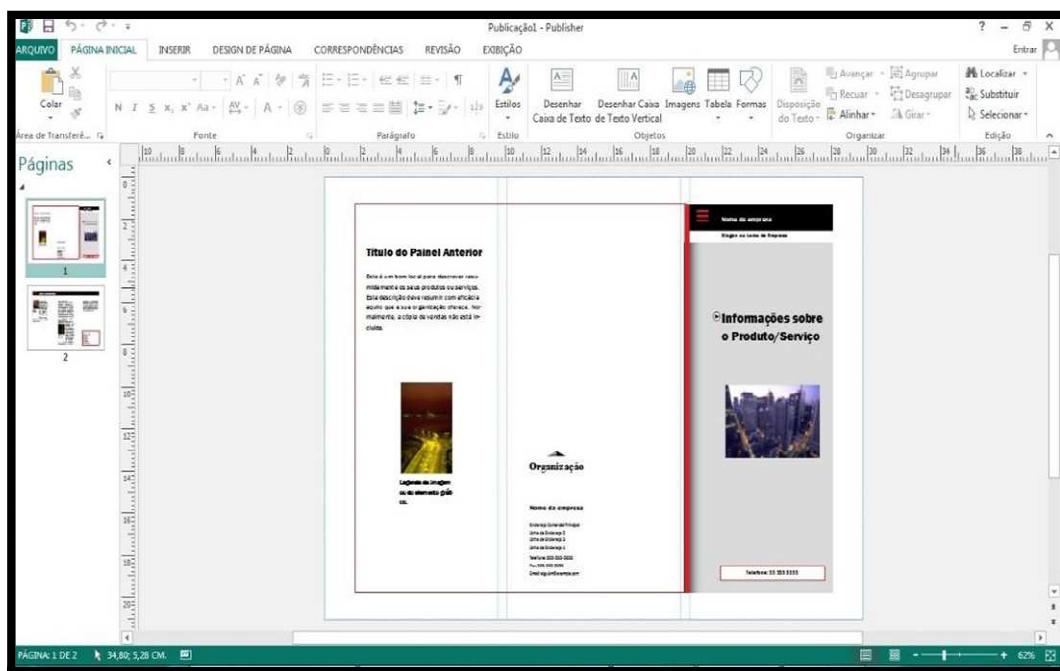
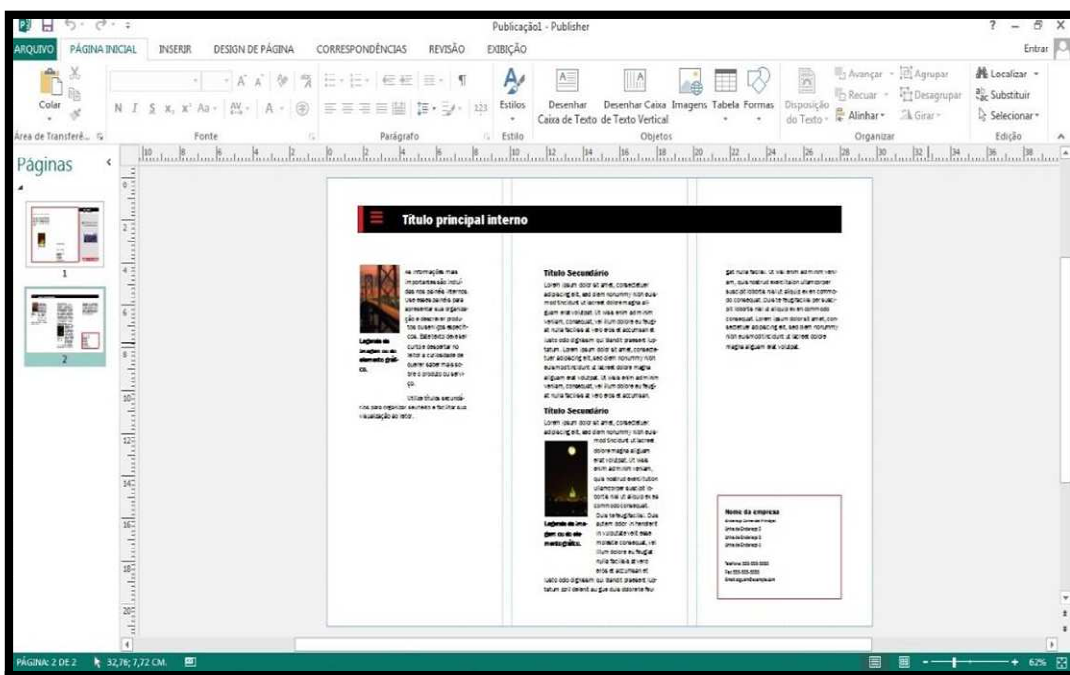


Figura 2: Página 2 do Modelo Modular



Este contato com o *Publisher* teve o objetivo de experimentar o programa. A partir do modelo da publicação pré-definida Modular, como mencionamos, fomos explorar as ferramentas do aplicativo, a digitação, a diagramação do texto, *layouts* e *design*, cores, formas, estilos e tamanhos das fontes, espaços para inserir imagens etc.

Com a familiarização dos alunos com esses recursos disponibilizados para edição e diagramação de textos, iniciamos a confecção do folheto informativo para a nossa publicação coletiva. Cada dupla de alunos partilhava o uso de um *notebook*, somando um total de 4 *notebooks* para um grupo de 8 alunos por vez, pois dividimos os 16 alunos em dois grupos para promover o acesso a todos e, surpreendentemente, essa parceria só contribuiu positivamente para o desenvolvimento da proposta.

Os alunos interagiam e ajudavam uns aos outros com as habilidades que já haviam adquirido, processo este que alguns autores chamam de “aprendizagem colaborativa”, tendo em vista que se trata de uma metodologia que reúne os alunos em grupos para partilharem seus conhecimentos em busca de um objetivo comum, a aprendizagem. Nesse momento, tivemos que orientar quanto à estrutura textual (questões de ortografia, coesão e coerência) e dar-lhes algumas dicas de informática, por exemplo, quanto à digitação das palavras, inserção de parágrafos, fontes maiúscula e minúscula, acentuação de algumas fontes e/ou digitação de sinais de pontuação, deixar espaços entre “as linhas”, deletar palavras etc. Essa etapa nos

proporcionou mais uma oportunidade de relacionar o estudo feito ao longo desta proposta de intervenção pedagógica com os conteúdos estudados em sala de aula. Os alunos demonstraram algumas dificuldades para deletar, inserir, ampliar ou reduzir imagens nas primeiras experiências, mas com as orientações aprenderam rapidamente a ponto de, em seguida, brincarem com as imagens trocando-as, ampliando-as e reduzindo-as só para exibir as habilidades adquiridas aos colegas.

A descoberta por outros recursos, além das redes sociais e dos jogos no microcomputador, estimulou os alunos a participarem da pesquisa com mais empenho. A falta de interesse em interagir nas outras aulas, relatadas pelas professoras durante as conversas informais que tivemos com elas no horário do lanche, em parceria com a desmotivação para realizar as atividades propostas em sala, não foram constatadas em nenhum momento ao longo do desenvolvimento desta proposta de intervenção pedagógica.

Após a digitação de todas as informações e a inserção das imagens correspondentes ao tema, fizemos juntos a correção ortográfica do texto criado. O processo de digitação, edição e diagramação do texto aconteceu ao longo de oito dos doze encontros realizados, e os alunos não esconderam a satisfação ao contemplarem a produção do texto concluída. Na última página do folheto, inserimos uma foto da nossa turma, com uma breve nota explicando que foram eles os autores do folheto e, logo abaixo da nota explicativa, apresentamos uma lista com o nome completo dos alunos, já que iríamos distribuir uma cópia da versão impressa do folheto na Mostra Pedagógica da escola. O resultado final deste folheto pode ser visualizado em sua forma digitalizada a seguir:

Figura 3: Página 1 do Folheto produzido pelos alunos

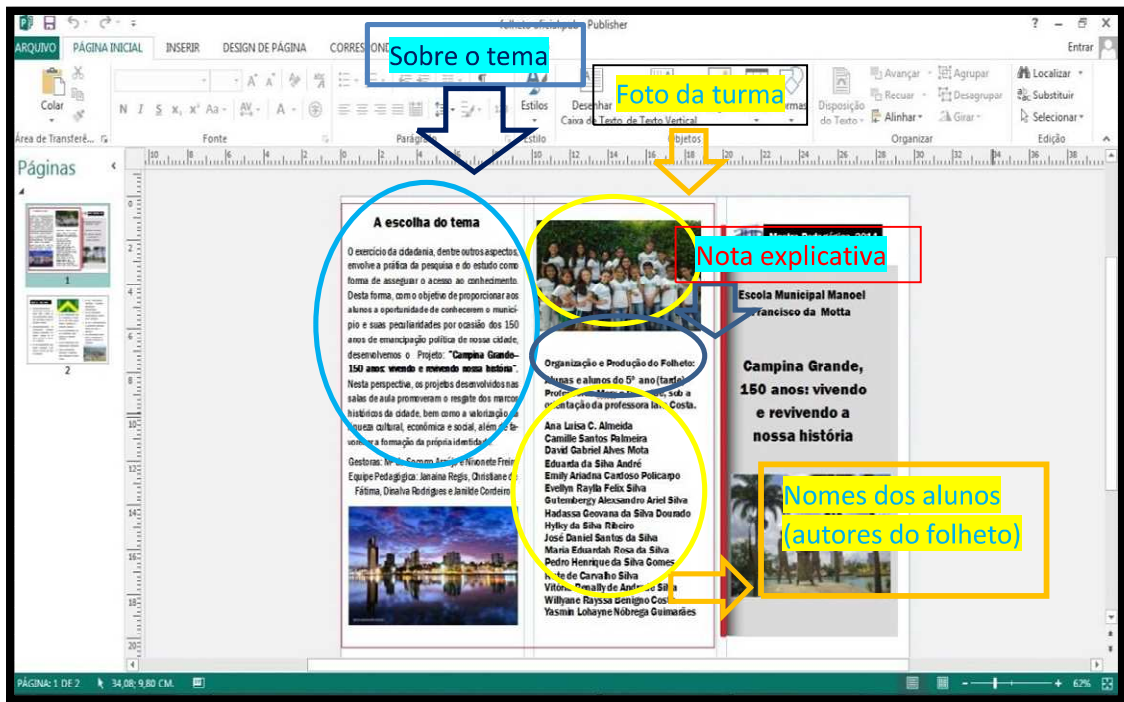
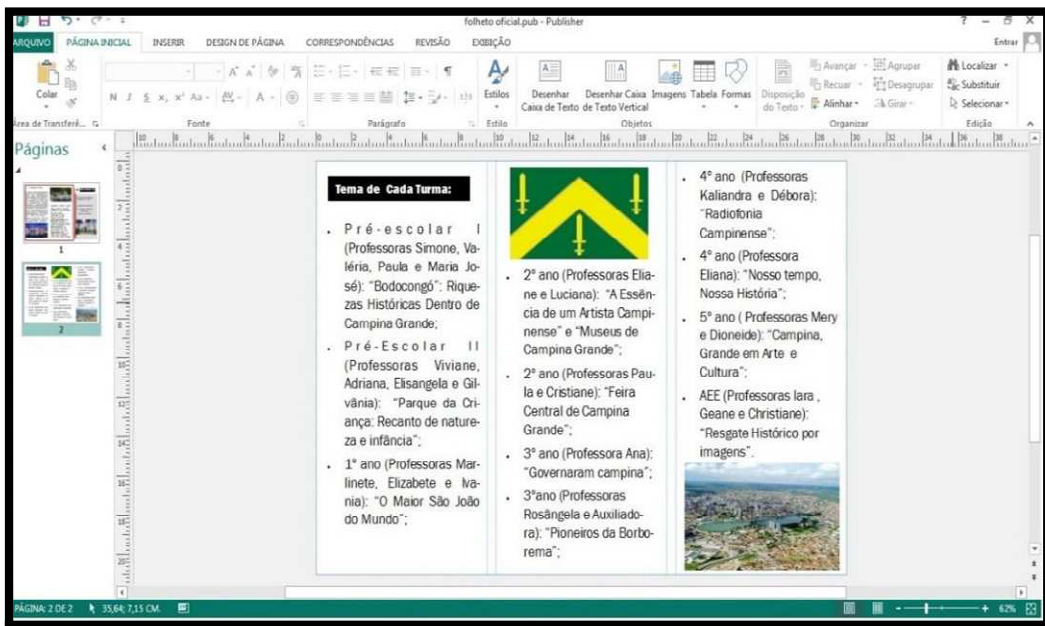


Figura 4: Página 2 do Folheto produzido pelos alunos



Quando terminamos a confecção do folheto informativo digital, cada aluno pôde levar uma cópia impressa para mostrar aos familiares e amigos. É importante ressaltar que os alunos também participaram do momento da impressão, acompanhando o processo passo a passo, pois alguns sequer conheciam uma impressora e nem o seu funcionamento. Foi preciso então

apresentar aos alunos os comandos e as configurações necessárias para impressão do folheto criado pela turma.

Ao final de todo o processo, reunimos os alunos para fazer-lhes uma pergunta informal e gravamos esse momento em vídeo e áudio: “Quem acredita que o uso do *Software Publisher* contribuiu para sua leitura e escrita em tela digital?”

Todos os alunos levantaram a mão respondendo “eu”, deste modo, solicitamos que eles descrevessem no mínimo uma e no máximo cinco dessas contribuições percebidas por eles. Alguns deles não apresentaram explicações convincentes, mas a maioria apresentou argumentos claros em suas colocações.

Dos 16 (dezesesseis) alunos que responderam à pergunta informal, ao serem solicitados que descrevessem essas contribuições, três deles apresentaram respostas vagas, do tipo: “eu aprendi muita coisa”. Destacamos na íntegra a resposta do aluno D para exemplificar:

ALUNO D: Porque tinha coisas que eu não sabia e com o *Publisher* eu aprendi muitas coisas.

Notamos que o aluno D tinha consciência de ter aprendido algo novo, adquirindo outros conhecimentos e ampliando os que já tinha, mas naquele momento ele não soube expressar a contribuição do *software* para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Cinco dos 16 alunos direcionaram as contribuições para aprendizagem através do uso das ferramentas digitais, principalmente, aos conhecimentos de informática para trabalhar com o *notebook*, como podemos perceber nas respostas dos alunos G e H:

ALUNO G: Eu aprendi a função de cada tecla do computador. Eu não sabia colocar fotos e agora já sei.

ALUNO H: Eu aprendi a colocar acentos nas letras e aprendi como usar pastas de trabalho e como fazer ou produzir textos, não só para trabalhos, mas como uma mensagem de amor, cartão de presente, mesmo que eu não tenha feito.

As respostas dos alunos G e H demonstram que a aprendizagem não se limitou ao uso do *Publisher*, nem a confecção do folheto informativo digital. Eles desenvolveram habilidades e conhecimentos para usar em várias ferramentas digitais, para diversos fins, de acordo com o interesse e necessidade de cada um em seu dia a dia.

A resposta do aluno H chamou atenção também por causa do que ele afirma no final de sua afirmação: “mesmo que eu não tenha feito”. Mostrando que, embora o tempo que tivemos só ter sido suficiente para confeccionar o folheto informativo digital, os alunos estavam

se sentindo preparados para produzir uma variedade de gêneros textuais em suporte digital, pois tinham adquirido o conhecimento básico e as habilidades necessárias para isso.

Outros 5, dos 16 alunos, mesclaram suas respostas trazendo informações sobre os conhecimentos da informática de modo geral, com os conhecimentos específicos das ferramentas do *Software Publisher*, como contribuintes para o desenvolvimento de leitura e escrita em tela digital, como demonstram as alunas I e K:

ALUNA I: Eu aprendi como fazer convite, colocar os sinais de pontuação, como colocar a letra maiúscula e várias outras coisas.

ALUNA K: Eu aprendi a digitar melhor, a fazer convites, passar a foto do *tablet* para o computador, a passar recados e muitas outras coisas.

Notamos nas respostas das alunas I e K que o trabalho desenvolvido com o *Publisher* permitiu o conhecimento de outras habilidades para usar o recurso tecnológico digital, além da aprendizagem das ferramentas do *software*. Por serem nativos digitais, esses alunos cresceram em meio ao desenvolvimento da tecnologia digital, acompanhando a criação de máquinas cada vez mais modernas. A nossa mediação ampliou as possibilidades do uso desses recursos, confirmando a importância do professor e do seu papel de mediador nesse processo, como também, da necessidade da escola assumir o desafio de promover o desenvolvimento do letramento digital em seus projetos pedagógicos, já que apenas o acesso aos recursos tecnológicos digitais não garantem um uso consciente e/ou produtivo dos mesmos.

Três outros alunos, dos 16, focaram suas respostas nas ferramentas do *software* que utilizamos para confecção do folheto informativo digital, como podemos constatar na afirmação do aluno O:

ALUNO O: Nesse projeto eu aprendi várias coisas, principalmente, como fazer folhetos, convites etc.

Alguns termos usados pelo aluno nos chamou atenção: “várias coisas” e “principalmente”. O primeiro nos remete a pensar que ele desenvolveu vários conhecimentos, mas no momento da resposta não os descreveu, guardando consigo os motivos, possivelmente, por falta do hábito de ter oportunidade de expressar sua opinião em sala de aula. O segundo nos leva a acreditar que a ênfase dada aos recursos do *Publisher* e as publicações possíveis de criarmos ao usá-lo, quer dizer que este aluno aprendeu “várias coisas”, como ele disse, mas sua segurança se direciona ao trabalho com as ferramentas do *software Publisher*, “principalmente”, mas não “somente”, o que também indica o desenvolvimento de várias outras habilidades.

Para concluir a proposta, imprimimos algumas cópias do folheto confeccionado pelos alunos para serem distribuídos à comunidade escolar durante as visitas da Mostra Pedagógica, permitindo, assim, que seus familiares, vizinhos e amigos pudessem conhecer as habilidades adquiridas por eles a partir dessa pesquisa e, ao mesmo tempo, também promovemos o acesso às informações sobre o tema estudado: “Campina Grande, 150 anos: vivendo e revivendo a nossa história”.

Após o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, entendemos que houve uma contribuição para viabilização do processo de letramento digital, levando em consideração que, ao ter acesso às ferramentas digitais, os alunos produziram novos conhecimentos, ampliando os que já tinham e, a partir da interação com esse recurso, eles tiveram a oportunidade de iniciar ou dar continuidade ao seu processo de letramento digital.

Por meio da interação com a máquina e a linguagem usada para designar algum tipo de tarefa (muitas vezes em outro idioma, como o inglês, por exemplo), ao usar as ferramentas disponíveis no programa, os alunos se sentiram cada vez mais parte integrante, de forma ativa, da “sociedade digital”.

Acompanhar os alunos nesse processo e contribuir para o seu desenvolvimento por meio de orientações foi uma forma que encontramos para “oferecermos condições de usabilidade e proveitos desses recursos” (ARAÚJO; GLOTZ, 2009, p.5) e não apenas “disponibilizarmos o acesso aos recursos”, como enfatizaram as referidas autoras.

Além do questionário de sondagem e a pergunta feita ao final da pesquisa, usamos outros instrumentos para coleta de dados nesta pesquisa: a observação participante e a gravação dos encontros em vídeo e áudio. Consideramos nossa observação participante pelo fato de nos envolvermos com os alunos e medirmos o processo de confecção do folheto e não apenas observarmos o desenvolvimento do estudo. Isso pode ser confirmado nas gravações de vídeo que fizemos de cada encontro que tivemos com os alunos.

Antes de iniciarmos as gravações, tivemos o cuidado de informar aos alunos que os encontros seriam gravados, e que o conteúdo das gravações serviriam para consultas, caso fosse preciso posteriormente, mas nenhuma imagem seria usada ou exposta em redes sociais, meios de comunicação ou qualquer outra forma de exibição.

O objetivo de gravar os vídeos de cada encontro era o de guardar as informações para serem consultadas no momento da análise dos dados, visando esclarecimentos, já que não pudemos escrever ao longo da observação participante por estarmos envolvidas no processo interagindo todo o tempo com os alunos. As gravações também foram necessárias porque



forneceram informações do desenvolvimento da turma e de nossa atuação como pesquisadores de uma intervenção pedagógica.

Ao pensarmos na possibilidade de gravação de vídeo dos encontros, nos questionamos se essa ação poderia comprometer a aplicação da proposta, deixando os alunos inibidos? Para nossa surpresa, a presença da câmera não incomodou os alunos. Alguns ainda sorriram e acenaram para câmera no primeiro encontro, mas na continuidade da pesquisa parecia que a câmera nem existia, o interesse e atenção dos alunos estavam na confecção do folheto.

Por meio das imagens gravadas, podemos contemplar a satisfação e o entusiasmo estampados nos rostos dos alunos. A troca de informações, o trabalho coletivo e colaborativo, a interação positiva, a concentração, o desejo de aprender mais, foram as atitudes e os sentimentos capturados pelas gravações.

Ao longo da observação participante, notamos algumas mudanças no comportamento e atitudes dos alunos. Além da empolgação de participar de um estudo utilizando uma ferramenta digital, outro aspecto chamou a atenção. Quando realizamos a explanação oral a respeito do que iríamos realizar ao longo do estudo, comentando sobre as ferramentas do programa e suas funções, utilizamos a linguagem informática para nomear periféricos, destinos, pastas, programas e funções, e os alunos foram desenvolvendo uma consciência sobre a necessidade de também usar este tipo de linguagem específica ao trabalhar com a informática.

Os alunos perceberam, ao manusear a máquina e ao acessar o programa, que o *software* possui ferramentas para o desenvolvimento de suas funções, na sua maioria com palavras que não costumamos usar no dia a dia, mas que na informática esses termos passam a ser familiares e cotidianos.

Além dos periféricos (*mouse*, teclado, monitor), para trabalhar com um *software* é necessário realizar comandos específicos para o programa cumprir suas tarefas. Controladas por botões e teclas especiais, a funcionalidade de uma máquina pode exigir diferentes maneiras de manusear o mesmo objeto dependendo do modelo em questão. O *mouse*, por exemplo, tem formatos diferenciados para microcomputadores e *notebooks*, embora possamos utilizar o mesmo modelo do computador no *notebook* por meio de um cabo com entrada USB (Universal Serial Bus), que seja compatível, permitindo a conexão do periférico sem ser necessário desligar o computador, ou via conexão *Bluetooth* ou *Wi Fi*. O caso contrário já não é possível, ou seja, usar o *mouse* do *notebook* no microcomputador. É necessário também habilidades distintas para realizar os comandos sobre o *mouse* de cada máquina específica.

As teclas do teclado podem mudar de posição de acordo com o modelo da máquina. É preciso conhecê-las pelos nomes, às vezes pelo formato, mas, sobretudo, pela sua função. Com o tempo, fomos percebemos a proximidade e familiaridade dos alunos em relação à máquina. Entender a orientação do que deveria ser feito, seguindo uma sequência lógica de comandos direcionados pelos nomes e funções das teclas do *notebook* foi um avanço significativo para os alunos que antes nunca experimentaram digitar um texto. Mesmo sendo “nativo digital”, não é tão simples para quem nunca teve a experiência de realizar uma digitação, contudo, desde o primeiro contato com a máquina (principalmente aqueles que não dispõem de acesso a microcomputadores em casa), os alunos foram nos surpreendendo com a velocidade em que se apropriaram dessa nova linguagem própria da informática.

Ao ouvir as conversas nos vídeos é possível perceber, ao longo dos encontros, uma mudança na elaboração dos enunciados pronunciados pelos alunos. A linguagem foi tomando uma forma diferente e específica, carregada de termos próprios da informática. Frases carregadas por expressões do tipo: “deleta isso! Vamos usar outra fonte”, ou “digita essa parte e eu vou inserir a imagem”, foram substituindo outras do início da investigação, como: “apaga”, “como apaga?”, “como coloca outra letra?”, ou seja, uma linguagem voltada aos termos específicos da informática que, pelo fato de antes não terem tido a oportunidade de utilizar uma ferramenta digital, não tinham necessidade de usá-la em seu cotidiano. Como eles trabalhavam em duplas, era comum acontecer essa troca de experiência por meio das orientações de um colega para o outro, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

Isso comprova que a linguagem foi se transformando naturalmente sem imposição, pressão psicológica ou repetição técnica dos termos. Podemos ver e ouvir nas gravações que, ao aprenderem um termo técnico para se referir às partes ou comandos do *notebook*, os alunos adicionavam esse termo ao seu dicionário pessoal, passando a fazer uso constante dessa linguagem específica, interagindo cada vez mais com a máquina, apropriando-se da leitura e da escrita necessárias para o suporte digital.

A rapidez pela a qual os alunos desenvolveram as habilidades para interagir e manusear a máquina foi impressionante. O fato de serem nativos digitais e demonstrarem bastante interesse em aprender o processo pode ter contribuído para essa rápida aquisição e desenvolvimento de habilidades, pois para alguns deles essa foi a primeira experiência com a leitura e escrita em suporte de texto em tela digital.

O envolvimento espontâneo dos alunos em todo o processo, desde a decisão do tema, ao levantamento de informações, a digitação e diagramação do texto, correção, leitura, impressão e distribuição do folheto para comunidade escolar, foi constante em todas as etapas.

Os alunos puderam estabelecer as diferenças entre leitura e escrita em suportes de textos impressos e/ou digitalizados, conhecendo os comandos para mudar as páginas na tela, usando as barras de rolamento com movimentos de cima para baixo, ou ao contrário, e de um lado para outro por meio do comando do *mouse* ou das teclas de navegação. Também exploraram a possibilidade de ampliação ou redução dos tamanhos das páginas que estavam usando e/ou das fontes digitadas, permitindo uma adequação às condições de visibilidade, oferecendo mais conforto e personalidade à leitura e digitação de cada um. Outro aspecto observado foi o da possibilidade de alterações no texto sem a necessidade de reescrever tudo novamente, pois na tela é possível editar os textos várias vezes, alterando apenas as partes desejadas, sem comprometer as outras partes do texto.

No questionário de sondagem, alguns alunos elencaram esses aspectos como positivos levando-os a preferirem a leitura em suporte digital comparando-se à leitura em suportes de textos impressos. Sabendo disso, permitimos e oportunizamos aos alunos explorarem ao máximo essas possibilidades de leitura e escrita em tela digital, que tanto se diferencia da escrita manual.

A apropriação dos alunos em relação ao uso da máquina também pode ser observada nos registros das gravações em vídeo. Aqueles que não tinham nenhuma experiência com a tecnologia digital, aos quais foi preciso ensinarmos como ligar e desligar o *notebook*, em pouco tempo já ligavam e desligavam a máquina sozinhos, abriam os programas, buscavam documentos salvos para editá-los, salvavam as alterações feitas, enviavam para o *pen drive* etc. Essas foram algumas das habilidades que eles desenvolveram e que não serviram apenas para confecção do folheto informativo digital no *Publisher*, mas lhes servirão para muitas outras atividades a serem realizadas em *notebooks* ou tecnologias semelhantes além dos muros da escola.

Devido o fato de alguns alunos não terem acesso aos recursos digitais em casa, precisamos iniciar a pesquisa explicando noções básicas de como manusear um *notebook*, desde apertar o botão de ligar até a forma de buscar pelo programa com o qual iríamos trabalhar por meio da “navegação” na tela, e eles aprenderam com facilidade, demonstrando que o que lhes faltava era a oportunidade. Parece estranho notar que, na sociedade em que vivemos em plena efervescência do desenvolvimento tecnológico, em especial, o digital, as crianças consideradas

“nativas digitais” não terem tido a oportunidade de acessar um *notebook*, mesmo que não fosse de seu uso pessoal.

A notícia trazida pelo Jornal da Paraíba, em 27 de agosto de 2014, intitulada: “Inclusão digital ainda é um desafio no país”, relata que, segundo a Pesquisa TIC Domicílios e Usuários 2013, realizada pelo Centro de Estudos sobre as tecnologias da informação e comunicação (Cetic.br), “51% da população nacional não tem computador em casa” e, “no Nordeste, a população sem acesso a computadores chega a 65%”, podemos ver que essa exclusão é ainda mais acentuada nesta referida região. Um dado que, na contemporaneidade, parece surpreendente. Diante dessa informação, e dos dados obtidos na pesquisa, aumenta a nossa preocupação com a formação que é dada ou negada nas escolas, de maneira que se alcance “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como defende a LDB (BRASIL, 1996, p. 4).

Se as crianças desta sociedade digital não dispõem do acesso aos recursos tecnológicos que hoje são usados com cada vez mais frequência no dia a dia, objetivando a comunicação, a pesquisa, o trabalho, o lazer etc., em seu contexto familiar, e isto também lhe for negado na escola, onde e como este educando conseguirá se desenvolver, se preparar, exercer sua cidadania e se qualificar para o trabalho em meio as cobranças da sociedade contemporânea?

Por meio de nossas observações, constatamos que os alunos que dispunham dos recursos tecnológicos digitais em casa não eram “mais letrados” que os outros, mas desenvolveram conhecimentos e habilidades diferentes daqueles que não tinham acesso e aprendiam com mais rapidez o que era ensinado a todos. Levando em consideração o adágio popular “a prática leva a perfeição”, acreditamos que o acesso a essas ferramentas contribuiu para novas aprendizagens em recursos iguais ou semelhantes a elas, promovendo, assim, uma apreensão mais rápida dos ensinamentos por parte daqueles que já tinham alguma experiência com tais recursos.

A nossa preocupação maior é, como defendem Palfrey e Gasser (2011), com os nativos digitais, que apesar de terem nascidos numa sociedade dita digital, não têm acesso aos recursos digitais. São estes alunos que estão na escola aprendendo as tecnologias da leitura e da escrita no papel, mas que são considerados, por alguns autores, “analfabetos digitais”, pois ainda não desenvolveram as competências necessárias para uma efetiva participação em seu tempo histórico, em sua contemporaneidade.

Desta maneira, acreditamos que ao oferecermos o acesso aos recursos tecnológicos digitais para os alunos que não dispunham desse acesso em casa, orientando-os como utilizarem

as ferramentas com objetivos pedagógicos, explorando os recursos linguísticos disponíveis nas ferramentas digitais, viabilizamos a eles um tipo de letramento que ainda não tinham tido a oportunidade de experimentar, o letramento digital. Além disso, por termos tido a oportunidade de trabalharmos a produção textual, confeccionando um folheto informativo digital, ou seja, um gênero textual específico, vivenciamos também práticas letradas referentes ao letramento linguístico. Por meio das leituras ao longo das pesquisas sobre o assunto tratado no folheto, da exploração da estrutura textual de uma produção desse gênero, da ideia do que um texto desse gênero representava àquele contexto sociocultural e educativo, naquele momento (Mostra Pedagógica) e, entendendo assim com clareza a função social daquela produção textual realizada por eles, tratamos de uma experiência prazerosa por meio de atividades práticas, dinâmicas e lúdicas, que despertaram o interesse unânime da turma participante.

Diante desta constatação, podemos afirmar, como já defendemos, que os letramentos não substituem uns aos outros, mas se complementam na medida em que cada um, em suas especificidades, promovem o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades específicas. Levando em consideração que o letramento pode ampliar os conhecimentos, acreditamos que nossa proposta atingiu seu objetivo de viabilizar o letramento digital aos alunos do 5º ano de uma escola municipal da cidade de Campina Grande, usando o *Software Publisher* como ferramenta pedagógica na confecção de um folheto informativo digital, ampliando, assim, seus conhecimentos sobre a utilização da tecnologia digital para realizar atividades do seu cotidiano, em especial, da sua vida acadêmica.

Interagindo com os recursos linguísticos disponíveis no *software* usado na pesquisa, buscamos oportunizar aos alunos, além da viabilização do letramento digital, a viabilização do letramento linguístico, pois, como já mencionamos, os letramentos podem se complementar uns aos outros. Essa comprovação foi possível por meio da observação participante, analisando as afirmações espontâneas dos alunos gravadas em áudio e vídeo, como também, as respostas dadas à pergunta informal, feita ao final da pesquisa.

Desse modo, podemos dizer que nossa proposta, ao buscar viabilizar o letramento digital, viabilizou também o letramento linguístico, ao mediar os conhecimentos linguísticos necessários à confecção do folheto informativo, criado em meio digital, mas que também foi impresso e distribuído para comunidade escolar, aumentando ainda mais a responsabilidade dos alunos em realizar uma correção linguística ao final da confecção do folheto.

Os alunos compreenderam que estavam trabalhando com o gênero folheto informativo, que seu conteúdo poderia conter texto verbal e não verbal, com linguagem clara e objetiva,

informações precisas, com o objetivo de, no nosso contexto, descrever as informações referentes à Mostra Pedagógica da escola. Para tanto, foi preciso colhermos informações na escola, realizarmos pesquisas em meios impressos e digitais, selecionarmos as informações e imagens e, além disso, organizá-las para confeccionar o folheto digital.

Após esse processo, foi preciso digitar as informações e inserir as imagens de acordo com o *layout* escolhido para confecção do folheto informativo digital no *Software Publisher*. Nessa etapa, a preocupação era com a escolha da fonte, tamanho, cor, estética dos marcadores, como usar os parágrafos, o espaço entre as palavras, fonte maiúscula e minúscula, acentos, sinais de pontuação, adequação do tamanho da imagem (reduzir, ampliar, deslocar) para encaixar no espaço disponível, ou seja, preocupações com os recursos linguísticos e estéticos da ferramenta digital.

Ao longo do processo, a linguagem dos alunos foi sendo “modelada”, como já mencionamos, de acordo com a necessidade, ao trabalharmos com ferramentas digitais. Entendemos como positivo o fato de os alunos compreenderem e passarem a pronunciar com familiaridade os termos específicos da informática, muitos deles na língua inglesa, que antes não era conhecida por eles.

As professoras, em rodas de conversas informais no horário do lanche, ou nos planejamentos, sempre enfatizavam que os alunos não tinham interesse nas aulas, não participavam, conversavam entre eles o tempo todo, pediam para sair com muita frequência para tomar água ou ir ao banheiro, eram agressivos com os colegas, não concluíam os exercícios de sala e não realizavam as tarefas de casa. Em nossos encontros, acontecia o contrário. Os alunos se mostravam bastante interessados e colaboravam com a dinâmica do trabalho, inclusive, ficavam ansiosos pelos próximos encontros, participavam efetivamente do estudo, conversavam com os colegas somente o necessário e sobre o assunto que estava sendo estudado, não saíam para tomar água ou ir ao banheiro, segundo eles: “para não perder tempo”, enfim, colaboravam e ajudavam os colegas no trabalho, por vezes, com orientações e, além disso, se angustiavam quando o tempo não era suficiente para concluir a “tarefa do dia”. Os que dispunham do recurso em casa utilizavam-no para testar novas atividades, mesmo sem solicitarmos que fizessem isso.

Diante das circunstâncias, acreditamos que a novidade do recurso (inovação tecnológica), a atividade prática e a funcionalidade do estudo contribuíram para o interesse da turma como apontou a postura colaborativa de cada um deles no processo de intervenção.

Os alunos demonstraram ter aprendido novos conhecimentos, além de ampliarem os já existentes, desenvolveram competências e habilidades para ler e digitar em suporte de texto digital. Além da satisfação de terem vivenciado essa experiência, eles demonstraram segurança em relação ao que aprenderam para aplicarem esses conhecimentos em situações práticas de seu dia a dia, não apenas na escola, mas em outras instâncias sociais, em outros contextos onde haja a necessidade do uso dessas habilidades.

No próximo capítulo, apresentaremos o produto final da dissertação, o Guia Digital.

## **CAPÍTULO IV**

### **O PRODUTO DA PESQUISA: O GUIA DIGITAL**

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p. 120)



Neste capítulo, apresentamos o produto da pesquisa, o Guia Digital, descrevendo o passo a passo de como usar o *software Publisher* como ferramenta pedagógica na confecção de folheto informativo, com a possibilidade de adaptações a cada contexto educativo.

#### **4.1 Guia Digital: o uso do software Publisher como ferramenta pedagógica na Educação Básica**

A partir dos resultados desta experiência, produzimos um Guia Digital gravado em mídia do tipo CD-R (*Compact Disc – Recordable*), em formato PDF (*Portable Document Format*).

Esse Guia tem uma estrutura textual semelhante a de um tutorial, e, nesse caso específico, o texto descreve o passo a passo de como confeccionar um folheto informativo digital usando o *Software Publisher* como ferramenta pedagógica, este recurso consiste num produto direcionado aos professores que tenham interesse em trabalhar, como nós, a viabilização do letramento digital aos alunos da educação básica, especialmente, do Ensino Fundamental I.

O Guia foi organizado em partes: “Apresentação”, “O que é o *Software Publisher*?”, “Passo a passo: como criar um folheto informativo digital, usando o Publisher”, “Considerações Finais” e as “Referências Consultadas”. Na versão do Guia Digital em formato PDF, que se encontra gravado no CD-R, o sumário é interativo, permitindo que, ao clicarmos sobre cada tópico (ou subtópico) do sumário, passemos diretamente a página correspondente àquele tópico (ou subtópico) sem necessitarmos passar as páginas uma a uma. O texto foi elaborado mesclando recursos da linguagem verbal e não verbal, objetivando facilitar a leitura por meio da diversidade dos recursos linguísticos.

No tópico referente à “Apresentação”, sintetizamos o que representa o Guia e a importância da experiência que tivemos nesta pesquisa, para culminarmos com sua produção. O objetivo do Guia Digital é a disseminação dos resultados de nossa experiência, servindo como sugestão para outras propostas semelhantes a nossa, orientando aos professores interessados como elaborar um folheto informativo digital com os alunos, ou, a partir da demonstração de como confeccionar o folheto, inspirar a criação de outras propostas na produção de outros gêneros textuais no formato digital.

O segundo tópico, apresentado em forma de pergunta: “O que é o *Software Publisher*?” faz uma breve exposição sobre o que representa esse aplicativo, qual a sua função e as possibilidades de usabilidade deste *software* como ferramenta pedagógica.

A terceira parte mostra o “Passo a Passo”, como criar um folheto informativo digital usando o *Software Publisher*. Nesse tópico, descrevemos o máximo de detalhes possíveis de cada procedimento realizado com os alunos durante a confecção folheto. Descrevemos o destino, ou seja, o caminho de como encontrar o programa em meio as pastas do microcomputador; a importância de explicar aos alunos as diferenças entre um *software* e o *hardware*, o que encontramos distribuído na área de trabalho do *Publisher*; como escolher uma publicação para edição, a necessidade de definir o tema e o gênero textual a ser produzido. Apresentamos ainda algumas das ferramentas disponíveis no programa para edição e diagramação de textos; os elementos estruturais do gênero definido e as especificidades da escrita digital; como salvar o documento e como abri-lo depois de salvo para fazer alterações e salvá-lo mais uma vez no destino escolhido; como compartilhar o documento em outras mídias *off* e *on line* e o percurso que devemos percorrer para impressão do folheto e as possibilidades de copiar essa impressão frente e verso para dobrarmos as páginas do texto como acontece, comumente, com esse gênero textual específico quando impresso em folha de papel A4. Todas as orientações são ilustradas com imagens da operação do programa, de acordo com a parte que está sendo descrita no texto verbal, visando colaborar com a compreensão do texto, facilitando, desta forma, a leitura, tornando-a mais dinâmica e funcional.

No quarto tópico, apresentamos as “Considerações finais”, reforçando a positividade dessa experiência, especialmente, pela forma como os alunos receberam e internalizaram a proposta, colaborando e interagindo com satisfação ao longo de todo o processo. Contemplar os objetivos da pesquisa a serem alcançados e ter encontrado uma resposta ao questionamento, comprovando-se a hipótese, promoveu a sensação de trabalho cumprido, pelo menos em relação ao que nos propusemos realizar, porque sobre a prática do letramento digital na escola ainda há muito o que se fazer. Esperamos ter contribuído para despertar o interesse de outros professores a seguirem por este caminho.

Na quinta e última parte do Guia, apresentamos as “Referências Consultadas”, indicando o endereço *on line*, onde os tutoriais do aplicativo podem ser encontrados e disponíveis para *download* gratuito. A seguir, trazemos este produto final como resultado da pesquisa para partilharmos essa experiência com os leitores desta dissertação.

# GUIA DIGITAL: O USO DO *SOFTWARE PUBLISHER* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Iara Costa Nascimento<sup>1</sup>  
Simone Dália de Gusmão Aranha<sup>2</sup>

## SUMÁRIO

1. Apresentação
2. O que é o Software Publisher?
3. Passo a passo: como criar um folheto informativo digital, usando o Publisher
  - 3.1 Encontrando o *Software Publisher* em meu recurso tecnológico digital
    - 3.1.1 Quais as diferenças entre os termos Software e Hardware?
  - 3.2 Conhecendo a área de trabalho do *Publisher*
  - 3.3 Escolhendo uma publicação
  - 3.4 Definindo o tema a ser trabalhado e o suporte/gênero textual a ser produzido
  - 3.5 Algumas das ferramentas disponíveis para edição e diagramação do texto
  - 3.6 Elementos estruturais do texto: a digitalização propriamente dita
    - 3.6.1 A escrita digital e sua linguagem específica
  - 3.7 Salvando as alterações no documento: escolhendo o local onde o documento ficará arquivado
  - 3.8 Abrir o arquivo salvo, realizar alterações desejadas e salvar as modificações
  - 3.9 Compartilhar e enviar o arquivo para outros dispositivos
  - 3.10 Imprimindo o modelo da publicação confeccionada
4. Considerações finais
5. Referências consultadas

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela UEPB, com Especialização em Psicopedagogia pela FIP, concluindo o Mestrado em Formação de Professores pela UEPB.

<sup>2</sup> Graduada em Letras, com Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, pela UFPB. Mestre e Doutora em Letras pela UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa LITERGE/CNPq. Atualmente, é Coordenadora do Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

## 1. Apresentação

Este Guia Digital é fruto dos resultados obtidos a partir da pesquisa “O Uso do *Software Publisher* como Ferramenta Pedagógica: uma proposta para viabilização do letramento digital”, desenvolvida no Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Em linhas gerais, o objetivo desta pesquisa consistiu em usar o *software Publisher* como ferramenta pedagógica para confeccionar um folheto informativo digital junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, além de analisar se essa ação contribuiu para viabilização do letramento digital dessa turma.

Para desenvolver este trabalho, elaboramos a aplicação de uma proposta e intervenção pedagógica, realizada com uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal na cidade de Campina Grande, no período de 06 de agosto a 05 de novembro de 2014. A análise dos dados comprovou que a intervenção pedagógica contribuiu para o desenvolvimento (e/ou aprimoramento) da leitura e escrita dos alunos em suportes de texto digitais, viabilizando, deste modo, o letramento digital em sala de aula.

A fim de compartilhar essa experiência produtiva, elaboramos este Guia Digital direcionado a professores de Educação Básica que desejem aplicar essa proposta ou se espelhar nela para criarem outra proposta adequando-a a suas realidades escolares.

As orientações deste Guia seguem uma sequência de atividades que culmina com a confecção de um folheto informativo, modelo confeccionado juntamente com os alunos ao longo desta pesquisa, usando as ferramentas do *Publisher* como apoio para todo o processo de confecção.

Trata-se de um guia simples e objetivo, mesclando, ao longo do texto, recursos da linguagem verbal e da não verbal, com o intuito de oferecer ao leitor uma estrutura multimodal, o que contribui para dinamização da leitura. É importante acrescentar que as configurações do *software*, que serão exibidas por meio das imagens ilustrativas, correspondem à versão 2013 desse aplicativo.

Esperamos que este produto pedagógico contribua de forma positiva para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos e professores da Escola Básica e outros interessados, fortalecendo cada vez mais a viabilização do letramento digital no ambiente escolar.

Iara Costa Nascimento e Simone Dália de Gusmão Aranha

## **2. O que é o *Software Publisher*?**

O *Software Publisher* é um programa que permite a edição e diagramação de textos. Ele faz parte do grupo de aplicativos do *Microsoft Office* e dispõe de publicações pré-definidas e em branco para realização de alterações desejadas. Se o sistema operacional do dispositivo for o *Windows* e nele tiver o pacote de programas do *Microsoft Office*, é muito provável que o *Publisher* já esteja instalado, mas caso não esteja, pode-se adquiri-lo através de download gratuito pela internet. Para outros sistemas operacionais, existem outros grupos de aplicativos com ferramentas semelhantes, como o *Polaris Office*, utilizado em dispositivos com o sistema Androide, por exemplo.

Com o *Publisher*, podemos editar e diagramar textos *off line*, mas se tivermos acesso à internet também é possível desfrutar das suas ferramentas *on line*. Existe uma versão do *Publisher* para cada atualização do *Microsoft Office*, nesta pesquisa, utilizamos a versão 2013.

As ferramentas desse aplicativo são simples e fáceis de usar, o que permite ao usuário trabalhar sem nenhuma formação na área de informática, bastando, apenas, que se deslize o *mouse* na tela para conhecer a função de cada ferramenta. Além do folheto, o *Publisher* dispõe de vários outros suportes/textuais que podem ser trabalhados em sala de aula, como cartazes, convites, cartões, panfletos, certificados, etiquetas, envelopes e outros.

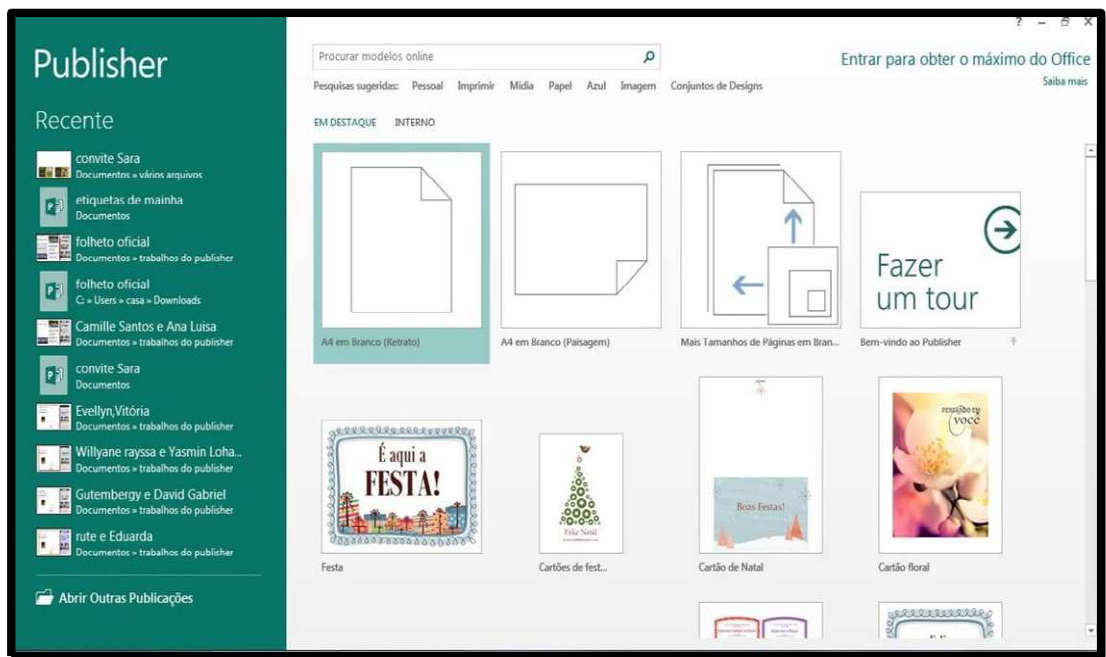
Na continuidade deste Guia, apresentaremos o passo a passo de como utilizamos o *Publisher* como ferramenta pedagógica em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campina Grande/PB através da confecção folhetos informativos.

## **3. Passo a passo: como criar um folheto informativo digital usando o *Publisher***

### **3.1 Encontrando o *Software Publisher* em meu recurso tecnológico digital**

Podemos encontrar o *Publisher*, na ferramenta tecnológica digital, seguindo a indicação: Destino (Menu Iniciar -> Programas -> Microsoft Office -> Microsoft Office Publisher) ou, se tivermos um ícone na área de trabalho, podemos clicar diretamente sobre ele. Ao seguirmos o destino ou clicarmos sobre o ícone do *Publisher*, na versão 2013, iremos encontrar a seguinte janela:

Figura 5 – Microsoft Publisher



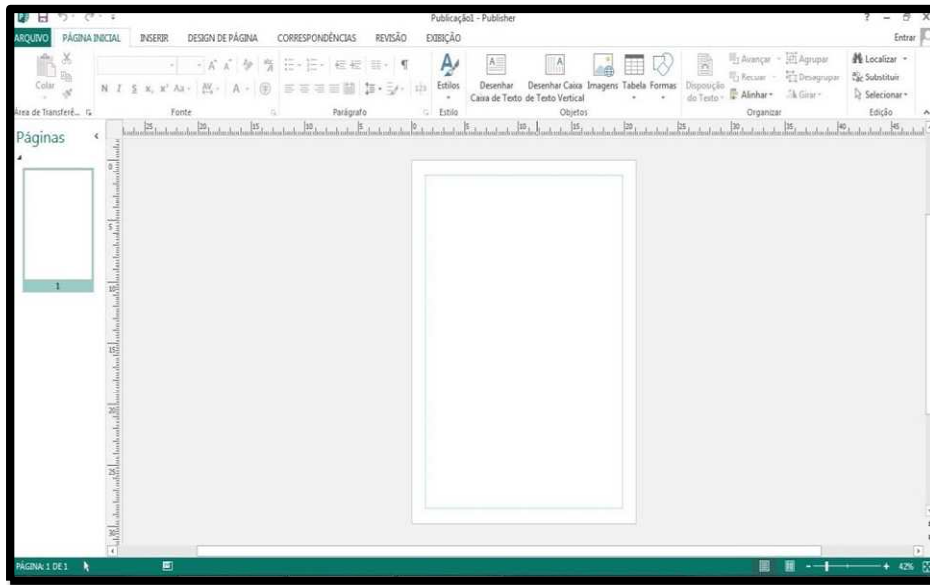
### 3.1.1 Quais as diferenças entre os termos *Software* e *Hardware*?

É importante esclarecer aos alunos que as ferramentas tecnológicas digitais, especialmente os microcomputadores e dispositivos semelhantes, são compostos de *Hardware* e *Software*, ou seja, a parte física e a parte subjetiva das máquinas. Antigamente, a interação do homem com as máquinas acontecia por meio das interfaces físicas, logo no início do desenvolvimento da informática. Contudo, essas peças foram “guardadas” dentro da máquina e passamos a interagir através das interfaces disponíveis nos *Softwares*, denominados também de programas ou aplicativos.

### 3.2 Conhecendo a área de trabalho do *Publisher*

Na área do *Publisher* há um conjunto de ferramentas a serem trabalhadas na edição ou diagramação de textos. Na Figura 6, temos uma publicação em branco, na qual se pode fazer vários tipos de interferência, determinando desde o suporte/gênero textual que pretendemos criar até as suas configurações mais detalhadas sobre o tamanho e o formato da folha e dos elementos que compõem o texto, sejam verbais e/ou não verbais.

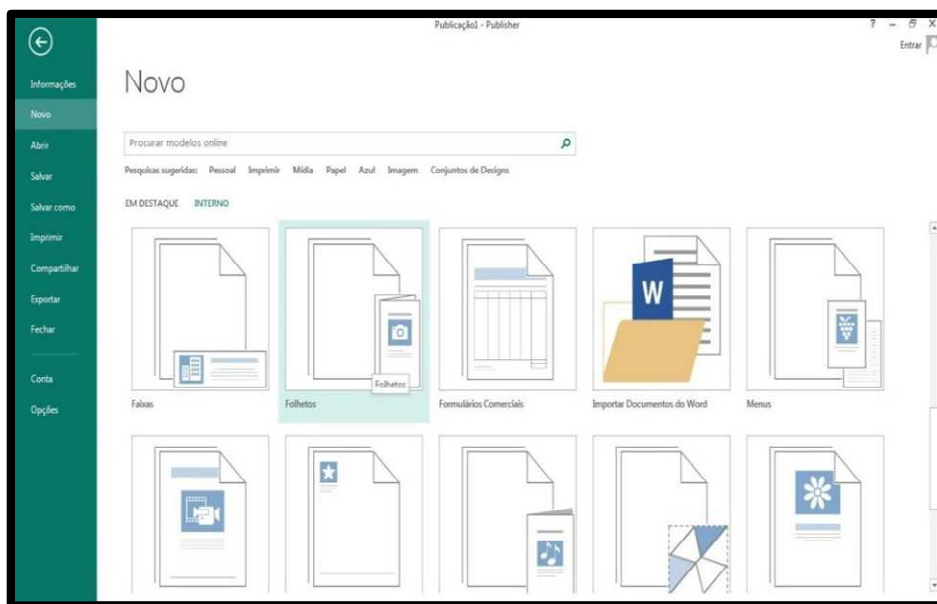
Figura 6 – Página Inicial do *Software Publisher*



### 3.3 Escolhendo uma publicação

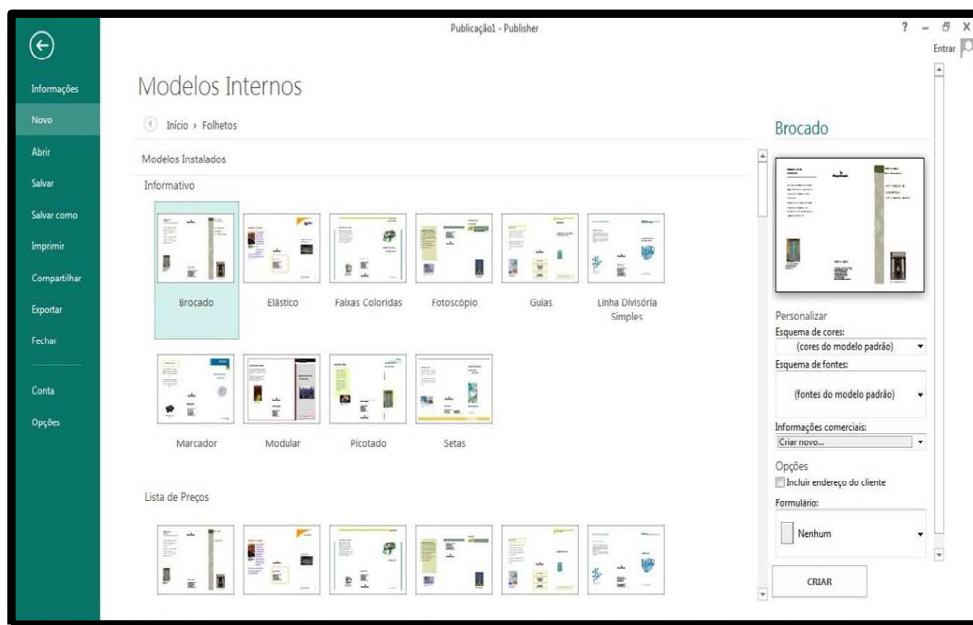
Quando escolhemos uma publicação, logo que se abre o aplicativo, na sua primeira janela já aparecem algumas opções para escolha. A segunda janela já abre com a opção de “publicação pré-definida”. Na Figura 7, podemos perceber que a janela encontra-se aberta, ilustrando os modelos de publicações pré-definidas disponíveis pelo aplicativo.

Figura 7 – Modelos de Publicações



Ao deslizar o *mouse* sobre a opção folhetos, automaticamente, a opção é destacada de azul, e, ao clicarmos sobre essa opção, abre-se outra janela, como podemos ver a seguir:

Figura 8 – Modelos de publicações internas



Surge então uma nova janela com diversos modelos internos de publicações de folhetos para serem editadas. A barra de rolagem do lado direito da imagem indica que há elementos a serem explorados: ao deslizar a setinha para cima e para baixo é possível encontrar vários modelos. Vejamos o que acontece quando escolhemos um modelo de publicação pré-definida, no caso, a opção de modelo denominada de “MODULAR”.



Figura 9 – Página 1 do Modelo Modular

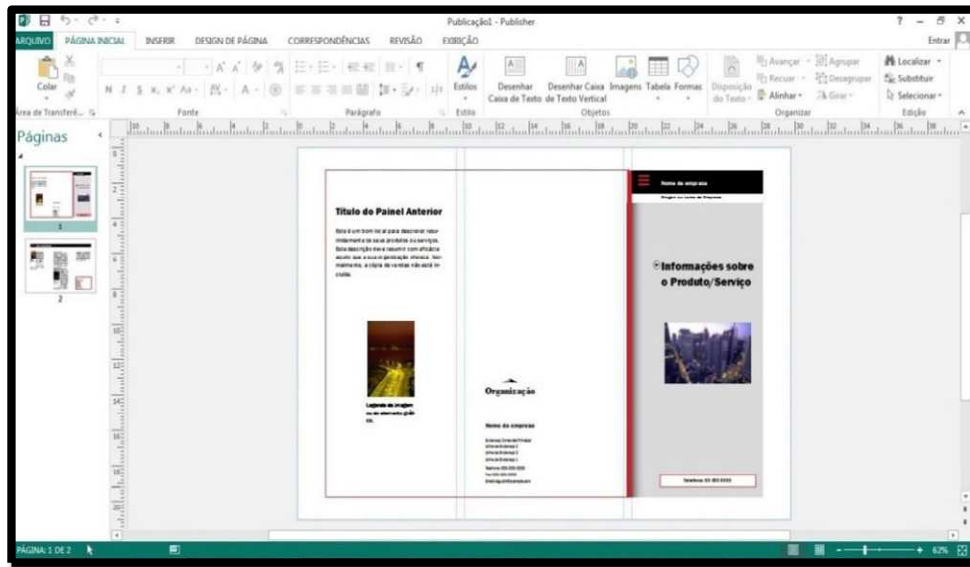
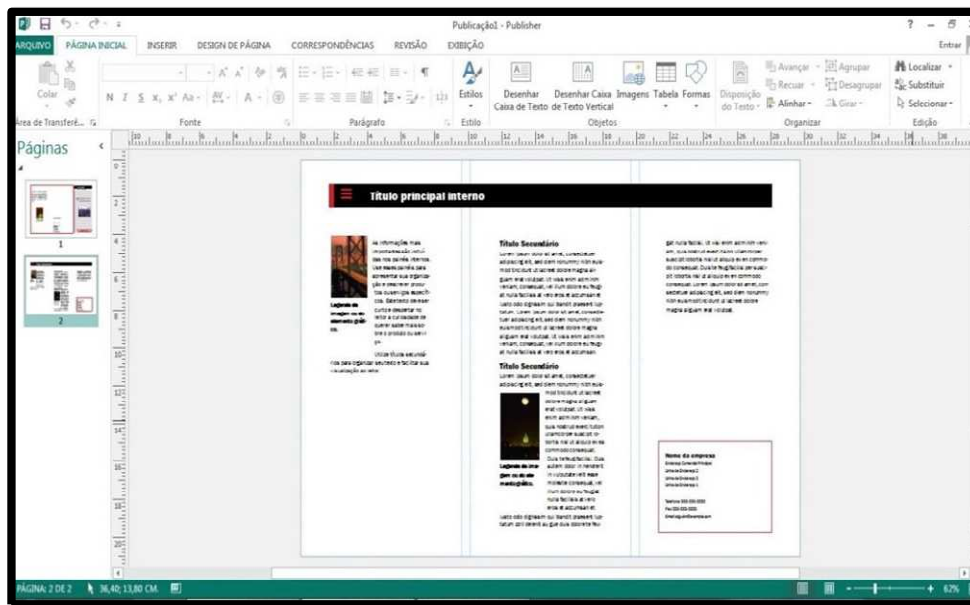


Figura 10 – Página 2 do Modelo Modular



Este modelo já apresenta informações para criarmos um folheto. A publicação pré-definida permite que todo o conteúdo trazido em seu modelo seja alterado, mas os espaços já estão preenchidos como forma de orientação para quem pretende elaborar uma publicação, contudo, não tem ideia por onde começar.

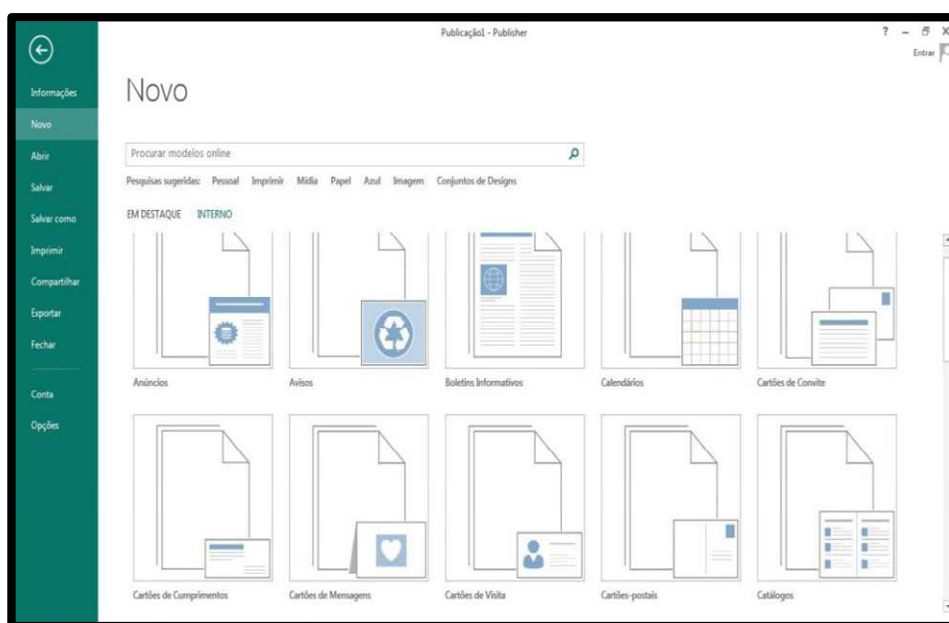
Levando em consideração a pouca experiência da maioria dos alunos com as tecnologias digitais, consideramos mais pertinente iniciar o trabalho com uma publicação pré-

definida para facilitar o processo de criação e, assim, quando os alunos já estiverem à vontade com o *software*, sugerimos apresentá-los uma publicação em branco, que não tem modelos prévios para apresentar ao usuário.

### 3.4 Definindo o tema a ser trabalhado e o suporte/gênero textual a ser produzido

A definição do tema e do suporte/gênero textual a ser produzido pode tanto ser sugerida pelo professor, quanto decidida coletivamente pela turma: o mais importante é que seja trabalhada a função social do gênero escolhido. O *Publisher* dispõe de vários modelos de publicações pré-definidas com gêneros textuais diversos e que deverão ser escolhidos de acordo com os objetivos estabelecidos na proposta pedagógica.

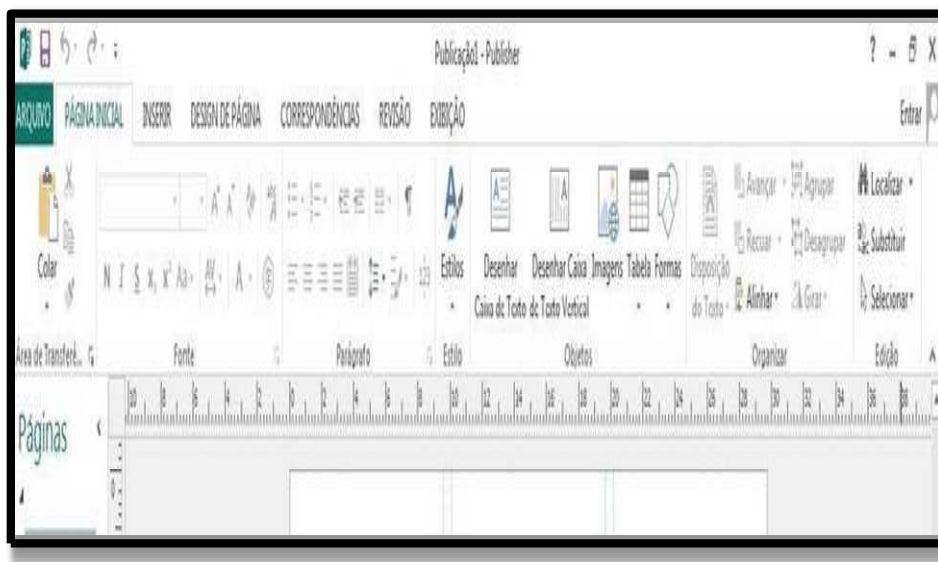
Figura 11 – Modelos de Publicações – diversos Gêneros Textuais



No nosso caso, explicamos aos alunos que iríamos confeccionar um folheto informativo digital, e eles compreenderam que a função social desse gênero poderia se efetivar na Mostra Pedagógica da escola, levando-os a indicarem o tema da Mostra como tema também do folheto, e assim fizemos. O nosso tema foi: “Campina Grande, 150 anos: vivendo e revivendo a nossa história”. Os alunos conseguiram estabelecer uma interação entre os conhecimentos produzidos em sala de aula e os que foram desenvolvidos em nossos encontros.

### 3.5 Algumas das ferramentas disponíveis para edição e diagramação do texto

Figura 12 – Barra de Ferramentas do Publisher



A Figura 12 apresenta a página inicial para edição do modelo de publicação pré-definida Modular, muito semelhante às ferramentas disponíveis no *Microsoft Office Word*. Na continuação da barra de ferramentas, lendo da esquerda para a direita, após o ícone da página inicial, encontraremos as páginas para edição e diagramação do texto, que compreendem os elementos a serem inseridos, a escolha do *design* da página, as correspondências, a revisão e exibição da publicação confeccionada. Em cada página que se abre, é possível encontrar um leque de possibilidades e de ferramentas para desenvolvermos alterações necessárias nas produções textuais.

### 3.6 Elementos estruturais do texto: a digitalização propriamente dita

Cada gênero textual “obedece” a uma estrutura linguística para sua elaboração. Para produzirmos um texto de um determinado gênero, precisamos orientar os alunos quanto aos elementos que o compõem, seguindo a sua tipologia, além do conhecimento sobre a sua forma linguística e sua função social. Como já tínhamos definido o gênero folheto informativo digital para ser confeccionado com os alunos, apresentamos outros modelos desse gênero específico, nas versões impressa e digital, para que os alunos se apropriassem desses aspectos textuais.

Ao manusear os modelos de folhetos, os alunos puderam observar que os folhetos

informativos eram compostos de textos verbais e não verbais, títulos, subtítulos, parágrafos, marcadores etc.

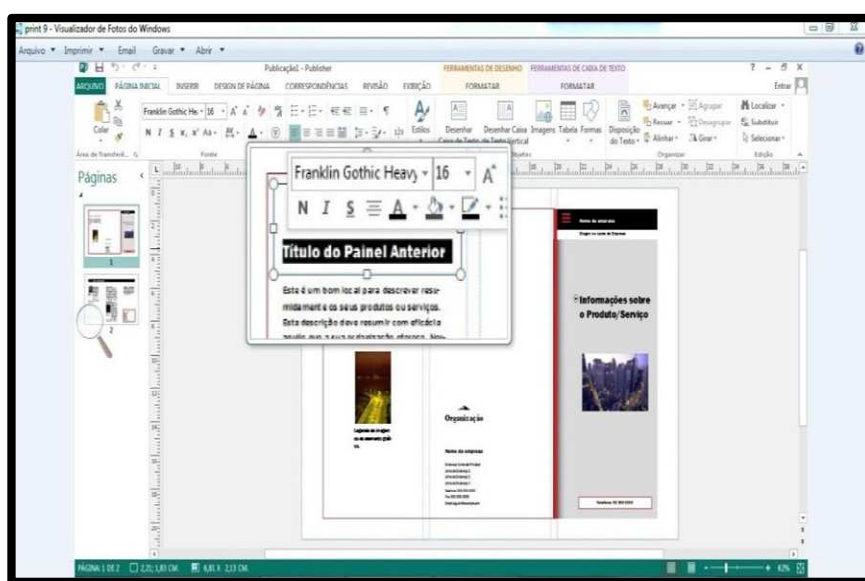
Como a escrita digital (o ato de digitar) apresenta diferenças da escrita manuscrita, é preciso explicar tais diferenças para os alunos, principalmente àqueles que não têm experiências com ferramentas tecnológicas digitais em seu cotidiano. Para tanto, é preciso que o professor tenha o conhecimento de termos básicos e de ações específicas da linguagem informática, mesmo não sendo “*expert*” nessa área para atuar com esta proposta.

### 3.6.1 A escrita digital e sua linguagem específica

Na barra de ferramentas, existem recursos que nos auxiliam na digitação. Diferente de apenas iniciarmos a escrita com um parágrafo, afastando a mão da margem da folha, no microcomputador (ou dispositivos semelhantes), é preciso exercer um comando para que a máquina corresponda ao nosso objetivo. Os comandos podem ser executados por meios de cliques no *mouse* ou usando o teclado da máquina.

Para efetuar qualquer tipo de alteração sobre o texto que aparece no modelo de publicação pré-definida, deve-se clicar sobre o texto que já existe, e só então digitar sobre o texto selecionado ou, ainda, deletar o texto existente e digitar o novo texto. Para que fique mais claro, podemos observar isto na figura abaixo:

Figura 13 – Edição de fontes



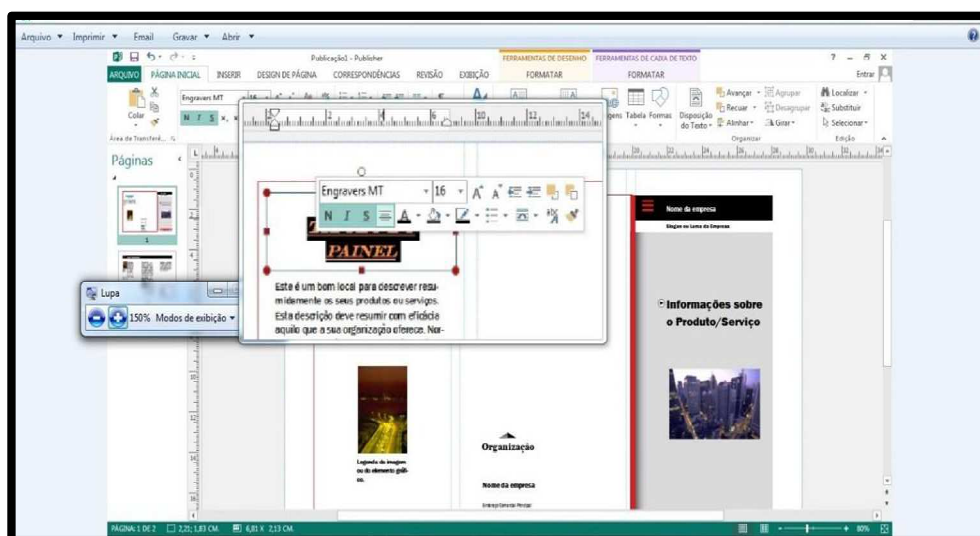
Como se vê, surgem as seguintes opções na caixa de texto: estilo da fonte, tamanho da fonte, cor, negrito, itálico, sublinhado, cor do fundo do texto, marcadores, fonte inicial maiúscula, texto em caixa alta etc. Passando o *mouse* por cima dos ícones, descobre-se a função de cada um deles, como podemos observar no caso da função em negrito ao deslizarmos o *mouse* por cima da letra “N”. Além da função, a ferramenta também expõe o comando que podemos realizar usando o teclado, ao invés do *mouse*, se for do interesse do usuário:

Figura 14 – Opções de formatação da fonte



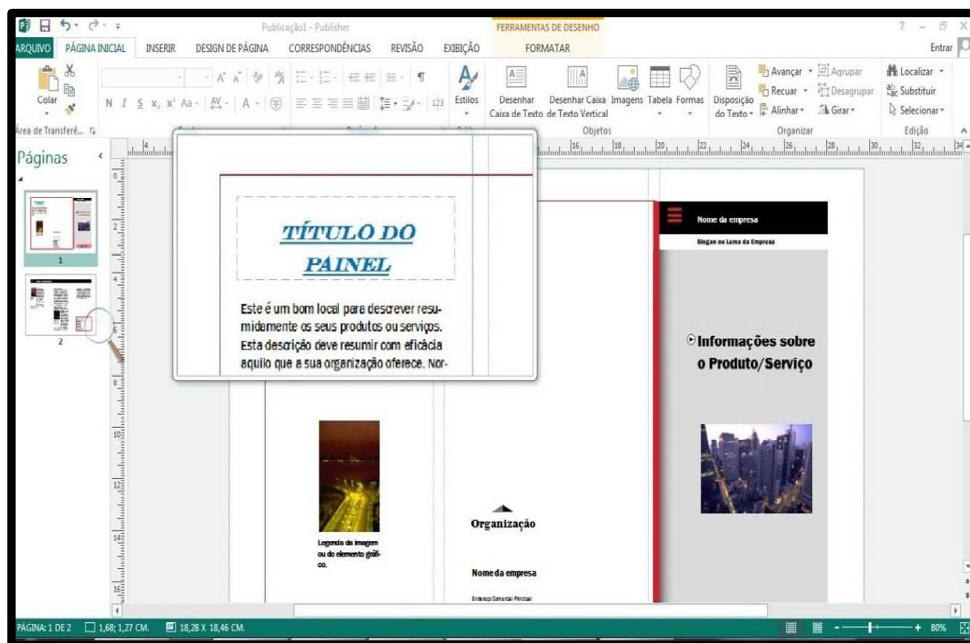
Assim, escolhemos a fonte “Engravers MT”, tamanho 16, cor azul, centralizado, em negrito, itálico e sublinhado.

Figura 15 – Seleção e formatação da fonte



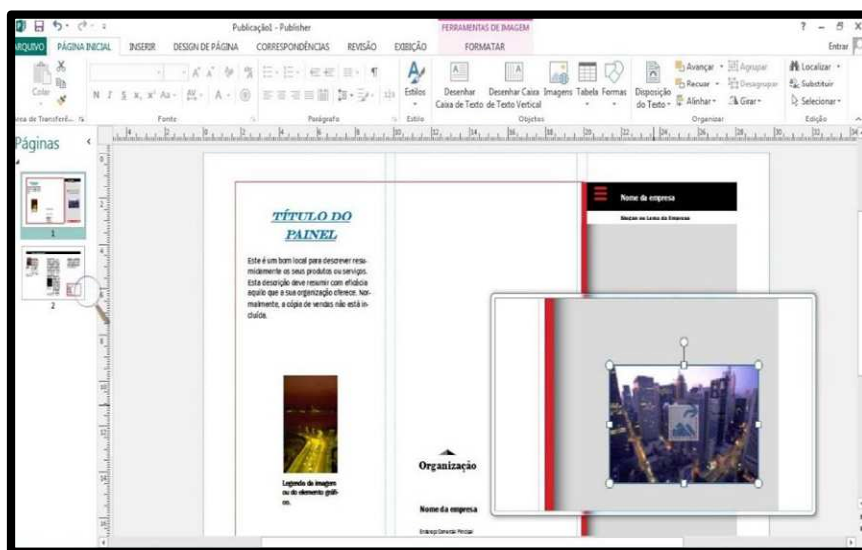
Após as alterações no estilo da fonte, tamanho, cor e formato, obtivemos o resultado:

Figura 16 – Visualização da fonte modificada



A partir desta demonstração, podemos fazer outras modificações no folder. Desde que seleccionemos o texto (ou imagem) a ser modificado, podemos substituir ou alterar outro detalhe. Lembrando que se pode digitar sobre o texto seleccionado, ou deletá-lo e iniciarmos a digitação. As alterações que pretendemos fazer com as imagens atendem a mesma necessidade de seleccionarmos a área desejada para modificação. Devemos executar a seguinte sequência de ações: seleccionar a imagem, deletar ou inserir outra imagem sobre a que foi seleccionada, ou mesmo, colar a outra imagem sobre a que foi seleccionada.

Figura 17 – Seleção de imagem para edição



Ao selecionar a imagem, temos a oportunidade de interferir sobre ela. Com a tecla “delete” do teclado podemos “apagar” essa imagem teclando apenas uma vez sobre essa opção. Clicando com o botão direito do *mouse*, podemos recortar ou alterar a imagem. Quando escolhemos a opção deletar ou recortar, deixamos o espaço em branco para inserir a imagem escolhida. Quando escolhemos a opção “Alterar a Imagem”, clicando com o botão direito do *mouse* sobre a imagem a ser modificada, surge, então, uma nova janela.

Figura 18 – Buscando imagens para inserir



Esta janela nos oferece a oportunidade de buscar imagens para inserirmos na publicação, que pode estar salva no computador ou no *pen drive*, ou ainda em outro “destino” que buscaremos para acrescentar na nossa produção. Se optarmos em deletar ou recortar a imagens, após realizarmos uma destas funções, podemos inserir a nova imagem fazendo outro

percurso. Na barra de ferramentas, temos a opção “inserir”, logo após o ícone da página inicial. Com esta ferramenta, podemos buscar uma imagem salva no computador ou em alguma página da internet, se estivermos *on line*. Basta clicarmos sobre a imagem escolhida e o dispositivo a enviará para o local desejado.

Figura 19 – Busca de imagem *On e Off Line*

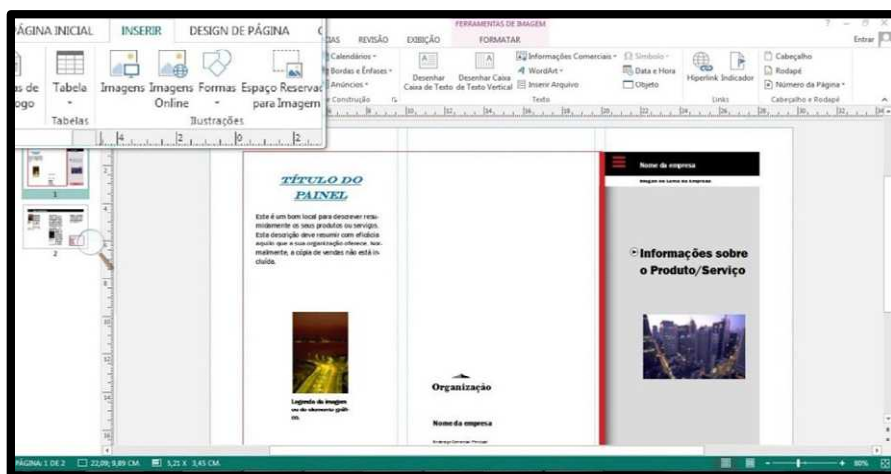
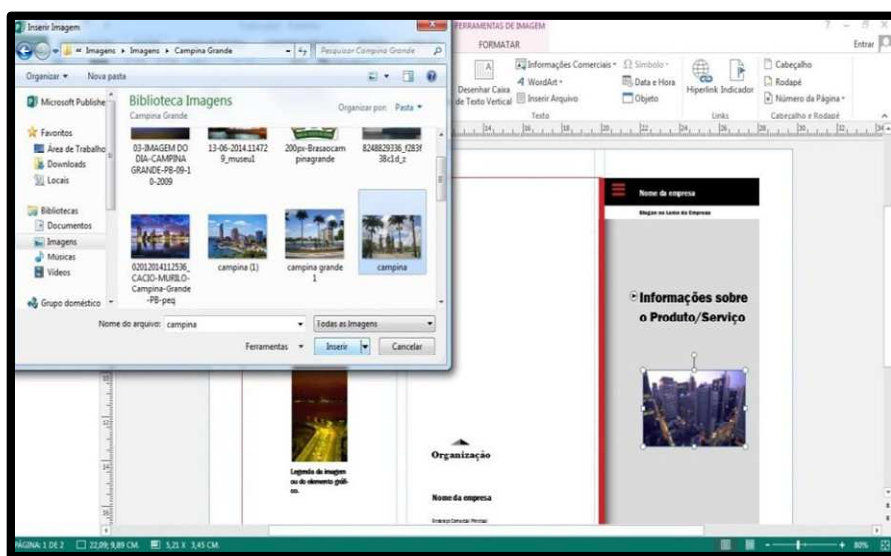


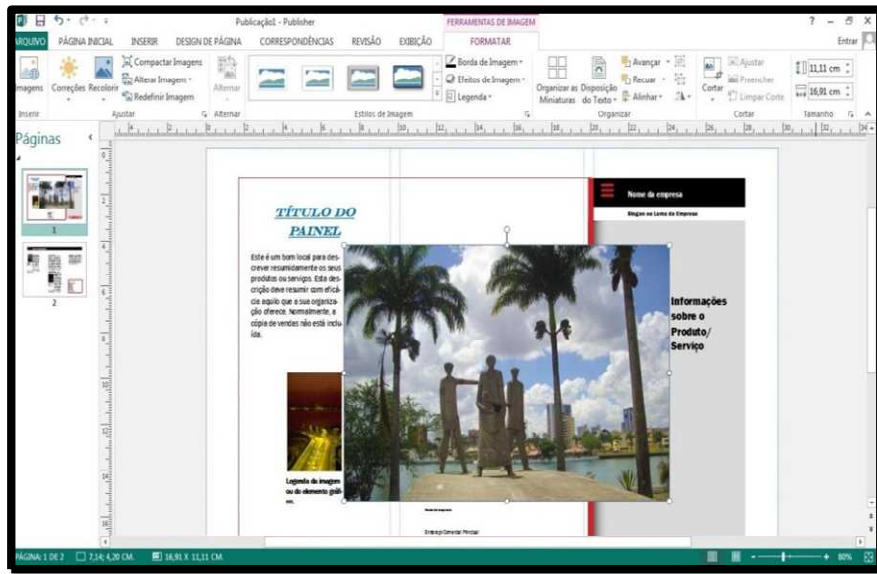
Figura 20 – Encontrando a imagem nos arquivos pessoais



Ao inserirmos uma nova imagem, podemos definir o seu tamanho e o local onde ela permanecerá. Ao clicar e selecionar a imagem, podemos arrastá-la, ampliá-la ou reduzi-la, aperfeiçoando o seu tamanho de acordo com os espaços disponíveis.



Figura 21 – Editando a imagem



Concluídas todas as alterações na publicação pré-definida MODULAR, a produção que realizamos com os nossos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ficou com a seguinte formatação (verso e anverso):

Figura 22 – Página 1 do Folheto produzido pelos alunos

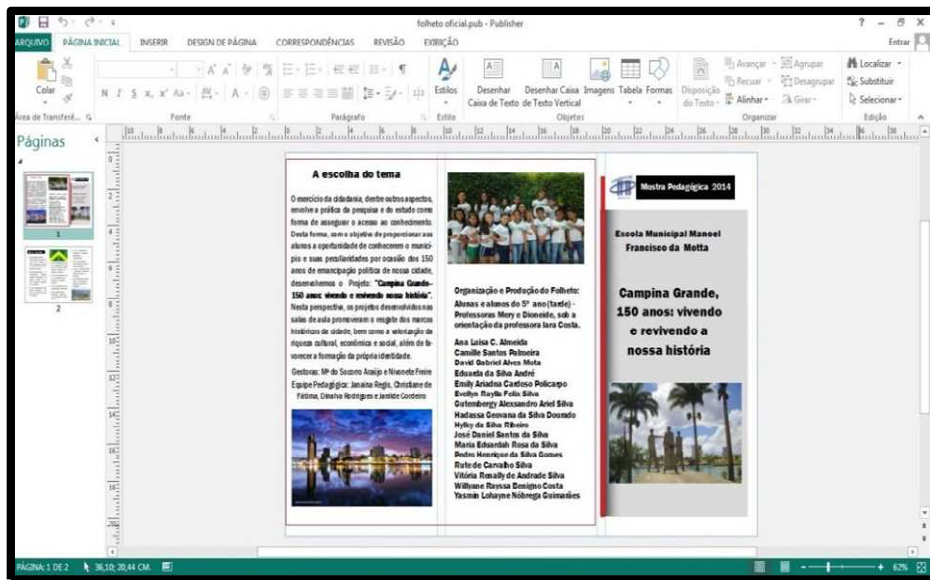
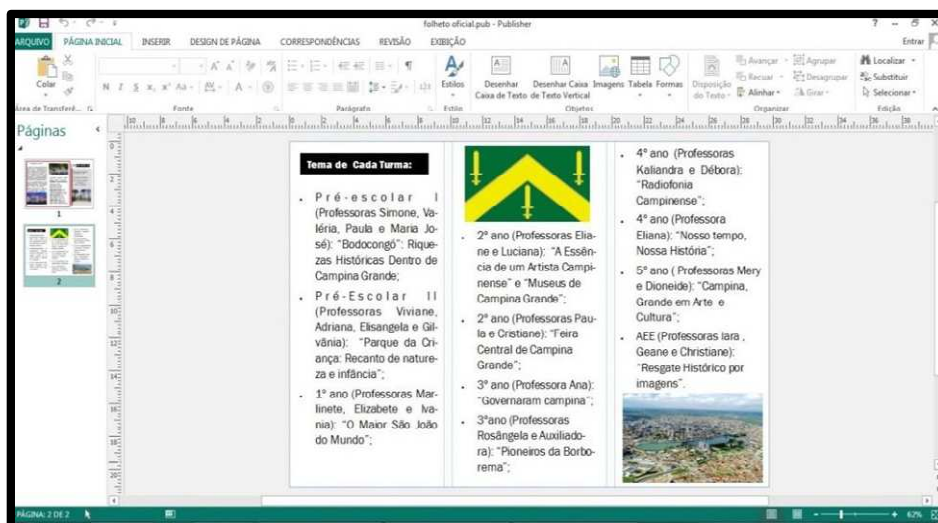


Figura 23 – Página 2 do Folheto produzido pelos alunos



O modelo do folheto apresenta duas páginas e cada página está organizada em três colunas. Esta organização é intencional e obedece a medidas estabelecidas para que, ao imprimirmos o folheto na versão analógica, seja possível termos a capa e o verso do folheto, e que as informações digitadas estejam divididas em três colunas numa mesma folha.

### 3.7 Salvando as alterações no documento: escolhendo o local onde o documento ficará arquivado

Ao longo da produção do texto e ao concluí-lo, podemos salvar a publicação em um computador ou em outros meios de arquivar o documento. O “destino” do arquivo é escolhido pelo usuário, ou seja, pode ser salvo em memória do computador, *pen drive*, HD externo, e-mail, “nuvens” etc.

Mas há duas maneiras mais utilizadas para se salvar um documento. Uma delas é clicando na ferramenta “Arquivo”, que fica no topo da página do lado esquerdo. Ao selecionarmos esta ferramenta, uma nova janela se abre, onde encontramos as opções de “Salvar” e “Salvar Como”.

Figura 24 – Salvando uma cópia do arquivo

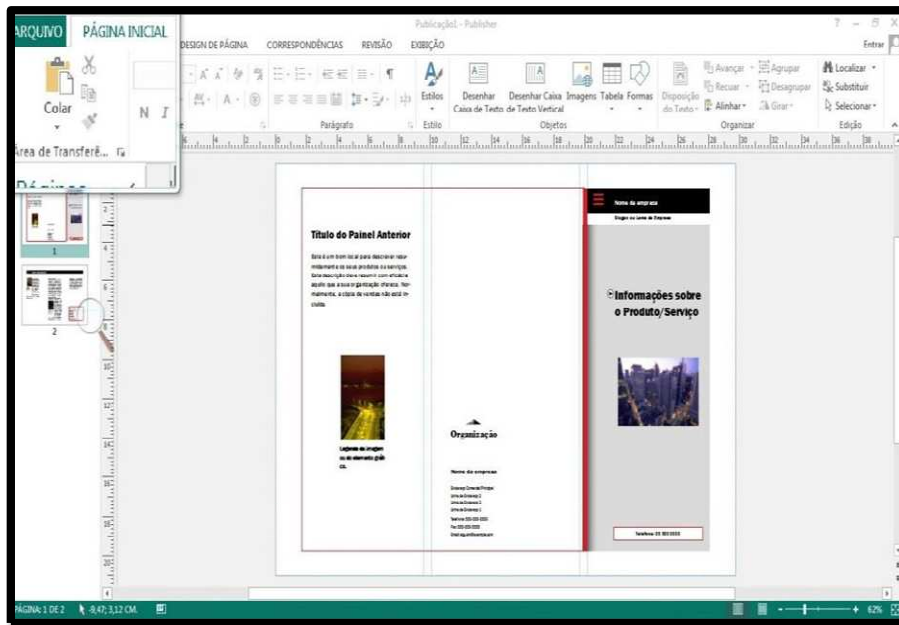
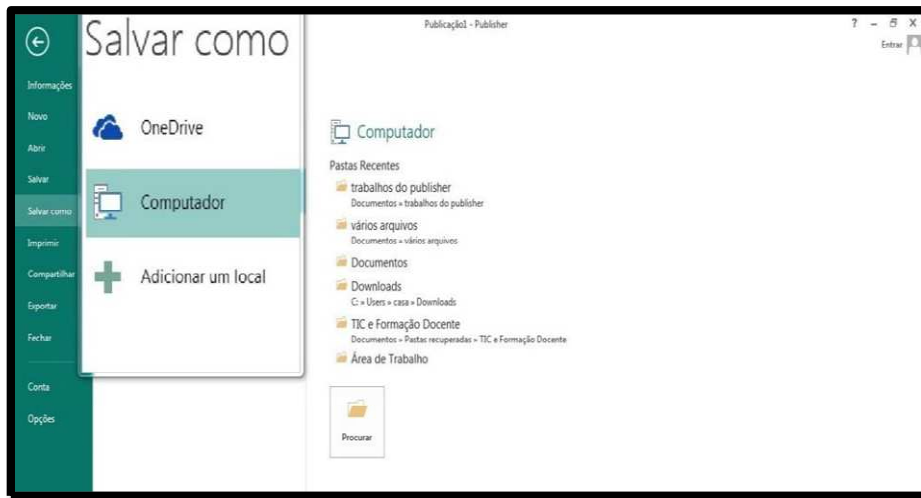


Figura 25 – Escolhendo o destino para salvar o documento



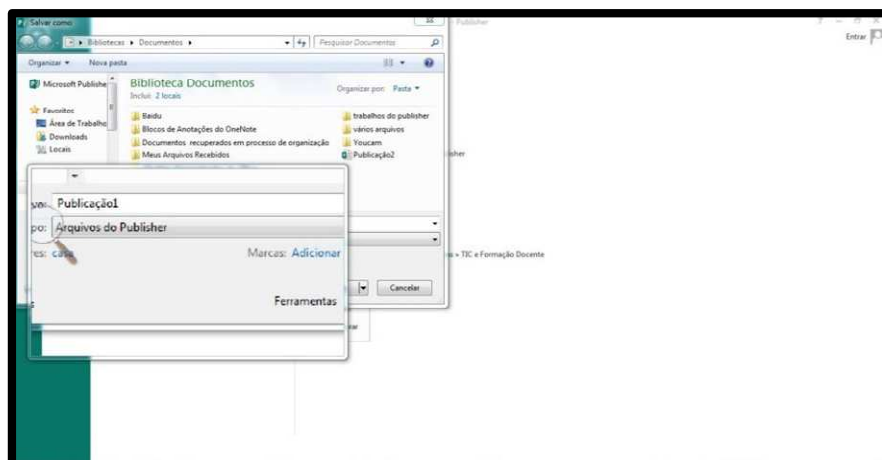
Ao selecionarmos uma das opções “Salvar” ou “Salvar Como”, nos deparamos com outra janela, que nos apresenta as possibilidades de outros “destinos” para salvar o documento, usando uma identificação por meio de uma palavra ou frase.

Figura 26 – Salvando o documento no destino escolhido



Quando escolhemos o destino para salvar o arquivo, mais uma janela se abre para confirmar a nossa escolha. Nela, aparece uma sugestão para identificação do documento que podemos aceitar e confirmar o salvamento ou alteramos a identificação para a palavra ou frase escolhida. Abaixo da identificação do documento, tem uma barrinha que indica o tipo de arquivo que estamos salvando. Nesse caso, é um arquivo do *Microsoft Publisher*, mas, se clicarmos sobre a setinha no final da barra, encontraremos outros formatos de arquivos a escolher. Ao decidirmos o local, a identificação e o tipo de arquivo, concluímos o processo clicando na opção “Salvar”, que fica ao lado da opção “Cancelar”, a qual utilizamos quando desistimos de salvar o arquivo.

Figura 27 – Decidindo o tipo de formato do arquivo a ser salvo

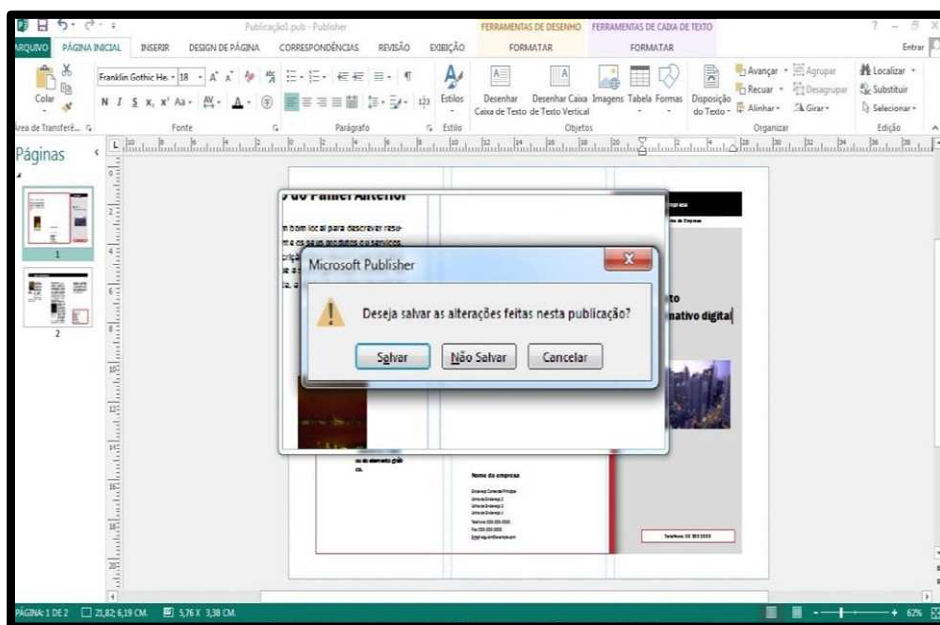


### 3.8 Abrir o arquivo salvo, realizar alterações desejadas e salvar as modificações

Após concluirmos a produção e salvarmos o arquivo, ainda podemos realizar modificações. Dependendo da forma como salvamos o documento, podemos abri-lo inúmeras vezes para leitura, visualização, impressão e alterações. Para tanto, basta encontrarmos o arquivo pelo seu “destino”, por exemplo, se criarmos uma pasta para salvarmos os documentos confeccionados no *Microsoft Publisher*, identificada como “Publicações Feitas no Publisher”, e identificarmos a nossa produção como “Folheto Informativo Digital”, devemos seguir o caminho: Destino -> Botão Iniciar -> Meus Documentos -> Publicações Feitas no Publisher -> Folheto Informativo Digital.

Ao encontrar o arquivo, abri-lo e modificá-lo, devemos salvar novamente o documento para poder efetivar as últimas alterações. O processo para salvar novamente o arquivo é semelhante ao primeiro processo de salvamento, contudo, no final dos procedimentos, uma janela será aberta, solicitando a confirmação sobre o salvamento das alterações feitas neste documento.

Figura 28 – Salvando um arquivo modificado



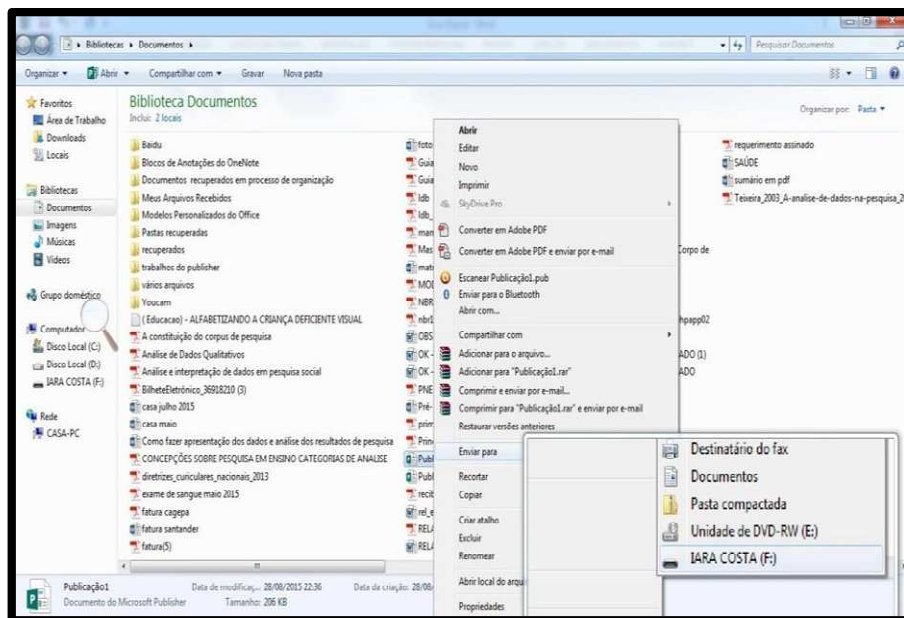
### 3.9 Compartilhar e enviar o arquivo para outros dispositivos

Os arquivos salvos no formato do *Microsoft Publisher* podem ser compartilhados em vários dispositivos, desde que haja a compatibilidade do sistema com o aplicativo para que o documento possa ser aberto, visualizado e alterado. Esse compartilhamento pode acontecer *off line* e *on line*. O compartilhamento *off line* pode ocorrer por meio do auxílio de um *pen drive* (dispositivo portátil de memória *flash*, que armazena dados por meio de uma entrada de USB), cabos de Universal Serial Bus, o USB (Porta Universal, na tradução portuguesa), ou via *Bluetooth* (tecnologia de comunicação sem fios, a *wireless*, a *WiFi*, abreviação da *Wireless Fidelity*).

Na forma *on line*, o compartilhamento pode ser feito por meio do *WiFi* ou arquivando o documento no *e-mail* por meio de um *upload* (envio de dados de um microcomputador local para outros distantes).

Para salvar uma cópia do documento no *pen drive* ou em outros dispositivos usando um cabo de USB, devemos abrir a pasta onde o arquivo encontra-se salvo, clicar sobre ele com o botão direito do *mouse*, escolher a opção “Enviar” na janela que se abre e, por fim, depois escolhermos o destino onde se quer salvar uma cópia do documento.

Figura 29 – Compartilhamento do arquivo em diferentes dispositivos



Outro modo seria selecionar o arquivo e escolher a opção “Copiar” na barra de ferramentas, no ícone “Organizar” ou na janela que se abre com o clique do *mouse* no botão do lado direito. Após marcar a opção “Copiar”, devemos buscar o destino onde desejamos salvar a cópia do documento, abrir a janela desse destino e, com o botão do lado direito do *mouse*, selecionar a opção “Colar”. Estas são algumas formas de compartilhar um arquivo *off line*.

Figura 30 – Outros modos de compartilhamento do arquivo

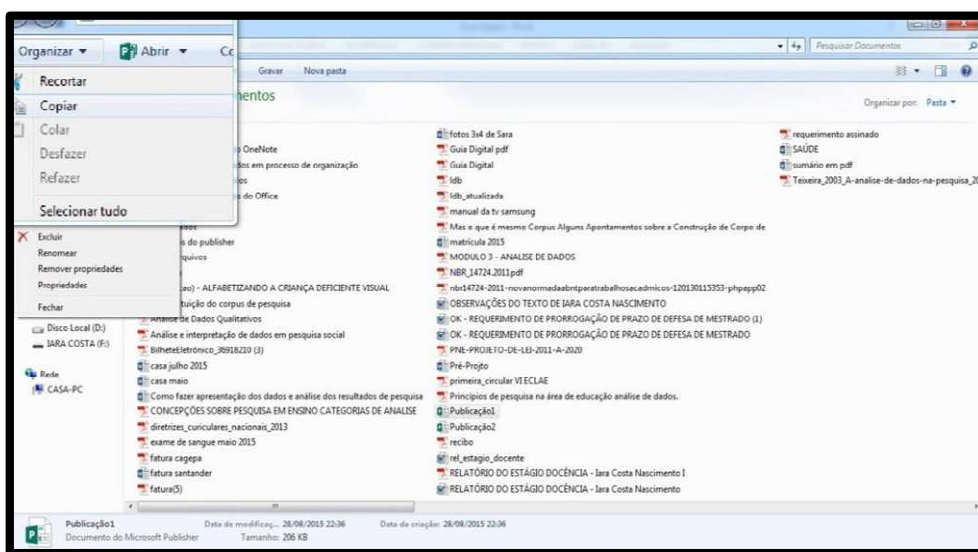
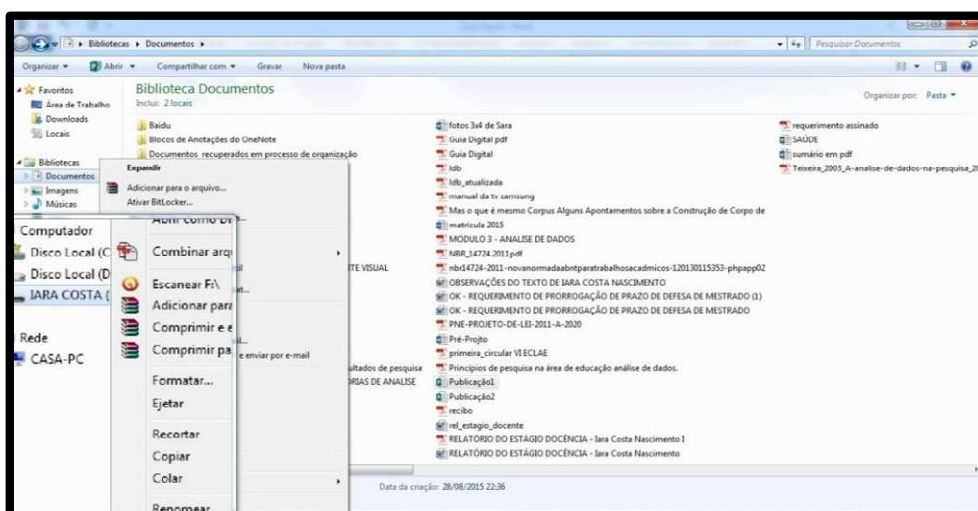


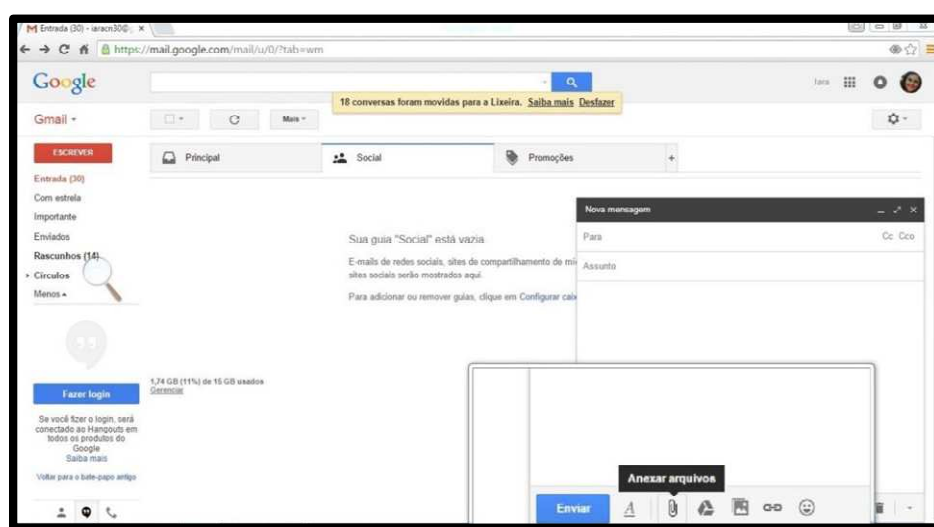
Figura 31 – Compartilhando o arquivo em *Pen Drive*



Para enviarmos o documento por *e-mail* é preciso acesso à internet. Devemos abrir o e-mail e escrever uma nova mensagem ou responder alguma já recebida. Na caixa de diálogo

do *e-mail*, de acordo com o provedor, teremos a opção de arquivar um documento para ser enviado junto à mensagem. Essa opção muitas vezes aparece num ícone em forma de *clip*, que pode estar na parte superior ou inferior da caixa de diálogo do *e-mail*, de acordo com as configurações do provedor. Ao clicar sobre o ícone “Anexar Arquivo”, uma janela será aberta para informarmos o destino do documento que queremos vincular à mensagem, então, direcionamos o destino, selecionamos o arquivo e o enviamos para a caixa de diálogo no *e-mail* que realizará o *upload* do documento.

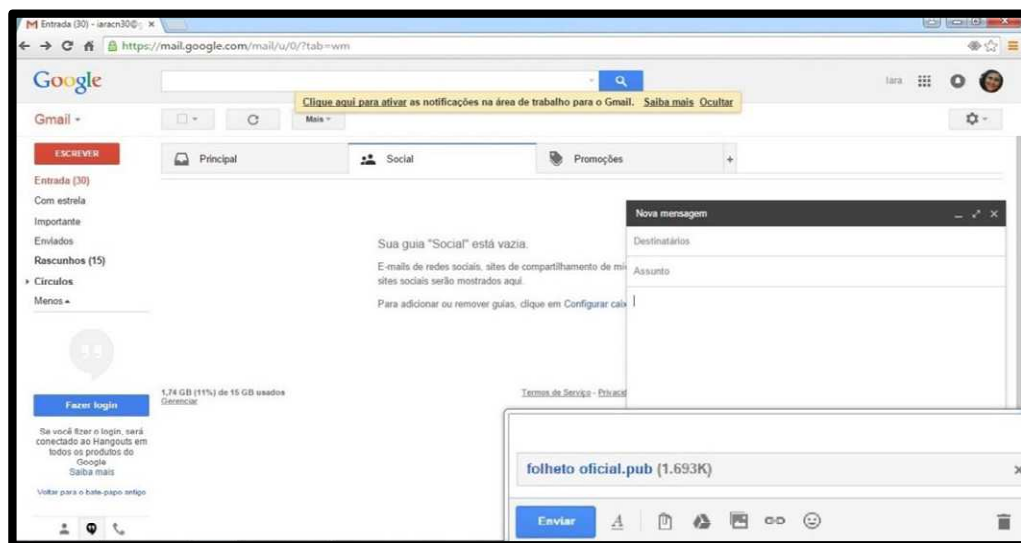
Figura 32 – Enviando arquivo por *e-mail*



Quando o arquivo estiver anexado no *e-mail*, podemos compartilhá-lo com o endereço eletrônico do destinatário.



Figura 33 – Upload do arquivo concluído



### 3.10 Imprimindo o modelo da publicação confeccionada

A fim de compartilhar a nossa experiência com a comunidade escolar e efetivar a função de um folheto informativo, imprimimos algumas cópias do texto final e distribuímos a versão impressa do folheto informativo que confeccionamos junto aos alunos do 5º ano. Isso aconteceu, especificamente, no dia da Mostra Pedagógica da escola, já que o folheto tinha o mesmo tema e trazia informações sobre o projeto desenvolvido na escola e se tornou parte da ação educativa, desempenhando, além da função de informar, um meio de interação entre a escola e os visitantes da Mostra Pedagógica.

O processo para impressão do folheto é simples e semelhante ao procedimento que realizamos para imprimir documentos do *Microsoft Word* que costumamos usar com frequência em nosso cotidiano. Como o *Microsoft Publisher* permite criar uma publicação com as configurações dentro de um padrão de medidas, ao imprimirmos o documento frente e verso, a cópia impressa já se apresenta no formato para ser dobrada em três partes, combinando a continuação do texto entre a capa da frente, informações internas e a capa de trás.

Para realizar o processo de impressão, devemos abrir o documento de acordo com seu destino, na barra de ferramentas selecionar o ícone “Imprimir”, escolher a impressora que vamos usar no procedimento e determinar o número de cópias, o tipo de papel, impressão colorida ou preto e branco. Para imprimir o folheto - frente e verso - devemos organizar a folha, podendo imprimir primeiro só um lado da folha de todas as cópias desejadas e, ao final, imprimir todas as cópias do verso, ou ir virando a folha em cada impressão para fazer a frente e o verso caso a máquina que esteja fazendo a impressão não realize a função de virar a folha.

Figura 34 – Impressão do anverso do folheto

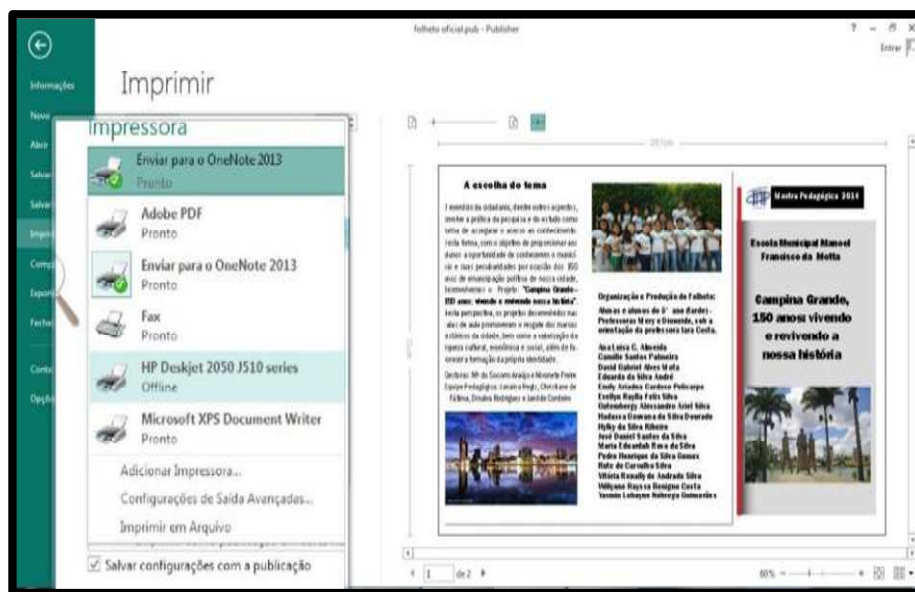
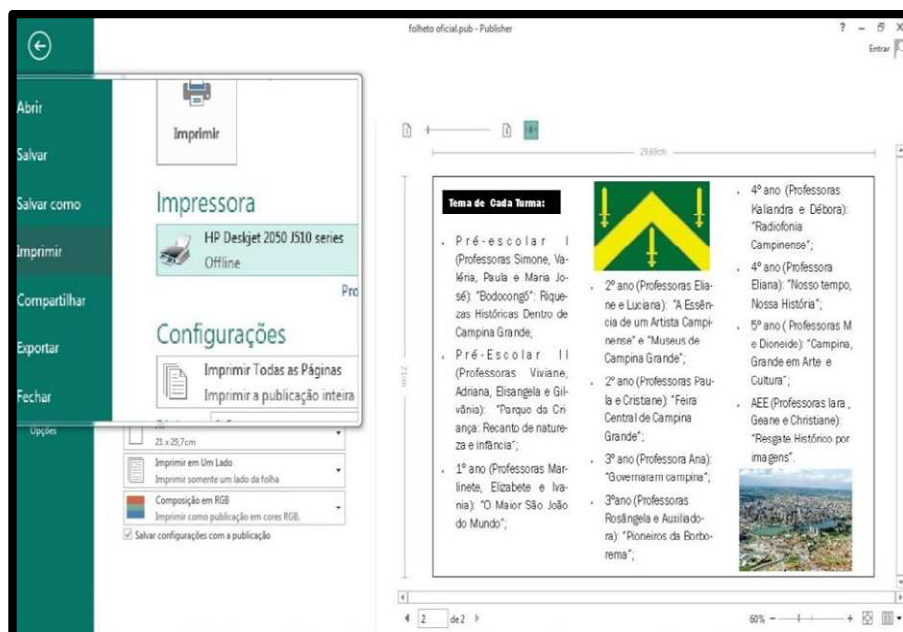


Figura 35 – Impressão do verso do folheto



Para outros esclarecimentos sobre o *Microsoft Publisher*, ou para quem tiver interesse em explorar essa valiosa ferramenta digital como recurso pedagógico, ou mesmo para outros fins, indicamos, no final deste Guia, alguns *sites* de tutoriais deste *software* para consulta.

#### **4. Considerações finais**

A experiência do trabalho com o *Software Publisher* como ferramenta pedagógica com alunos do Ensino Fundamental I, de uma escola pública na cidade de Campina Grande, foi muito produtiva. Por meio dessa vivência, foi possível comprovar que o uso de um recurso tecnológico digital, aliado a uma metodologia inovadora e comprometida, contribui para mudanças significativas em salas de aula.

Despertar o interesse dos alunos em aprender e colaborar para o desenvolvimento das atividades pedagógicas cotidianas tem sido um desafio enfrentado pelos professores na contemporaneidade, contudo, não se trata de algo impossível. E isso foi constatado no desenrolar desta pesquisa, pois verificamos que os alunos interagiram com alegria e empenho em todas as etapas da nossa proposta.

O interesse por parte dos alunos existe. Muitas vezes, só nos falta, na condição de educadores, descobrirmos a maneira eficaz de unir os interesses deles aos nossos. Nessa busca constante por esse objetivo, algumas vezes, erramos, outras acertamos. No entanto, o mais importante é continuar experimentando novas ideias, novas possibilidades, para que a dinâmica do processo educativo não fique estagnada. Educação é processo, é movimento, não existe apenas para ser teorizada ou analisada, ela existe, sobretudo, para ser vivida.

#### **Referências consultadas**

Tutorial do Microsoft Publisher. Disponível em:  
<<http://www.microsoft.com/brasil/2007office/programs/publisher/guide.msp>> Acesso em 10 de ago de 2012.

Tutorial do Microsoft Publisher 2007. Disponível em:  
<[http://www.objetivoosasco.com.br/arquivos/Arquivos\\_2013/Informatica/9ano\\_Publisher2007.pdf](http://www.objetivoosasco.com.br/arquivos/Arquivos_2013/Informatica/9ano_Publisher2007.pdf)> Acesso em 12 de agosto de 2012.

Tutorial do Microsoft Publisher versão 2012.2. Disponível em:  
<<http://pascomni.xpg.uol.com.br/arquivos/tutorial-publisher-web-0911-12.pdf>> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto é uma confissão do autor, é uma conversa em que o autor indistintamente colabora com o nosso intelecto, e quanto mais o exercício dessa atividade torna-se frequente maior a capacidade de compreender. Compartilhar do pensamento de terceiros é um privilégio; portanto, possuir um pensamento crítico, capaz de concordar e discordar das opiniões, é fundamental para o engrandecimento cultural. É interessante que a ideia pessoal seja formada não pela repetição de pensamentos alheios, mas pela capacidade de filtrá-los, de interpretá-los, de acordo com o nosso conhecimento empírico, filosófico, teológico e científico. (LEITE, 2008, p.85)

A linguagem em meio digital tem suas especificidades e, para utilizarmos os recursos tecnológicos digitais com propriedade, precisamos ter, se não o domínio, pelo menos um conhecimento mínimo dessa linguagem específica, para podermos manusear tais instrumentos como ferramentas pedagógicas ou com outros fins.

Ler textos, criar, digitar, realizar operações matemáticas em microcomputadores, *tablets*, *notebooks*, *iphones* etc., passou a ser uma prática cada vez mais comum na contemporaneidade, seja para interação, na comunicação, na comercialização, na divulgação ou na formação pessoal e profissional, dentre outros objetivos.

O letramento digital, nos dias atuais, tem ganhado força e se desenvolvido cada vez mais e de forma acelerada, impulsionando diversas instâncias sociais a se motivarem em busca da ampliação dessas novas competências e habilidades. Este fenômeno foi evidenciado com o advento da informática em nosso meio e, desde então, só tem crescido.

A escola deve ter a preocupação de acompanhar o desenvolvimento tecnológico que tem se expandido na sociedade, mesmo que ela não seja o único lugar de construção de conhecimentos, mas é a instituição responsável por promover a sistematização necessária para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, este estudo buscou contribuir para promoção de uma experiência com práticas de letramento digital na escola. Muitas dessas práticas assemelhavam-se as que os alunos já haviam vivenciado em outros contextos, outras, porém, foram inteiramente inéditas para eles. Todas as ações desenvolvidas com os alunos tinham um ponto em comum, foram organizadas, selecionadas, planejadas e executadas com objetivos pré-definidos. Havia uma intencionalidade pedagógica, planejada com antecedência, mesmo se tratando de ações flexíveis às necessidades que surgissem no contexto.

Usar uma ferramenta tecnológica digital como recurso pedagógico não garante o desenvolvimento do letramento digital como uma consequência lógica, pois a questão não está nos recursos utilizados, mas nas atitudes que se tem em relação a esses recursos. A tecnologia tem mais a ver com o “agir tecnologicamente”, do que com o tipo de material em uso. Contudo, o acesso a variados recursos pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao manuseio dos instrumentos. Em síntese, defendemos que os recursos tecnológicos em si não definem um pensamento ou ação tecnológica, mas permitem o acesso, que contribui para experiência e que pode promover a autonomia do manuseio destes recursos.

Nesse contexto, refletimos sobre letramentos e o uso das tecnologias digitais na escola para favorecer o desenvolvimento dos mais variados tipos de letramentos. Elaboramos, levamos e aplicamos na escola a proposta de intervenção pedagógica mencionada ao longo desta dissertação, no intuito de perceber se essa ação viabilizaria o letramento digital aos sujeitos participantes da pesquisa.

O interesse em participar da pesquisa e o envolvimento demonstrado pelos alunos, somados à satisfação demonstrada por eles ao utilizarem uma ferramenta digital para confeccionar o folheto informativo digital e distribuir as cópias da versão impressa na comunidade escolar, nos levou a acreditar que estamos no caminho certo.

Acreditamos que essa experiência permitiu aos alunos ampliarem seus conhecimentos e desenvolverem novas habilidades e competências de leitura e escrita em suportes de texto digital. Salientando que, o que foi aprendido durante esse estudo, fazendo uso do *Software Publisher* como ferramenta pedagógica, não se limitou as necessidades educativas formais, mas são conhecimentos que servirão em diversas situações e eventos de letramentos que os alunos vivenciarão ao longo de suas vidas, muito além dos muros da escola, em diversos contextos sociais.

Entendemos dessa maneira, pois, percebemos desde o primeiro encontro com a turma, que a proposta de um estudo que reunia teoria e prática na interação com as tecnologias digitais gerou uma receptividade imediata em sala. Através dessa interação com a máquina, os alunos puderam se sentir membros integrantes e atuantes da sociedade digital. É papel do professor acompanhá-los neste processo, não só possibilitando o contato com esses novos recursos, mas, sobretudo, oferecendo-lhes condições favoráveis para o uso e o aproveitamento destes. No nosso tempo, o letramento digital tornou-se uma questão de sobrevivência, portanto, a escola não pode desconsiderar a importância deste fenômeno social.

Deste modo, alcançamos nossos objetivos ao conseguirmos aplicar inteiramente nossa proposta de intervenção pedagógica confeccionando, junto aos alunos, um folheto informativo digital usando o *Software Publisher* como ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento da proposta. Os alunos do 5º ano de uma escola pública municipal da cidade de Campina grande – PB participaram conosco desse processo, desde a escolha do tema do folheto até a digitação, diagramação e correção linguística. Além de todo o processo técnico da confecção do folheto, os alunos puderam socializar as informações sobre o conteúdo que veio formar o corpo desse folheto, além da compreensão da função social desse gênero textual. Após concluírem a produção, os próprios alunos puderam compartilhar sua experiência com seus

familiares e amigos, distribuindo uma cópia da versão impressa do folheto aos visitantes da Mostra Pedagógica da escola, envolvendo toda a comunidade escolar nesse evento de letramento.

Nossa interpretação foi de que a proposta contribuiu para viabilização do letramento digital, respondendo assim a nossa questão investigativa que deu início a essa pesquisa, comprovando a hipótese que levantamos em nosso projeto, que afirmava: “o uso do *software* aplicativo *Publisher*, como ferramenta pedagógica na confecção de um folheto informativo digital, viabiliza o processo de letramento digital a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I”.

Esta pesquisa não se constituiu em uma revolução digital na escola, ou mesmo, a transposição de um letramento para outro. Buscamos promover o acesso a conhecimentos que permitissem o desenvolvimento de novas habilidades e, por meio destas, os alunos sentissem a vontade e a autonomia para desempenhar suas competências leitoras e de escrita em suportes digitais nos diversos contextos sociais além, claro, do ambiente escolar.

Para compartilhar nossa experiência positiva com outros educadores e interessados, criamos um Guia Digital, composto por orientações para os professores que desejem realizar uma proposta igual ou semelhante a nossa com suas turmas, de acordo com cada realidade, adaptando a proposta a cada contexto, oportunizando outros alunos a experimentarem o uso de um *software* aplicativo como ferramenta pedagógica em busca da viabilização do letramento digital.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. Novas tecnologias no ensino de língua portuguesa: a propaganda da *web* como ferramenta pedagógica. In: HERNANDES, M. C. de L. *et al.* (Orgs.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento Digital e formação docente: a incorporação de tecnologias em práticas de leitura e de escrita. In: XAVIER, Manassés Moraes (Org.). **Nos caminhos da Linguística Aplicada ao Ensino de Português: reflexões necessárias**. Campina Grande: Realize, 2011, v. único, p. 694-704.

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. **O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais**. Disponível em: <revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. Acesso em 07 nov. 2009, 14:45:30.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel *et al.* (Orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas – SP: Papirus, 2000.

BRAGA, Denise B.; RICARTE, Ivan L. M. **Letramento e Tecnologia**. Brasília – DF: MEC, 2005. (Linguagem e Letramento em Foco – Letramento Digital).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* (Orgs.). **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília – DF: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília – DF: MEC, 2005. (Linguagem e Letramento em Foco).

\_\_\_\_\_. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2012. (1. ed. 1995).

KOCH, Ingedore Villaça. **A Interação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: Métodos e Técnicas de Pesquisa: Monografias, Dissertações, Teses e Livros**. Aparecida – SP: Idéias & Letras, 2008.



LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência** – O Futuro do Pensamento na Era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et. al.* (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 12 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA NETO, Alvim Antônio de. **Metodologia da Pesquisa Científica** Guia Prático para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos. Florianópolis: Visual Books, 3. ed. rev. e atual., 2008.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, Marc. Professores sabem mexer menos no computador do que os alunos. São Paulo, 03 out. 2011. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/resultados/?q=entrevista+com+Marc+Prensky&site=&periodo=acervo>>. Acesso em 17 jun. 2013, 09:40:15.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos – Diversidade Cultural e de Linguagens na Escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Luzia. Inclusão digital ainda é um desafio no país. **Jornal da Paraíba**. Campina Grande, 27 ago. 2014, Jornal da Paraíba, Tecnologia, Caderno 4, p. 8, Ano 43, Nº 12.428.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na Cibercultura. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 nov. 2012, 19:38:41.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais**: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de Linguagem. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Tutorial do Microsoft Publisher, disponível em: <<http://www.microsoft.com/brasil/2007office/programs/publisher/guide.msp>>. Acesso em 10 ago. 2012, 21:15:30.

Tutorial do Microsoft Publisher 2007, disponível em: <[http://www.objetivooosasco.com.br/arquivos/Arquivos\\_2013/Informatica/9ano\\_Publisher2007.pdf](http://www.objetivooosasco.com.br/arquivos/Arquivos_2013/Informatica/9ano_Publisher2007.pdf)>. Acesso em 12 ago. 2012, 21:05:12.

Tutorial do Microsoft Publisher versão 2012.2, disponível em: <<http://pascomni.xpg.uol.com.br/arquivos/tutorial-publisher-web-0911-12.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2015, 20:00:18.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Hipertexto na Sociedade da Informação: a Constituição do modo de Enunciação Digital**. Campinas – SP: Instituto de Estudos da Linguagem, 2002. (Tese de Doutorado).

## **ANEXOS**

## TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

**Pesquisa:**

**Eu, Iara Costa Nascimento, aluna do Mestrado Formação de Professores da UEPB, portadora do RG: 2.683.986 SSP-PB e CPF: 045. 752.544-44 comprometo-me a cumprir integralmente os itens da Resolução 196/96 do CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.**

**Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida Resolução.**

**Por ser verdade, assino o presente compromisso.**

**Assinatura da Pesquisadora Responsável:**

Iara Costa Nascimento

**Campina Grande, 02 de setembro de 2014**

**Título do projeto:**

**USO DO SOFTWARE PUBLISHER COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA VIABILIZAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL**

**Pesquisadores:**

Os Pesquisadores do projeto acima identificados assumem o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados;
- I. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

**Campina Grande, 02/09/2014**

IARA COSTA NASCIMENTO  
Pesquisador Responsável

Iara Costa Nascimento  
Assinatura do Pesquisador Responsável

SIMONE DAÍIA DE GUSMÃO ARANHA  
Nome(s) de todos pesquisador(es)  
participante(s)

Simone Araújo Aranha  
Assinatura(s) de todos  
pesquisador(es) participante(s)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) menor \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos permito meu (minha) filho (a) a participar da Pesquisa **“USO DO SOFTWARE PUBLISHER COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA – UMA PROPOSTA PARA VIABILIZAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **USO DO SOFTWARE PUBLISHER COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA – UMA PROPOSTA PARA VIABILIZAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL** terá como objetivo geral usar o *Microsoft Publisher* como ferramenta pedagógica numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, com o propósito de perceber se o uso deste *software* aplicativo contribui para o desenvolvimento do processo de letramento digital dos alunos da turma citada na Escola Municipal Manoel Francisco da Motta – Campina Grande-PB.

Ao voluntário só caberá a autorização para participar dos encontros em que faremos uso do *software* citado e responder ao questionário que será aplicado no final do estudo e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **8898-4836 ou 9988-8349** com **IARA COSTA NASCIMENTO**.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.



Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo Participante

Campina Grande, 02 de setembro de 2014.



E. M. Manoel Francisco da Motta  
Rua Antonio Vieira da Rocha, 335 Bodocongó  
INEP: 25121677  
CNPJ: 07.510.636/0001-22

**ESTADO DA PARAÍBA**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE**  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA**  
**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL FRANCISCO DA MOTTA**  
**RUA: ANTONIO VIEIRA DA ROCHA, 335 BAIRRO: BODOCONGÓ**  
**FONE: (83) 3333-2071**  
**CNPJ: 07510636/0001 - 22**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

**Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “USO DO SOFTWARE PUBLISHER COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA – UMA PROPOSTA PARA VIABILIZAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL” desenvolvida pela aluna IARA COSTA NASCIMENTO do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA.**

Campina grande, 02 de Setembro de 2014

  
**Assinatura do Responsável Institucional**

**Mª. do Socorro N. A. Normando**  
Diretora Escolar  
AUT. NME 78/2007

## **APÊNDICES**



## Questionário

A presente sondagem busca analisar como favorecer aos alunos do 5º ano, de uma escola municipal, da cidade de Campina Grande, a viabilização do processo de letramento digital. Desse modo, solicitamos sua colaboração respondendo o presente questionário. Desde já, agradecemos sua cooperação.

1) Você acha que há alguma diferença entre realizar uma leitura no papel e realizar uma leitura na tela do microcomputador? ( ) SIM ( ) NÃO

⇒ Em caso afirmativo, cite alguma (s) dessa (s) diferença (s), no mínimo uma e no máximo cinco.

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Você prefere ler o texto impresso ou digitalizado? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Você já realizou alguma atividade com o *Software Publisher*? ( ) SIM ( ) NÃO

⇒ Em caso positivo, diga para qual propósito você já tinha utilizado as ferramentas do *Software Publisher*.

---

---

---

---

---

---

---

---

Pergunta informal feita e respondida oralmente pelos alunos, após aplicação da proposta de intervenção pedagógica:

- ⇒ Quem acredita que o uso do *software Publisher* na confecção do folheto contribuiu para sua leitura e escrita em tela digital?
- ⇒ Em caso afirmativo, descreva esta (s) contribuição (ões), no mínimo uma, no máximo cinco.

## A escolha do tema

O exercício da cidadania, dentre outros aspectos, envolve a prática da pesquisa e do estudo como forma de assegurar o acesso ao conhecimento. Desta forma, com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecerem o município e suas peculiaridades por ocasião dos 150 anos de emancipação política de nossa cidade, desenvolvemos o Projeto: **"Campina Grande- 150 anos: vivendo e revivendo nossa história"**. Nesta perspectiva, os projetos desenvolvidos nas salas de aula promoveram o resgate dos marcos históricos da cidade, bem como a valorização da riqueza cultural, econômica e social, além de favorecer a formação da própria identidade.

Gestoras: M<sup>re</sup> do Socorro Araújo e Nivonete Freire  
Equipe Pedagógica: Janaina Régis, Christiane de Fátima, Dinalva Rodrigues e Janilde Cordeiro



**Organização e Produção do Folheto:**  
Alunas e alunos do 5º ano (tandê) -  
Professoras Mery e Dioneide, sob a  
orientação da professora Lara Costa.

Ana Luísa C. Almeida  
Camille Santos Palmeira  
David Gabriel Alves Mota  
Eduarda da Silva André  
Emily Ariadna Cardoso Pollicarpo  
Evellyn Raylla Felix Silva  
Gutemberg Alexandro Ariel Silva  
Hadassa Geovana da Silva Dourado  
Hylky da Silva Ribeiro  
José Daniel Santos da Silva  
Maria Eduardah Rosa da Silva  
Pedro Henrique da Silva Gomes  
Rute de Carvalho Silva  
Vitória Renally de Andrade Silva  
Willyane Rayssa Benigno Costa  
Yasmin Lohayne Nóbrega Guimarães



Mostra Pedagógica 2014

**Escola Municipal Manoel  
Francisco da Motta**

**Campina Grande,  
150 anos: vivendo  
e revivendo a  
nossa história**



**Tema de Cada Turma:**

- **P r é - e s c o l a r I**  
(Professoras Simone, Valéria, Paula e Maria José): “Bodocongó”: Riquezas Históricas Dentro de Campina Grande;
- **P r é - E s c o l a r II**  
(Professoras Viviane, Adriana, Elisângela e Gilvânia): “Parque da Criança: Recanto de natureza e infância”;
- **1º ano** (Professoras Marinete, Elizabete e Mariana): “O Maior São João do Mundo”;



- **2º ano** (Professoras Eliane e Luciana): “A Essência de um Artista Campinense” e “Museus de Campina Grande”;
- **2º ano** (Professoras Paula e Cristiane): “Feira Central de Campina Grande”;
- **3º ano** (Professora Ana): “Governaram campina”;
- **3º ano** (Professoras Rosângela e Auxiliadora): “Pioneiros da Borborema”;

- **4º ano** (Professoras Kaliandra e Débora): “Radiofonia Campinense”;
- **4º ano** (Professora Eliana): “Nosso tempo, Nossa História”;
- **5º ano** ( Professoras Mery e Dioneide): “Campina, Grande em Arte e Cultura”;
- **AEE** (Professoras Iara, Geane e Christiane): “Resgate Histórico por imagens”.





