



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JAQUELINE SOUZA DOS SANTOS SILVA

**INCLUSÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS
PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM OROBÓ/PE**

**GUARABIRA – PB
2015**

Jaqueline Souza dos Santos Silva

**INCLUSÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS
PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM OROBÓ/PE**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof^a Dr^a Rosângela Neres Araújo da Silva.

Guarabira – 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.

S586i Silva, Jaqueline Souza dos Santos
Inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem nas práticas escolares de língua portuguesa [manuscrito] / Jaqueline Souza dos Santos Silva. - 2015.
230 p. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Rosângela Neres Araújo da Silva, Departamento de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras".

1. Linguagem e Ensino. 2. Tecnologia de Informação. 3. Multiletramentos. I. Título.

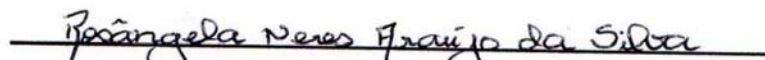
21. ed. CDD 400

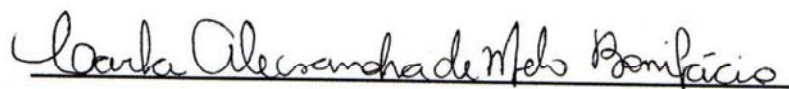
Jaqueline Souza dos Santos Silva

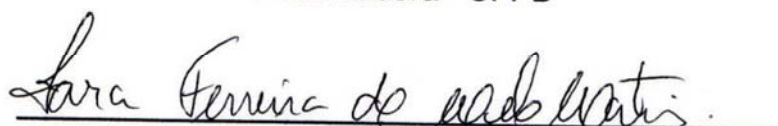
**INCLUSÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS
PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Aprovada em 13 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Rosângela Neres Araújo da Silva
Orientadora - UEPB


Profª Drª Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Examinadora - UFPB


Profª Drª Lara Ferreira de Melo Martins
Examinadora - UEPB

GUARABIRA - PB
2015

Dedico esse trabalho aos meus pais, Antonio e Vera Santos; aos meus irmãos, Jana e Neto, e demais familiares, pelo carinho e encorajamento de todos os dias; Aos meus amigos pelas “mãos dadas”, sobretudo à Ednalva J. da Silva; Especialmente, à minha filha Clara Teresa e ao meu esposo Edvaldo, pelo amor e paciência.

*A travessia é mistério que não nos pede inerrância.
Suas existências são outras. Determinação,
honestidade na busca, retidão nas intenções.*

Pe. Fábio de Melo, 2014

RESUMO

A tecnologia vem transformando a sociedade em todos os âmbitos (culturais, midiáticos, científicos, acadêmicos, dentre outros); e, aos poucos, avança para o ambiente escolar, rompendo com modelos pedagógicos tradicionais. Essa inserção da tecnologia atende às solicitações da sociedade informacional que requer um sujeito apto a agir com autonomia e habilidades letradas cada vez mais diversificadas. É preciso, pois, pensarmos em como as novas tecnologias da informação e comunicação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender (MORAN, 2013). À vista disso, nosso objetivo nesta pesquisa é investigar as possibilidades de uso das novas tecnologias nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental no município de Orobó/PE, incluindo os alunos em um ambiente virtual de aprendizagem por meio de práticas de leitura e escrita de gêneros digitais, com socialização dessas produções em uma rede social. Para dar suporte à investigação, aplicamos um questionário com os alunos, além de realizarmos a intervenção por meio da proposição de uma sequência didática com o gênero miniconto. A realização da sequência didática auxilia na condução do trabalho final dessa investigação que se concretiza na produção de uma cartilha sobre a temática de inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) nas práticas escolares de língua portuguesa. O princípio norteador da nossa investigação surge a partir da problematização de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em especial a *internet* e o computador, no ambiente escolar, cuja utilização se restringe, muitas vezes, a concepção de ferramenta que transfere informações. Sendo assim, buscamos apresentá-la não como um acervo de informações, mas como objetos de aprendizagem e construção do conhecimento, que colaboram para a proposição de uma educação aberta, colaborativa, descentralizada, interativa e humanizadora. Outrossim, a investigação teórica apresenta a abordagem da concepção de linguagem interacional, discursiva e dialógica (ANTUNES, 2003; 2009; BAKHTIN, 2003; LEAL e BRANDÃO, 2007; MARCUSCHI, 2008; PCN 1998; 1999; entre outros); de (multi)letramento à luz de estudiosos como Roxane Rojo, Ângela Kleiman e Mágda Soares; da orientação metodológica do roteiro de Sequência Didática com os gêneros do discurso apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004), Swinderski e Costa-Hübes (2009); e Cosson (2014), em se tratando do trabalho com o miniconto enquanto texto literário. Obtivemos um resultado significativo no trabalho realizado com o grupo de alunos que participou da intervenção, constatando que é possível promover a alfabetização e o letramento digital no ambiente escolar e que os limites que impomos em relação ao uso das TIC podem ser superados, contribuindo significativamente para a inclusão dos sujeitos aprendizes em práticas de multiletramento.

Palavras-chave: Linguagem e ensino. TIC. Multiletramentos.

ABSTRACT

The technology has transformed society in all aspects (cultural, media, scientific, academic, and others); and it advances to the school space gradually, breaking traditional pedagogical models. This technological inclusion meets the demands of the information society that requires an able person to act autonomously and literacy skills increasingly diversified. Therefore, It is necessary to think about how the new information and communication technologies can transform our institutional habits of teaching and learning (MORAN, 2013). For that reason, our goal in this research is to investigate the possibilities of using new technologies in Portuguese language classes at elementary school in Orobó/PE, including students in a virtual learning space through reading and writing practices of digital genres, besides socialization of these productions in a social network. In order to happen the research, we applied a questionnaire with students, as well as we carried out the intervention by proposing a didactic sequence with short-short stories genre. The accomplishment of the didactic sequence helps during the final work of this research which is implemented with a booklet about virtual learning environments (VLE) during Portuguese language school practices. The guiding principle of our research arises from the problematic use of Information and Communication Technologies (ICT), especially the Internet and the computer, in that school space, whose use is often restricted to the tool that transfers information. Therefore, we wanted to present it not as a collection of information, but as objects of learning and knowledge building, that contribute to the proposition of an open education, collaborative, decentralized, interactive and humanizing. Furthermore, this theoretical research presents the interactional language, discursive and dialogical approach (ANTUNES, 2003; 2009; BAKHTIN, 2003; LEAL and BRANDÃO, 2007; MARCUSCHI, 2008; PCN 1998; 1999; and others); of (multi) literacy according to scholars as Roxane Rojo, Angela Kleiman and Magda Soares; of the methodological guidance of Didactic Sequence itinerary with textual genres presented by Schneuwly and Dolz (2004), Swinderski and Costa Hübner (2009); and Cosson (2014), in case of working with short-short stories as literary text. We achieved a significant result in working with the group of students who participated in the intervention, perceiving that it is possible to promote initial reading instruction and digital literacy at school and the limits we impose regarding the use of ICT can be overcome in order to contribute significantly to the inclusion of apprentices in practicing (multi) literacy.

Keywords: Language and teaching. ICT. Multiliteracies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Mapa de aplicação de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Brasil	65
Imagem 2: Princípios do Movimento REA	67
Imagem 3: Interface do site da Revista Nova Escola	71
Imagem 4: Atividade diagnóstica sobre o gênero miniconto	82
Imagem 5: Questionário do professor, análise do item: uso da tecnologia na sala de aula	89
Imagem 6: Questionário do professor, autoavaliação quanto ao uso das TIC	90
Imagem 7: Esquema de sequência por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	102
Imagem 8: Esquema de sequência didática adaptado por Costa-Hübes (2009) ...	102
Imagem 9: Esquema de sequência didática com o gênero miniconto	103
Imagem 10: Esquema de sequência básica de letramento literário com o gênero miniconto	105
Imagem 11: Painel do momento de motivação	108
Imagem 12: Análise de minicontos em sala de aula	110
Imagem 13: Interface do site de literatura digital: Minicontos Coloridos	112
Imagem 14: Interface do site de literatura digital: Minicontos Coloridos	112
Imagem 15: Conto de Marina Colasanti: A primeira só	117
Imagem 16: Miniconto do Aluno A.....	120
Imagem 17: Miniconto do Aluno B.....	122
Imagem 18: Miniconto do Aluno C	123
Imagem 19: Miniconto do Aluno D	125
Imagem 20: Princípios da textualidade e normatividade	128
Imagem 21: Produção de Miniconto do aluno participante da pesquisa	129
Imagem 22: Bilhete de revisão do professor	129

Imagem 23: Ficha de revisão dos minicontos dos alunos	130
Imagem 24: Retextualização multimodal do miniconto do Aluno A	131
Imagem 25: Retextualização multimodal do miniconto do Aluno B.....	132
Imagem 26: Retextualização multimodal do miniconto do Aluno C.....	133
Imagem 27: Retextualização multimodal do miniconto do Aluno D	133
Imagem 28: Mostra de texto do aluno publicado na página do <i>Facebook</i> Território de Minicontos.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Equipamentos pelos quais os alunos acessam <i>internet</i>	84
Gráfico 2: Sobre o objetivo de utilização da <i>internet</i> pelo aluno	85
Gráfico 3: Avaliação do aluno quanto à <i>internet</i> como meio de aprendizagem de conteúdos escolares	86
Gráfico 4: Avaliação do aluno quanto ao que pode atrapalhar o andamento das atividades escolares quando está usando a <i>internet</i>	87
Gráfico 5: Uso das TIC realizado pelos alunos nas aulas de língua portuguesa.....	88
Gráfico 6: Sobre quais as habilidades dos alunos quanto ao uso dos recursos tecnológicos.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas do município de Orobó e seus recursos tecnológicos	58
Tabela 2: Resultados do IDEB da Escola Municipal	79

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEALE	Centro de Educação, Leitura e Escrita (UFMG)
IAS	Instituto Ayrton Senna
REA	Recursos Educacionais Abertos
SD	Sequência Didática
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UIT	União Internacional de Telecomunicações

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A INCLUSÃO DE UM NOVO LETRAMENTO: INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO UNIVERSO MULTIMIDIÁTICO	22
2.1 Um novo perfil de professor: o agente de letramentos	34
3. O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTO	39
3.1 De práticas de letramento a práticas de multiletramento: as possibilidades oferecidas pelo ambiente virtual.....	42
3.2 Tecnologias para produção de conhecimento	54
3.3 Recursos Educacionais Abertos (REA) nas práticas escolares: um movimento para promoção da educação aberta	63
4 LEITURA E ESCRITA HIPERTEXTUAL: UM <i>UP</i> NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES PARA A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS	73
5 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO MINICONTO	77
5.1 Natureza da pesquisa	77
5.2 Caracterização do contexto da pesquisa e dos sujeitos envolvidos	78
5.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	80
5.4 Os sujeitos da pesquisa e seu envolvimento em práticas de letramento digital: análise dos questionários de pesquisa.....	83
5.5 Por que minicontos?	93

5.6 O gênero miniconto	97
5.7 Sobre a organização da proposta de intervenção: a sequência didática	102
5.7.1 <i>Motivação/Apresentação do projeto</i>	107
5.7.2 <i>Introdução: a apresentação do autor e da obra/ Módulo de Reconhecimento</i>	111
5.7.3 <i>Módulo 1: interpretação conforme a proposta de letramento literário e abordagem da linguística textual</i>	114
5.7.4 <i>Produção Inicial e análise das produções dos alunos</i>	118
5.7.5 <i>Módulo 2: Revisão e Reescrita dos Minicontos</i>	127
5.7.6 <i>Produção Final e socialização dos textos dos alunos</i>	131
5.7.7 <i>Post Scriptum</i>	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
WEBGRAFIA	149
GLOSSÁRIO	154
ANEXOS	165

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) nos diversificados ambientes sociais tem mobilizado os indivíduos a mudarem sua forma de atuar na sociedade. Observamos usos profícuos das modernidades estabelecidas pelo desenvolvimento tecnológico: maior mobilidade, modificação nas formas de interação, arquivamento de dados, envio de mensagens, compartilhamento aberto de conteúdo, suportes de textos multimodais os quais requerem um leitor/escritor mais competente para ressignificar esses textos, entre tantas outras transformações que há pouco tempo se faziam com bem menos recursos e de forma mais restrita.

Nesse contexto, surgem novas linguagens as quais requerem estratégias de escrita ora mais flexíveis ora mais complexas quanto ao uso dos gêneros discursivos e seus suportes. Em se tratando do gênero digital, as habilidades de leitura e escrita exigem ainda mais competências e conhecimentos técnicos específicos para a escrita no espaço virtual. As categorias textuais se ampliam para uma variedade maior de realização. Entre o gênero epistolar carta e o *e-mail*, muita coisa mudou. Além disso, o livro tradicional pode ser substituído pela tela de um computador, um *tablet*, um *smartphone*. Nesses suportes é possível compartilhar informações mais complexas que as disponibilizadas no meio analógico apenas com um *click*.

Essas inovações incutem mudanças na atuação da escola, na forma de ensinar e aprender em qualquer área do conhecimento, exigindo um profissional com currículo sempre renovado; um professor multiletrado, comprometido com a formação dos aprendizes para os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Além disso, repensar a relação linguagem – tecnologia – sociedade não é algo novo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgados na década de 90 já preconizavam essa tríade:

uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um de seus eixos as **tendências apontadas para o século XXI**. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, como consequência de estabelecer um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada. (BRASIL, 1999a, p.28, grifos do autor)

Em vista disso, as pesquisas sobre a relação tecnologias e educação estão em solo fértil, constatando resultados pedagógicos significativos para que, a partir de tais evidências, os professores possam se sentir seguros em utilizar as TIC, além de renovarem-se profissionalmente, atuarem com mais facilidade, organizarem novas possibilidades de ensino-aprendizagem, com foco não apenas na formação intelectual dos sujeitos, mas provendo também novas formas de pensamento respaldados na educação humanista¹.

As iniciativas de propagação do letramento digital são um ideário presente em algumas escolas públicas. A implementação de laboratório de informática e de *tablets* é uma iniciativa governamental importante para possibilitar a inclusão dos professores e alunos num viés de letramento que se expande com vigor na sociedade tecnológica. Os primeiros momentos em relação a chegada desses recursos tecnológicos à escola sempre são de plena realização para os estudantes. A aceitação pela comunidade escolar também é evidente.

No entanto, essa modernização traz expectativas que merecem maiores atenções, duas delas declaramos plausíveis mencionar: quais seriam as mudanças pedagógicas necessárias que deveriam acontecer a partir de então? E qual o papel do professor e do aluno com a acessibilidade ao computador e à *internet*?

Embora muitas escolas em nosso município tenham sido contempladas com laboratórios de informática, constamos uma problemática: a utilização das TIC não tem acontecido efetivamente, pois, mesmo que se tenham melhores condições de atuar em sala de aula, com recursos dinâmicos e interativos (laboratório de informática, celulares com acesso à *internet*, *tablets*, projetores, entre outras ferramentas) a finalidade pedagógica instrumentaliza ainda mais o papel do aluno como receptor de informações. Isso é resultado de um planejamento pouco sistemático e evasivo das políticas públicas, haja vista que, para poder obter bons resultados de uso desses instrumentos, é preciso promover a formação continuada para alfabetização tecnológica do professor.

Em se tratando esse trabalho da pesquisa a respeito das TIC nas aulas de língua portuguesa no município de Orobó, registramos a realidade das práticas: o foco da aprendizagem evidencia o código pelo código, a língua como estrutura. Ainda assim, as atividades de linguagem, com vistas à linguagem como interação, ficam

¹ Ver glossário, p. 157.

submissas à análise metalinguística. Observamos também o empenho dos professores em conduzir um trabalho com as habilidades leitura e produção textual baseando-se na pedagogia sociointeracionista, mas o envolvimento dessas práticas com os gêneros digitais, a preocupação com o letramento e a alfabetização digitais necessitam ser reavaliados.

Sendo assim, consideramos importante investigar, de forma mais aprofundada, a partir da experiência de práticas de letramento digital em Orobó/PE, como a escola pode contribuir para a inclusão de seus aprendizes nessa realidade?; e se é possível estabelecer um vínculo entre a tecnologia e as práticas escolares de língua portuguesa, tendo em vista a tecnologia como objeto de aprendizagem, não apenas como ferramenta?

Diante dessas constatações, sentimos a necessidade de possibilitar à escola uma relação mais aproximada com as inovações tecnológicas, tendo em vista a formação profissional, humanista e ética do cidadão, a fim de promover a formação de sujeitos críticos, autônomos, conectados e incluídos em um mundo que está ao seu redor. O novo profissional da educação deve ser aquele que integra melhor as tecnologias com afetividade, humanismo e ética. Desse modo, será um professor mais criativo, experimentador, orientador de processos de aprendizagem presencial e a distância (MORAN, 2005).

Nossa investigação atende aos princípios teóricos postulados por:

- No que diz respeito ao ensino língua como atividade sociodiscursiva e interativa: Antunes (2003; 2009), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Leal e Brandão (2007), PCN (1998; 1999), entre outros;
- No que concerne o ensino com a mediação das TIC, apresentamos respaldos teóricos de Almeida e Moran (2005), Araújo e Biase-Rodrigues (2005), Behrens (2013), Coscarelli e Ribeiro (2011), Lévy (2012; 2013), para citar alguns;
- Em consonância com a possibilidade de promover práticas de linguagem situadas na proposta de letramento, investigamos os estudos de Roxane Rojo, Ângela Kleiman e Mágda Soares;

- Para orientação metodológica do roteiro de Sequência Didática (doravante SD) com os gêneros do discurso, respaldamo-nos nas propostas de Schneuwly e Dolz (2004), Swinderski e Costa-Hübes (2009), no trabalho com os gêneros do discurso; e na Sequência Básica de Letramento Literário apresentada por Cosson (2014).

Logo, esse é um trabalho que busca abranger, de forma prática, as teorias sobre linguagem, educação e tecnologia, objetivando de modo geral:

1. Investigar a possibilidade de criação de ambientes virtuais de aprendizagem nas práticas escolares de língua portuguesa no ensino fundamental, ambientes estes que auxiliam na ampliação das práticas de letramento dos aprendizes no ciberespaço.

E, especificamente, nossos objetivos são:

- 1.1 Analisar as práticas de letramento já existentes na escola para poder implementar outras;
- 1.2 Investigar possibilidades de ampliação das perspectivas pedagógicas com ênfase na Pedagogia dos Multiletramentos;
- 1.3 Oferecer subsídios teórico-práticos para a promoção de práticas de letramento digital no ambiente de pesquisa;
- 1.4 Criar um material didático (cartilha) que contribua para inclusão dos alunos e professores em um Ambiente Virtual de Aprendizagem;

A hipótese que norteia nossa investigação é a de que as tecnologias (computador e *internet*) podem auxiliar significativamente no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, ressignificando as habilidades de leitura e escrita, dinamizando a didática e oportunizando ao aluno outras práticas de letramento e aquisição do conhecimento linguístico.

Para averiguação dessa hipótese, adotamos a natureza de pesquisa teórico-prática, caracterizada como pesquisa-ação, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, a fim de que possamos utilizar a pesquisa para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos (TRIPP, 2005).

Em consideração a proposta de pesquisa-ação, analisamos um questionário respondido pelos alunos e outro respondido pelo professor quanto à presença deles no espaço virtual e o acesso aos recursos tecnológicos. A partir da análise desse *corpus*, organizamos a SD com o gênero miniconto para ser desenvolvida pelo professor-pesquisador durante aproximadamente dois bimestres letivos do ano de 2015.

Para a construção da SD, baseamo-nos em Schneuwly e Dolz (2004), Costa-Hübes (2009) e Cosson (2014), conforme já informamos anteriormente, mediante os seguintes procedimentos metodológicos:

- a. Apresentação do projeto a gestão escolar, ao professor da turma e aos alunos;
- b. Aplicação dos questionários de pesquisa;
- c. Leitura de minicontos multimodais em suportes analógicos (livros) e digitais;
- d. Realização de rodas de leitura para apreciação do gênero miniconto;
- e. Realização de atividades de compreensão leitora do gênero, levando em consideração a faculdade do implícito, característica do gênero miniconto;
- f. Produção de minicontos;
- g. Revisão das produções textuais;
- h. Criação de painéis para propagação do gênero no ambiente escolar;
- i. Realização de concurso de minicontos entre os alunos;
- j. Criação de um acervo de minicontos em ambiente virtual, utilizando a rede social *Facebook*;

A proposição de criação de material didático (anexo 6) com informações sobre TIC e sua implementação nas aulas de língua portuguesa para auxiliar o professor é resultado tanto da investigação teórica como da aplicabilidade da SD com o gênero miniconto. Nesse material didático que complementa o objetivo de nosso trabalho de pesquisa, contam: uma cartilha, intitulada *Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)*

nas práticas escolares de língua portuguesa: explorando recursos do *Facebook* na criação de um AVA para a juventude.

Para o contexto de nossa investigação consideramos importante utilizar com os aprendizes um ambiente virtual com o qual eles já estivessem familiarizados e pudessem acessar também por tecnologias móveis (celulares e *smartphones*, por exemplo). Respalhando-nos nisso e também no resultado dos dados obtidos através dos questionários dos alunos, que fazia menção de forma mais generalizante ao *facebook* como território virtual dos participantes da pesquisa, criamos um grupo de e tudo para a turma e utilizamos o recurso de criação de página para socialização dos minicontos dos estudantes².

Buscamos por meio de um trabalho empírico contribuir para a área de concentração Linguagens e Letramentos mediante o que está preestabelecido no regimento do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), quando ressalta a responsabilidade da contribuição da pesquisa para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Nosso trabalho está organizado em quatro capítulos, os quais descrevemos a seguir:

No primeiro capítulo, A inclusão de um novo letramento: interação professor e aluno no universo multimidiático, objetivamos investigar sobre as novas formas de letramento possibilitadas por este universo, elencando o papel da escola, do professor e do aluno; no subitem Tecnologias para produção do conhecimento, nosso escopo orienta-se também em pesquisar acerca do uso das tecnologias (computador e *internet*) para a produção do conhecimento como objetos de aprendizagem.

Subsequente a esse item, e em coerência com a pesquisa, no subitem, intitulado Recursos Educacionais Abertos (REA) nas práticas escolares: um movimento para promoção da educação aberta, pretendemos analisar o uso do REA, sua inserção nas práticas escolares e no atendimento a uma visão de educação inclusiva e acessível a todos.

No segundo capítulo, O cotidiano escolar e suas práticas de (multi)letramento, buscamos endossar a necessidade de a escola transmutar da prática de letramento tradicional para práticas de letramentos, ressaltando fundamentos teóricos que

² Para acessar a página de acervo de minicontos, acesse o link: www.facebook.com/territoriodeminiCONTOS

reiteram as potencialidades das tecnologias digitais na ampliação dos (multi)letramentos.

No terceiro capítulo, intitulado Leitura e escrita hipertextual: um *up* na produção de atividades para promoção de alunos multiletrados, procuramos elucidar como a *internet* pode ressignificar e dinamizar as propostas de leitura e escrita nas aulas de português.

No capítulo seguinte, apresentamos as etapas da experiência exitosa: a SD com o gênero Miniconto, como também descrevemos as atividades de leitura e escrita no ambiente virtual de aprendizagem criado para a publicação de textos dos próprios aprendizes.

O último capítulo trata da análise dos dados elencados por meio dos questionários realizados com os alunos. Com base neles, podemos verificar, expondo de antemão um resultado preponderante que pode ser comprovado, da mesma forma, em outras pesquisas que tratam da temática Tecnologia e Educação, a saber: o ponto principal no que tange o processo de inclusão digital pela escola está em o professor se apropriar da tecnologia a fim de utilizá-la com eficácia na mediação pedagógica para a construção do conhecimento do aprendiz que se apresenta disponível em aprender com o auxílio das TIC.

Diante do exposto, verificamos a relevância do nosso trabalho, tendo em vista o teor de provocar mudanças significativas no processo-ensino aprendizagem de língua materna, conforme predicam as demandas da sociedade da informação. Consideramos também que, por sugerir a intersecção entre cenário sociocultural e cenário escolar dos participantes da pesquisa, essa investigação favorecerá o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, endossará outras pesquisas realizadas acerca da temática Educação e Tecnologia.

2 A INCLUSÃO DE UM NOVO LETRAMENTO: INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO UNIVERSO MULTIMIDIÁTICO

As pesquisas na área de linguagens ampliaram-se significativamente nessas últimas décadas, no que tange, principalmente, a aquisição da linguagem, as teorias linguísticas e as metodologias do ensino de língua materna. Essas propostas renovadoras no ensino de língua refletem a necessidade sociocomunicativa dos sujeitos sociais, a ampliação das formas de comunicação, influenciadas também pelos avanços da tecnologia da informática contemporânea.

Para abarcar esses redimensionamentos, as pesquisas em linguagem e tecnologia propõem-se em averiguar as mudanças sofridas pela humanidade com a intervenção da tecnologia na vida social e investigar inovações pedagógicas. Em consequência disso, concepções são modificadas, inclusive a de língua. Modifica-se também a forma de ensinar e aprender língua portuguesa. Não apenas pela presença da tecnologia, mas porque o resultado das transformações sociais exige inovação nas habilidades de letramento.

Sendo assim, a língua não mais se resume a um sistema homogêneo – “um sistema de regras que defende a autonomia do sistema” ou “como instrumento – transmissor de informações, sistemas de codificação” (MARCUSCHI, 2008, p. 59). Ela deve ser abordada, conforme afirma Marcuschi (2008, p. 60), como “uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e sociointerativa”.

Nessa abordagem de língua enquanto atividade funcional, os estudos bakhtinianos elucidam o emprego da língua efetuada em forma de enunciados orais ou escritos os quais refletem condições específicas e finalidades, mediante cada esfera comunicacional, bem como seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem e sua construção composicional (BAKHTIN, 2003).

Refletindo sobre essa afirmação, inferimos que os processos de aquisição da linguagem, em todas as fases da educação básica precisam evidenciar a materialização da língua em ações comunicativas reais, em processo de interação; isto é, a língua-em-uso, termo usado por Antunes (2009, p. 35) para mostrar que as práticas escolares, que trabalham com a linguagem, especificamente, devem priorizar atividades linguísticas que apresentam a correlação escola e sociedade. Nas palavras

da autora, a língua “presa à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões” (ANTUNES, 2009, p.21).

No sentido de atender às necessidades sociais e culturais dos indivíduos na pós-modernidade, pesquisadores da área de linguagem buscam socializar com os professores o conhecimento sobre linguagem desde o início do aprendizado, com o processo de alfabetização, abarcando da mesma forma, os eixos leitura e escrita. O propósito de proporcionar metodologias eficazes para o ensino de língua portuguesa, mediante a infinidade de situações linguísticas, está pautado no objetivo de articular o processo ensino-aprendizagem da língua conforme as práticas de uso real, instaurado em situações discursivas semelhantes àquelas que acontecem fora do ambiente escolar.

Emerge dessas investigações acerca de novos conceitos e novas metodologias, a concepção de letramento ou, em sua origem etimológica, *literacy*, “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2012, p.17). Letramento surge sob a óptica de uma atividade de escrita presente nas práticas comunicativas, essencial à vida dos sujeitos, e que provoca “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida [a escrita], quer para o *indivíduo que aprenda a usá-la* (p.17, grifo nosso).

No entanto, aprender a usar a escrita de maneira convencional não é uma atividade simples, pois,

ao contrário do que ocorre com a linguagem oral, nenhuma determinação biológica predispõe as crianças a adquirir a escrita, as aprendizagens se efetuam em função dos estímulos, das solicitações e da frequência de inserção em situações que impliquem a percepção e/ou a utilização de escritos diversos (FAYOL, 2014, p34).

Levando em consideração a afirmação de Fayol sobre a necessidade de se estimular a escrita, somos impelidos a refletir sobre a seguinte questão: A que estímulos as crianças e jovens da escola pública, em fase de aquisição das habilidades letradas, estão sendo expostas?

Podemos observar que muitos professores priorizam métodos de alfabetização cujo ensino focaliza a aprendizagem do código pelo código, a decodificação de sílabas, palavras, frases e textos curtos cartilhados, sem oferecer aos alunos práticas

de leitura e escrita de textos reais, gêneros textuais utilizáveis nas relações sociais. Dessa forma, os aprendizes são alfabetizados como decifradores de um sistema de signos, por vezes incompreensível, resultando na conclusão do Primeiro Ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano, especialmente) com lacunas de conhecimentos cognitivos essenciais à competência lecto-escritoras dos aprendizes.

Essa defasagem nos anos iniciais de aquisição da linguagem gera problemas que se refletem nos anos escolares seguintes. Observamos, por exemplo, que muitos alunos nos anos finais do ensino fundamental apresentam lacunas de letramento: um quadro de compreensão leitora e de produção escrita ainda prematuro em conhecimentos cognitivos relacionados a essas competências, quando as expectativas para esse público implicam a formação de seres autônomos, participativos, colaboradores e éticos.

Uma forma de melhorar as condições de ensino-aprendizagem desses alunos seria romper com os métodos de ensino que ainda trazem a técnica ou o professor como centro da aprendizagem. Conforme abordam os PCN (1998), no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental, o processo de ensino-aprendizagem deve objetivar a aprendizagem do aluno, seus mecanismos de aprendizagem, seus interesses culturais. Sendo assim,

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses dois ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referência nele colocadas, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas. (BRASIL, 1998, p. 45).

Essas mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem que centralizam o aluno como protagonistas da aprendizagem exigem uma nova postura dos sujeitos sociais envolvidos nas práticas escolares (professor e alunos). Requerem sujeitos mais preparados para atender às necessidades da globalização. Falamos de transformações no plano educacional, social, econômico e, principalmente, tecnológico, além dos impactos que isso tem causado aos seres humanos, ou aos seres vivos de forma geral, tendo em vista que o meio ambiente e suas formas de vida são afetados pelo crescimento da sociedade.

Em vista disso, nesse novo cenário social e linguístico, são requeridos uma nova ética e nova estética. Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção

ou *design*³, baseie-se nos letramentos críticos (ROJO e MOURA, 2012, p.16, grifos dos autores); e a consideração de critérios estéticos que emergem da subjetividade de cada indivíduo.

Para a escola acompanhar esse progresso tecnológico não tem sido fácil. Enquadrar-se no século XXI além de ser uma realidade, deve ser considerado também uma obrigação. As instituições escolares lidam atualmente com pessoas que trabalham tecnologicamente, comunicam-se utilizando tecnologias móveis (celulares, *tablets*, *notebooks*, *ipads*, *iphones*, dentre outras ferramentas), enviam *e-mails* ou SMS⁴ ao invés de telegramas, bilhetes, cartas; participam de redes sociais diversas (*Orkut*, *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* e demais⁵); além de terem acesso ilimitado a informações locais e globais, seja para entretenimento, para fins de trabalho ou pesquisas. Há também a poderosa evolução das TIC no que rege os cursos em Educação à Distância (doravante EaD), geralmente oferecidos com baixo custo ou gratuitamente.

Em observação a presença da tecnologia de forma tão aberta e acessível como se encontra atualmente (e ainda tende a crescer e se ampliar), Geraldi afirma que “as novas tecnologias, especialmente a internet, estão permitindo um acesso à possibilidade de dizer, de fazer circular sentidos. Abre-se o exercício de *expressão* para uma grande parcela de vozes silenciadas” (GERALDI, 2013, p.6, grifo do autor).

Não há como a escola, e de maneira global o sistema educacional e político se esquivarem e permanecerem apáticos a essas transformações. Segundo Moran (2013c) oferecer uma educação de qualidade envolve muitas variáveis além do conhecimento intelectual. Para assumir seu lugar na sociedade, “a escola precisa focar mais a construção de pessoas cada vez mais livres, evoluídas, independentes e responsáveis socialmente” (p.16), além de apresentar-se como

³ Compreendemos como *design* a constituição visual do enunciado. Sendo oral ou escrito, em áudio, vídeo ou imagem, os *designs* não serão os mesmos nem terão a mesma recepção pelo leitor. Isso reconfigura também a noção do produtor de textos tradicional – aquele que escreve com proficiência as letras – para um produtor mais atuante, criativo, e que consegue dinamizar o processo de criação de enunciados em diferentes aparências/*designs*.

⁴ O SMS, com significado da sigla, *Short Message Service*, em português, Serviço de mensagens curtas. É um meio muito usado para troca de mensagens de textos breves que podem, geralmente, ser enviadas ou recebidas através de um aparelho celular.

⁵ Os itens citados fazem referência a redes sociais nas quais interagimos no ambiente virtual. Na internet, essas redes tem a mesma finalidade que as que criamos no mundo real: uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações e tecnologias, que compartilham valores e objetivos comuns.

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renováveis;

Uma organização que congrega docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhece-los, acompanhá-los, orientá-los.

Uma organização que tenha alunos motivados e preparados, intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal (MORAN, 2012, p. 23).

Em decorrência dessa nova visão de ensino mais interativa, há inquietações, no espaço social e mudanças em andamento nos debates e práticas relacionadas às questões, que merecem e devem ser exploradas nas aulas de língua portuguesa nesse século (MARCUSCHI, 2013). Estamos inseridos em uma sociedade tecnológicas e por isso “um grande ambiente multimodal⁶ [...], um grande mosaico multimodal” (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013, p.19).

Logo, as técnicas de ensino devem ser modificadas em todas as fases da educação básica, a fim de atender a um novo conceito de alfabetização e letramento que abranja não apenas as habilidades lecto-escritoras dos aprendizes, mas, da mesma forma, os novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea, considerando a presença das TIC, bem como a variedade de culturas presentes na sala de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade (ROJO e MOURA, 2012).

Alusiva à essa diversidade de abordagens do letramento, surge a temática dos Multiletramentos, a qual norteará as pesquisas da nossa investigação, tendo em vista que o trabalho com o letramento nos incube de expandir e abarcar outros caracteres da linguagem escrita.

A esse novo letramento, cujo foco investigativo contempla o caráter hipermidiático das formas de comunicação e o pluriculturalismo, denominou-se **Multiletramento**. Rojo (2012) esclarece-nos sobre essa novidade:

Diferentemente de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a

⁶ Ver glossário, p. 161.

multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e comunica (ROJO, 2012, p.13).

A pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996, a partir de um manifesto, produzido pelo Grupo Nova Londres, resultante de um colóquio realizado em Connecticut (EUA). Nesse manifesto, afirmava-se a necessidade de a escola focar os novos letramentos presentes na contemporaneidade, sejam os surgidos a partir das TIC como os que caracterizam a cultura marginal, popular, considerada pela escola como inferior à cultura erudita. O objetivo era estabelecer a relação entre culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula e pode vir a circular, criando vínculos e abrindo espaço para a diversidade.

O desconhecimento desse novo aporte teórico reafirma, mais uma vez, que a escola está apática às emergências sociais e culturais, embora tenhamos no Brasil uma diversidade ampla de culturas, valores e apreciações (ROJO, 2012). Em vista disso, observamos que as práticas escolares se limitam a cultura canônica, cativa a um currículo dissociado e incoerente com a vida dos aprendizes, contradizendo um de seus principais objetivos: o de oportunizar a participação dos aprendizes em práticas sociais diversificadas, com princípios éticos e de alteridade.

As atividades que ainda são privilegiadas nas aulas de língua portuguesa, embora comportem conteúdos importantes para o ensino de língua materna, não ganharam o brio dos novos estudos acerca da metodologia do ensino de língua. Temos aulas de português que privilegiam as normas gramaticais com atividades metalinguísticas e leituras que remetem ao cânone sem incluir a grande variedade de materiais literários que surgem com as mudanças históricas e sociais. As atividades de leitura e escrita em pouco se modificaram, sendo assim, temos: ler e escrever para atender a fins avaliativos.

Precisamos enfatizar que a leitura e a escrita na sala de aula devem estar vinculadas com o mundo social. Segundo Rojo (2009), para que esse trabalho aconteça, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática: os letramentos multissemióticos; os letramentos críticos e protagonista; e os letramentos múltiplos, e na atualidade, os multiletramentos (ROJO, 2009, p.11).

A urgência de reestruturação do currículo escolar é, pois, o passo inicial para ampliar e melhorar as condições de ensino-aprendizagem, considerando os

multiletramentos, não meramente pelos avanços tecnológicos. As pessoas estão mudando a forma de agir; de pensar; de ler e escrever; de interagir em comunidade; de trabalhar.

Diante disso, precisamos assumir uma nova maneira de trabalhar linguagem em sala de aula, de olhar os aprendizes nativos de uma sociedade marcada por novas ideologias sociais em que os cidadãos procuram se destacar, serem mais vistos e ouvidos por meio de diversas modalidades linguísticas; seres mais autônomos e interativos real e virtualmente, mesmo que ainda haja a necessidade de desenvolver a autoestima, o equilíbrio emocional, a colaboratividade, pois, como afirma Moran (2013)

aprendemos mais e melhor se o fazemos num clima de confiança, incentivo, apoio e autoconhecimento; se estabelecermos relações cordiais, de acolhimento para com os alunos, se nos mostrarmos pessoas mais abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis (MORAN, 2013, p.19)

Se começarmos a considerar os alunos como promotores da aprendizagem, capazes também de assumir o papel ativo de mediadores do conhecimento, que “a partir de suas próprias necessidades e objetivos, desenvolvem novas maneiras de criar, distribuir e negociar significados” (LANKSHEAR 2007; LANKSHEAR E KNOBEL, 2010 apud ROJO, 2013, p.8), teremos a possibilidade de mudar as formas de ensino e aprendizagem, consolidando as expectativas de uma educação integral⁷ do cidadão.

No entanto, a educação integral permanece ainda no âmbito das proposições, embora conheçamos as teorias pedagógicas e linguísticas que abordam o sujeito aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem. Avançamos lentamente quanto às modificações das técnicas de ensino aprendizagem de língua materna que atendam às solicitações da sociedade vigente.

As aulas de português, em sua maioria, refletem o ensino secular tradicional, caracterizadas por metodologias esquivas às revoluções sociais, cujo caráter pedagógico reflete incipientemente nas práticas discursivas reais dos sujeitos aprendentes. Permanecem o professor, o livro didático e a lousa como fontes principais - ou únicas - de construção do conhecimento.

⁷ Ver glossário, p. 157.

Precisamos mobilizar o jovem a participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, orientando-o para que aprenda a pensar, aprenda a aprender, a conviver, não apenas a fazer algo como se o conhecimento fosse consequência de aprendizagens mecânicas, estáveis e irrefutáveis. Tratamos do atributo que faz retirar das margens aqueles que a sociedade monopolizadora excluiu, lembrando-nos novamente da fala de Geraldí (2013), citada anteriormente nesse capítulo, a qual remete a participação dos indivíduos nas novas possibilidades de dizer.

No entanto, o entrave mais complexo está no fato de termos ainda um sistema de ensino fragmentado e individualizado. Acrescente-se mais a afirmação de Ferrarezi Jr (2014), sobre a condição silenciadora da comunidade escolar: o silêncio de uma escola que não faz barulho em sua comunidade, de uma educação que não faz barulho na nação, do silêncio que embala o torpor sonolento a que, aqui no Brasil, insistimos em chamar educação.

Fora do ambiente escolar, a linguagem instaura-se em sua essência criativa: integra múltiplas semioses, hipertextos⁸, discursos polifônicos e hipermidiáticos oferecidos pela tecnologia digital⁹; e de outro modo, não anterior as TIC e não menos complexo, a própria fala do sujeito, complementada pelas semioses naturais humanas, como também a escrita em materiais analógicos já seriam exemplos bastante válidos para demonstrar a interatividade *in natura* da linguagem.

Na escola, os alunos preferem não ler nem escrever. Fora dela, estão expostos a textos, muitas vezes, categoricamente superiores em nível de textualidade em comparação àqueles lidos na escola. Com as redes sociais, por exemplo, eles leem, curtem e compartilham Clarice Lispector, Drummond, Rubem Alves, da mesma forma como também leem e apreciam os *best sellers*, os cordéis; ouvem e compartilham as letras de músicas de funk, rap, forró; além dos *scraps*, das mensagens *gifs*, memes, que carregam ideologias sociais que, muitas vezes, eles não conhecem. São textos com *design* multimodal em cuja configuração agregam a multimídia¹⁰ e a hipermídia¹¹ - áudio, vídeo, animações, música, imagem, texto escrito entre outros.

Outro fator importante, além do fato da expansão da leitura trazida pelas TIC, é o da produção. Geralmente, ouvimos as reclamações dos professores a respeito de

⁸ Ver glossário, p. 159.

⁹ Ver glossário, p. 163.

¹⁰ Ver glossário, p. 161.

¹¹ Ver glossário, p. 158.

alunos que não gostam de escrever. Se analisarmos a presença desses indivíduos, observaremos que a maioria deles tem um perfil na *internet*, nas redes sociais. Partilham leituras e produções próprias, muitas vezes textualizadas por uma subjetividade e criatividade que reconfiguram a imagem criada pelo professor sobre esse sujeito.

O jovem ousa e diz aquilo que sente, escolhe um formato (texto escrito, vídeo, áudio, símbolos, etc.) e expõe-se:

Entre o risco e o aprisco, há que apostar no risco. Pela primeira vez na história há, tecnicamente, a possibilidade de dizer e deixar à disposição dos outros um discurso, cujas profundezas são intraduzíveis, mas que se abrem como espaço de diálogo de palavras e contrapalavras (GERALDI, 2013, p.6).

Nesse sentido, precisamos analisar, depurar e compreender o universo de letramento dos alunos para poder inseri-los nas práticas letradas que a escola tem como foco. Não se trata de substituir um pelo outro, como acontece em muitas situações escolares, em que os conhecimentos prévios e linguísticos dos alunos, muitas vezes, são considerados inferiores aos saberes que a escola oferece quanto a norma culta da língua, mas de possibilitar o convívio de diversos tipos de letramentos no ambiente escolar.

Posto isso, à escola, demanda a preparação da população para inclusão na sociedade cada vez mais multiletrada, principalmente, digital¹²; e também para buscar no ciberespaço¹³ um lugar para se encontrar de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013). Essa seria uma maneira de desenvolver novos modos de produzir conhecimento e estabelecer um lugar no ciberespaço, visto que esse ambiente suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória, imaginação, percepção, raciocínio (LÉVY, 2010).

Apoiando-se nas possibilidades de aprendizagem promovidas pelo ciberespaço, nos aspectos hipermediáticos, plurilinguísticos e multiculturais, inclui-se nos estudos da linguagem na concepção da Pedagogia dos Multiletramentos. Ela pode proporcionar práticas docentes que norteiem para a ressignificação das modalidades linguísticas (oral e escrita); para a inclusão da diversidade cultural

¹² Ver glossário, p. 153.

¹³ Ver glossário, p. 156.

individual, local e global no processo de ensino-aprendizagem, alavancando novas competências que favoreçam a inclusão dos sujeitos nos diálogos contemporâneos, na “era das linguagens líquidas”¹⁴ (ROJO, 2013, p.8).

Essa era, caracterizada pela rapidez, flexibilidade e fugacidade de informações; da mesma forma que pelo hibridismo, pela dinamicidade, o multissensorialismo possibilitados pelos recursos tecnológicos, amplia-se a cada dia e nos dá o desfrute de compartilhar dessa prosperidade, principalmente com o advento da Web 2.0¹⁵, que oferece interfaces colaborativas, simples e de baixo custo, até mesmo gratuitas (como *Wiki*, o *blog*, *Google Docs*, as redes sociais e o *podcast*).

Nesses ambientes virtuais professores e alunos podem interagir de forma síncrona ou assíncrona, utilizar-se dos recursos multimídiaicos, produzir textos interativos e multissemióticos, publicá-los em uma página pessoal ou grupal, e assim promover práticas multiletradas de ensino-aprendizagem. De acordo com Lankshear e Knobel (2007 apud MARSARO, 2013, p. 179), essas novas possibilidades de interação e de autoria desvelam a nova mentalidade nessa etapa tecnológica que é a Web 2.0. Observamos e presenciamos que

o mundo contemporâneo é diferente em aspectos importantes do que era há trinta anos e que essa diferença está crescendo. Muito dessa mudança se relaciona ao desenvolvimento de novas tecnologias interconectadas, a novas maneiras de fazer coisas e as novas maneiras de ser possibilitadas por essas tecnologias. Mais e mais, o mundo está sendo alterado como resultado de pessoas explorando palpites e “visões” sobre o que pode ser possível, dado o potencial das tecnologias digitais e redes eletrônicas. O mundo está sendo mudado em alguns aspectos absolutamente fundamentais como resultado de as pessoas imaginarem e explorarem novas maneiras de fazer coisa e novas maneiras de ser que se tornam possíveis por causa de novas ferramentas e técnicas, em vez de usarem novas tecnologias para fazer coisas familiares de um modo mais “tecnologizado” (MARSARO, 2013, p. 179).

Tendo em vista essa nova percepção sócio-tecnológica, a escola precisa se apropriar dessas mudanças estruturais a fim de oferecer aos alunos uma educação completa, significativa e eficaz, com

conteúdos articulados a muitos desafios, projetos inovadores com muita ênfase em pesquisa, compartilhamento, discussão, produção, sínteses, práticas refletidas, colaborativas, com flexibilidade de espaços e tempos, de

¹⁴ Ver glossário, p. 157.

¹⁵ Ver glossário, p. 164.

momentos presenciais e virtuais, com atividades grupais e individuais, com bastante *feedback*, atenção e cuidado” (MORAN, 2013, p.62).

A escola também deve ser integrada, contemplando a participação de todo corpo escolar em um trabalho conjunto e de alteridade. Precisa de gestores, professores e alunos trabalhando colaborativamente, conectados, buscando melhorias para os processos de aprendizagem, pois “não são os recursos que definem a aprendizagem, mas as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão” (MORAN, 2013, p.12). Se não houver uma predisposição da equipe escolar para melhorar e ampliar as condições de ensino-aprendizagem, ela estará se eximindo de uma de suas funções mais importantes da escola que é a formação de um cidadão competente para atuar na sociedade.

Outrossim, mesmo que a realidade brasileira não permita o acesso aos recursos tecnológicos a todos os cidadãos com igualdade, esse fator não deve servir como pretexto para isentar o professor de oferecer a melhor possibilidade de disponibilizar para seus alunos (BEHRENS, 2013) o convívio com as TIC mediante ações pedagógicas sistematizadas e significativas.

Convém-nos, portanto, ampliar as possibilidades de gerenciamento da aprendizagem mediante o uso da tecnologia a fim de redimensioná-las na participação das práticas educativas escolares. Sendo assim, elas devem ser incorporadas como objetos de ensino e não somente como ferramentas de transposição de conteúdos (LORENZI e PÁDUA apud ROJO, 2013, p.39), “visando a aprendizagem dos alunos e não apenas servindo para transmitir informações” (MORAN, 2013, p.8), assunto do qual trataremos no tópico 2.2, Tecnologias para produção do conhecimento.

Esse redimensionamento das tecnologias para gerar aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar permanece inerte na realidade da educação básica. Geralmente, quando encontramos escolas que dispõem do computador, eles são tratados como objetos sacros: os alunos e professores não podem usá-los por serem destinados às aulas de informática. Além disso, o uso do computador está limitado à inabilidade dos docentes, pois, em geral, não dispõem de conhecimentos didáticos ou técnicos para utilização dessas ferramentas e de suas amplas possibilidades de aprendizagem.

A educação básica até o momento atual deixa uma grande lacuna no que diz respeito ao letramento digital¹⁶: muitos alunos não conhecem coisas básicas da área da informática (por exemplo, enviar um *e-mail*); não reconhecem *blogs*; acessam pouco os lugares de leitura e escrita no ambiente virtual; experienciam, raras vezes, os editores básicos de texto e imagem.

Precisamos viabilizar a aprendizagem que decorre desse outro letramento (o digital) oportunizar aos aprendizes o uso do computador e da *internet* para outros fins além do entretenimento: para interagir, trocar ideias, estabelecer comunicação, buscar informações, dinamizar a modalidade escrita por meio da hipermídia, desenvolver outras habilidades lecto-escritoras, a fim de colaborar para a formação integral do cidadão.

Porém, o interesse dos professores em mudar os modos de ensinar com a mediação das tecnologias precisa ser estimulado para que eles acreditem nas potencialidades desses recursos. Devido a descrença na mudança que as TIC provocam, o investimento pessoal para participar de formações continuadas direcionadas ao uso das TIC na educação ainda é mínimo. Consequentemente, as aulas permanecem as mesmas,

incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo as redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível *on-line*, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações *on-line*, enfim, da variada oferta de serviços digitais (MORAN, 2012, p. 9).

Os hábitos do positivismo e da tradição cartesiana, que acompanharam as áreas do conhecimento no século XIX e grande parte do Século XX, embora não englobem as exigências da comunidade científica e da formação dos estudantes na sociedade contemporânea (BEHRENS, 2013), ainda se refletem nas ações pedagógicas cujo teor está pautado em práticas mecanicistas, reducionistas e fragmentadas.

Em contrapartida, as pesquisas atuais nas áreas da pedagogia, linguística, da psicologia, entre outras, na Era das Relações (MORAES, 1997 apud BEHRENS,

¹⁶ Ver glossário, p. 161.

2013) enfatizam o inter-relacionamento, a interconexão, corrompendo a formação sectária, competitiva e individualista da tradição escolar.

Posto isso, observamos que o professor de língua portuguesa precisa se empoderar de novos aportes teóricos e metodológicos a fim de promover o ensino de língua mais significativo e de teor mais social, tendo em vista que a língua é um construto sociohistórico e cognitivo.

Como proposta de mudança no perfil do professor de língua portuguesa, consideramos adequado investigar nesse trabalho a concepção estudada por Kleiman (2006): o professor agente de letramento. É sobre esse perfil de docente que nos deteremos no próximo subtópico, sob o propósito de consolidar a proposta de inclusão do gênero digital no ambiente escolar e do professor como agente de letramento.

2.1 Um novo perfil de professor: o agente de letramentos

As novas demandas sociais exigem da escola uma qualidade de ensino superior aos anos que se passaram. Requerem uma escola aberta às inovações, mais acolhedora, dinâmica e, principalmente, que esteja atenta as mudanças que acontecem na sociedade. À vista disso, gestores e professores buscam ampliar seus conhecimentos participando de formações continuadas e cursos de extensão, muitos desses na modalidade de Educação à Distância.

Diante das novas propostas da sociedade pós-moderna, torna-se necessário ressignificar as práticas escolares, com a finalidade de gerir ações pedagógicas cujo foco corresponda às necessidades impostas pelo mundo tecnológico e científico vigente, uma vez que, por muitos anos, vivemos uma escola que planeja para a posteridade como se as solicitações do tempo presente não pudessem ser correspondidas.

Em consonância à essa lógica educacional futurista, o Plano Nacional de Educação (PNE), criado para vigorar de 2011 a 2020, enviado pelo Governo Nacional ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, apresenta dez diretrizes objetivas e vinte metas para serem concretizadas durante esse período. Dentre essas Diretrizes, ressaltamos três que dialogam com a temática da pedagogia dos multiletramentos que

citamos no capítulo anterior, *“in verbis”*: “III- Superação das desigualdades educacionais; IV- Melhoria da qualidade de ensino; e VII- “promoção humanística, científica e tecnológica do País”.

Correlacionado às Diretrizes supracitadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998) indicam objetivos para o ensino fundamental os quais corroboram com a efetivação dessas Diretrizes do PNE, quando esclarecem que os alunos sejam capazes de

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sócias (BRASIL, 1998, p. 7)

Em continuidade, os PCN advertem sobre a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país, apresentando como eixo orientador desse progresso o “domínio da leitura e da escrita pelos alunos” (BRASIL, 1998, p. 17). Observamos nesse contexto de discussões apresentado pelos PCN (1998) uma estratégia de superar as desigualdades e promover uma educação humanística, pois reconhecer-se como leitor e escritor em meio a nossa sociedade letrada propicia ao sujeito a liberdade de atuar socialmente e participar das decisões da nação de forma democrática.

Diante disso, refletimos: como propiciar uma educação linguística para atender aos princípios arrolados tanto pelo PNE como pelos PCN, no que diz respeito a superação das desigualdades, melhoria da qualidade de ensino e educação humanística?

Em sala de aula, a prática muitas vezes não atende à essa demanda de deveres atribuídos ao professor. Isso é compreensível, tendo em vista que temos alunos de diferentes classes sociais, raças e gêneros. Analisamos ainda que no cenário escolar, como consequência do contexto social, o peso da pobreza é o maior gerador da marginalização: os alunos das classes sociais mais baixas são, geralmente, que sentam nas últimas carteiras ou nas laterais da sala de aula para não serem notados pelos professores e chamados a participar das discussões e debates propostos na dinâmica pedagógica. Quase não falam, porque sua linguagem os denuncia, ou também por medo de errarem, de serem vitimados ao escárnio dos colegas de turma.

Essa é uma realidade presente em muitas escolas da educação básica. A preocupação maior está em como o professor deve lidar com essas situações de humilhação e rejeição da cultura de alguns sujeitos em sala de aula. O que fazer, por exemplo, no momento de agravo a um de seus alunos? Pedir silêncio e seguir a aula como se nada tivesse acontecido? Ou refletir com o grupo sobre o problema, redefinir o planejamento do plano intelectual para o plano emocional?

Para sincronizar escola e sociedade, é preciso compreender que a educação existe para servir aos cidadãos, para dar-lhes oportunidades de vida. Essa “educação para a vida precisa pressupor a mesma atividade que a vida pressupõe; a educação para a vida precisa pressupor o mesmo movimento, a mesma prática, a mesma dinâmica que a vida pressupõe” (FERRAREZI JR, 2014, p. 29).

Outrossim, Behrens (2013, p. 73), afirma que “as perspectivas para o século XXI indicam a educação como pilar para alicerçar os ideais de justiça, paz, solidariedade e liberdade”. Cabe aos gestores e professores conciliar teoria e prática, educação intelectual e educação emocional. Projetar e conceber uma educação pautada nos alicerces da dignidade humana, da alteridade, do respeito, pois tão importante quanto a formação cognitiva está a formação afetiva dos seres humanos; “tão importante como as ideias é o equilíbrio emocional, o desenvolvimento de atitudes positivas diante de si mesmo e dos outros, o aprender a colaborar a viver em sociedade e em grupo, o gostar de si mesmo e dos demais (MORAN, 2013, p.17).

Sendo assim, essas considerações acerca da educação do século XXI, solicitam um novo perfil de professor: mais atuante, mais criativo e afetivo, que promova práticas de multiletramento na escola, considerando não somente a produção intelectual com uso das tecnologias, mas também, o pluralismo cultural e linguístico da sociedade.

Esse professor precisa reconhecer-se como mobilizador do conhecimento dos alunos. Um professor agente de letramento¹⁷ que proporcione práticas de letramento cujo foco seja a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, que tenham como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998) pela situação de comunicação.

¹⁷ Ver glossário, pág. 154.

Nesse interim, é preciso redefinir as linhas de pensamento das práticas escolares de língua portuguesa, rompendo com a visão cartesiana que definiu o pensamento dos sujeitos no século XX. Nessa circunstância, a proposta do professor agente de letramento emerge em meio a esses processos de formação profissional e de novas linhas educacionais de pensamento como um ensejo de unir as diretrizes e metas da educação nesse século. Não apenas o professor de Língua Materna deve atuar como agente de letramento. Segundo Kleiman, qualquer professor, de qualquer disciplina pode ser – e deve ser – um agente de letramento, destarte, profissionais “capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo as novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos” (KLEIMAN, 2006, p.76)

A definição de agente de letramento revigora a consolidação das obrigações que a escola apresenta na sociedade e envolve-se em outras categorias culturais além da aquisição e utilização da escrita nas práticas sociais. A verdadeira prática de letramento, ou o verdadeiro agente de letramento, volta-se também para as minorias sociais, redesenha a metodologia para estudar a escrita, abandonando os modelos universais e autônomos de letramento, de acesso limitado e pressupostos elitistas, e volta-se para a etnográfica de grupos, usando a escrita em situações reais no tempo e no espaço (KLEIMAN, 2006). É nesse contexto que vigora a Pedagogia dos Multiletramentos.

As propostas de letramento (SOARES, 2012; KLEIMAN, 1995, ROJO, 2012) abarcam a preocupação da escrita e da marginalização de grupos sociais. Conforme Kleiman (1995),

o fenômeno do letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e a promoção da escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20, grifos do autor).

A afirmação da autora conduz-nos a refletir, mais uma vez, acerca da incoerência entre escola e vida. Desse modo, é importante analisar quais práticas os

professores conceituam como práticas de letramento e o que sabem sobre letramento. Muitos o entendem apenas como a prática da escrita nas situações de uso real. Não observam que o conceito de letramento abrange mais que a mecanização da escrita ou da inclusão dos gêneros textuais nas atividades de língua portuguesa. Para além do que postulam os professores, as práticas de letramento implicam a valorização de um todo linguístico, incluindo-se nesse todo as formas linguísticas das mídias, analógicas e digitais, das tecnologias, das variedades de linguagens pela introdução de novos *gêneros de discurso* (ROJO 2013, p.18, grifos da autora).

Diante disso, as aulas de língua portuguesa não podem permanecer enfatizando apenas a aprendizagem da estrutura gramatical da língua. Precisamos atender às demandas da nova sociedade e dos novos letramentos que nela surgem no intuito de oferecer uma educação de qualidade aos estudantes, proporcionando-lhes a oportunidade de participarem ativamente da sociedade letrada e simbólica.

Quando falamos em proporcionar aos alunos a participação na sociedade letrada transmutamos o foco do processo de ensino-aprendizagem. Se antes o professor estava no centro, agora, o cerne do processo é o aluno protagonista e produtor do conhecimento. É nisso também que consiste a proposição do perfil de professor agente de letramento.

Além disso, com o avanço das TIC e empoderamento destas nos estudos relacionados à educação, analisamos que as práticas pedagógicas as quais continuam enfatizando a aprendizagem da língua como uma atividade mecânica e descontextualizada não conseguem avançar em termos de apresentarem resultados significativos na aprendizagem. Diante disso, abordamos no capítulo a seguir uma nova perspectiva para o desenvolvimento de práticas escolares de língua portuguesa pautadas na prática de multiletramentos.

3 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTO

A escola se constitui a principal agência de letramento e deve abarcar na prática de letramento as culturais globais como também a das comunidades locais; as culturas eruditas e populares devem ocupar o espaço da sala de aula. O letramento tradicional constitui um dos vieses bastante difundidos pelos estudiosos da linguagem, na formação inicial e continuada dos professores.

Transformar esse letramento em multiletramentos implicaria em uma mudança não tão complexa, porém necessária à dinamicidade e interatividade¹⁸ que a linguagem é concebida em meio aos eventos de letramento da sociedade tecnológica, com evidência, o letramento digital.

Ambientes virtuais, ou mesmo os reais, entrelaçam modalidades linguísticas que apenas são possíveis de serem estudadas e analisadas mediante situação didática autêntica de produção do discurso. No ambiente virtual, diferentemente da constituição do livro didático, a linguagem audiovisual domina as mídias digitais de forma interativa e dinâmica.

Esta linguagem de comunicação de massa constitui também um reflexo da rapidez do mundo moderno, pois funda-se na imagem, que é uma forma mais rápida de comunicação. Vídeo-clipes, games, computadores, televisão, toda essa gama de aparelhos eletrônicos e suas mensagens utilizam uma linguagem nova e diferente, imagética e icônica (SAMPAIO e LEITE, 2013, p. 38).

Como consequência da vivência das crianças e jovens nesse universo multimidiático, Sampaio e Leite (2013) advertem quanto às consequências que isso acarretaria na cultura oral e escrita. Se com o surgimento da escrita e da imprensa muitas coisas mudaram em relação à oralidade, mais mudará com a imersão dos sujeitos no ambiente virtual.

¹⁸ Ver glossário, pág. 160.

Assim também acontece com a escrita, que se hipertextualiza de forma multimodal e hipersemiótica, exigindo um leitor mais competente em compreender diversos códigos de linguagem, correlacionando-os. O leitor não mais unilateral, porém, um indivíduo que precisa se situar nas mais diversas modalidades linguísticas, sendo capaz de produzi-las e compreendê-las; analisando criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações, a fim de não ser mais um excluído na sociedade. Nesse sentido, os PCN (1998) advertem:

A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios. Para o desenvolvimento de uma ação mais efetiva, é preciso ultrapassar alguns estereótipos [...]. Não se trata, porém, de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos (BRASIL, 1998, p. 89).

É fundamental para a escola analisar esse novo letramento como algo positivo para a sociedade como um todo: há mais acesso para os iletrados com a emergência da multimodalidade e uma urgência ainda maior em alfabetizar e letrar os brasileiros, pois, conforme Lévy¹⁹, o texto possui cada vez menos fronteiras, já não é mais um “território fechado”. A multimodalidade, sob esse prisma, seria uma forma também de inclusão social que favorece os que não têm acesso às letras.

Consideramos importante, ainda, ressaltar a importância de o professor se preparar para conduzir um trabalho eficaz e significativo com as TIC nas aulas de língua portuguesa. Quanto a isso, Sampaio e Leite (2013) quando mencionam que é necessário “entender um pouco melhor essa nova linguagem, sintetizada principalmente pela imagem, porque é por meio dela que o conteúdo da dominação é transmitido” (p. 40).

Logo, verificamos que alfabetizar tecnologicamente do indivíduo não se limita a ensinar-lhe estratégias técnicas para lidar com a máquina, mas sim, dar-lhes a oportunidade de refletir sobre os discursos que permeiam as mídias e colocarem-se diante deles como seres responsivos e ativos, de forma crítica e avaliativa. É nisso

¹⁹ Palestra na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ou. 1994 (apud SAMPAIO e LEITE, 2013).

que consiste a alfabetização e o letramento tecnológico dos sujeitos sociais envolvidos no processo de escolarização.

Mediante essa necessidade compreender as TIC de forma crítica, apontamos a seguir os princípios elencados por Rojo sobre como fazer uma pedagogia dos multiletramentos²⁰ com o intuito de que o ensino-aprendizagem possa atender a possibilidades práticas nas quais os alunos possam se transformar em criadores de sentido (ROJO, 2012, p. 30):

- 1º princípio - Práticas situadas: remete a um projeto didático de imersão em situações didáticas que fazem parte das culturas dos alunos e nos gêneros e *designs*²¹ disponíveis para essa prática, relacionando-as com outras;
- 2º princípio - Instrução aberta: análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e recepção;
- 3º princípio - Enquadramento crítico: abordagem de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes coleções culturais e seus valores;
- 4º princípio - Prática transformadora: refere-se à recepção ou produção/distribuição dos enunciados e seus *designs* (*redesigns*) criados pelos alunos.

Esses princípios caracterizam a transmutação da prática de letramento em práticas de multiletramento uma vez que tabalham na perspectiva de criação multimodal e multisemiótica, quando se refere a *designs* e *redesigns*, de um enunciado criado pelos alunos e disponibilizado para a comunidade.

No tópico subsequente, complementamos a concepção de transmutação da prática de letramento para as práticas de multiletramentos. Nesse corpora, rememoramos o escopo histórico do letramento ainda como um complexo para as práticas pedagógicas, atrelando a isso a presença das TIC como promotoras de

²⁰ Sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, abordamos no Capítulo 2 desse estudo, páginas 21 a 32).

²¹ Para entender melhor esse termo, releter concepção na nota de rodapé, pág. 23.

letramento. Ao mesmo tempo, apresentamos as possibilidades de aprendizagem pautadas em multiletramentos oferecidas pelo ambiente virtual.

3.1 De práticas de letramento a práticas de multiletramentos: as possibilidades oferecidas pelo ambiente virtual

Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural (SOARES, 2012, p. 49).

Reportar ao termo letramento ainda é algo bastante novo no Brasil. A complexidade do fenômeno em nosso contexto implica uma série de mudanças paradigmáticas, que acontecem lentamente, seja nas práticas sociais e culturais, como também nas instâncias escolares, e principalmente nessas, haja vista que cabe a escola atender aos (multi)letramentos existentes na sociedade a cada tempo, preparando os sujeitos para serem cidadão críticos e atuantes.

Para cada período, conforme afirma Soares (2012), “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (p. 49). Compreendemos, portanto, que surge uma nova natureza de letramento como consequência da própria atividade humana: dos letramentos tradicionais, que se confundem e imbricam com o processo de alfabetização; os multiletramentos ou letramentos múltiplos, trazendo para os cerne do trabalho de sala de aula a valorização das culturas marginais ao lado das culturas sacralizadas; os letramentos multissemióticos, envolvendo outras formas de linguagem (imagem, áudio, vídeos, etc.); como também os letramentos críticos, os quais apontam a ética para a formação humana diante da necessidade de formar o senso crítico dos sujeitos, a fim de torná-los não apenas consumidores daquilo que leem, mas também críticos.

Diante da diversidade de letramentos já categorizados e investigados por diversos pesquisadores, observamos que há uma longa jornada para que esses discursos se transformem em técnica, principalmente nas práticas escolares. Essa afirmação inicial, tomada como chamada de urgência – para as Políticas Públicas, as organizações escolares, os professores – delata a realidade brasileira: somos um país

ainda preocupado em alfabetizar. As práticas pedagógicas vigentes priorizam o processo de aquisição do código linguístico, sem uma política pedagógica que invista na apropriação da leitura e da escrita como uma prática social, ou seja, o propósito de letramento é um fenômeno embrionário no contexto de alfabetização.

Além disso, em muitas situações de ensino, o processo de alfabetização sofreu mutações com a introdução do letramento. A distorção do conceito de cada um desses elementos, potencializou o índice de analfabetismo funcional. A esse respeito Saito e Souza (2011) esclarecem que

numa perspectiva de ensino de letramento, o fato de expor os alunos a textos variados que circulam em sociedade garantiria a apreensão automática das relações fonema-grafema – que são explicitadas no processo de alfabetização –, o que não acontece. O contrário também é pressuposto, ou seja, partindo de uma perspectiva de ensino de alfabetização, expor a população a programas massivos de aquisição do código escrito – em uma concepção mecânica e prescritiva de alfabetização – garantiria a participação dos indivíduos em práticas letradas avançadas, permitindo-lhes a conquista de cidadania, o que de fato não acontece (p.113)

Ao contrário da realidade brasileira, Soares (2002) observa que em países desenvolvidos, a preocupação está em promover o letramento, sob o pressuposto de que quem aprende a ler e a escrever precisa ultrapassar as habilidades adquiridas no processo de alfabetização a fim de usá-la com aprimoramentos para se integrar à vida social e, dessa maneira, ascender social e culturalmente, pois “a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural”, modifica “seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente” (SOARES, 2012, p.37).

No entanto, o processo de letramento envolve diversas questões ainda controversas a começar pela conceituação do que seria letramento. Segundo Soares (2012), letramento é o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando essas habilidades às práticas sociais. É um fenômeno amplo que envolve não apenas as competências ensinadas pela escola. Podemos observar, por exemplo, que muitas pessoas consideradas analfabetas (porque não conhecem o código linguístico) participam de eventos de letramento: ouvem a leitura de textos, ditam textos para que outros escrevam conforme características do gênero, manuseiam dispositivos móveis, fazem contas de cor, entre outros.

Verifica-se, portanto, que ser uma pessoa letrada não significa simplesmente ter aprendido a ler e a escrever, mas envolver essas práticas no contexto social, incluindo-se na natureza do fenômeno letramento as experiências individuais do sujeito, os conhecimentos prévios adquiridos no ambiente cultural, os quais influenciam significativamente o desenvolvimento social, linguístico, cognitivo e econômico dos aprendizes.

Em crítica à conceituação de Soares, que considera letramento como “estado ou condição”, Saito e Souza (2011) avaliam como problemática essa definição, elucidando que considerar o fenômeno como “estado” e “condição” “implica uma visão reducionista e determinista de letramento”. Valendo-se da explicação de Hasan (1996 *apud* SAITO e SOUZA, 2011, p.115), os críticos destacam que “letramento não é o nome de algum estado fixo, refere-se a um processo em contínuo desenvolvimento” (HASAN, 1996, p. 379).

Diante desses aportes teóricos, observamos a complexidade do fenômeno, porquanto que “a multiplicidade de significados atribuídos ao letramento sugere que ele é um processo multifacetado que contém fenômenos de diversos tipos” (HASAN, 1996, p.378). Mesmo assim, concordamos que o vínculo entre alfabetizar e “letrar” seria um benefício para os aprendizes, tendo em vista que ampliaria a competência leitora e escritora dos indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, além de “produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2012, p.74).

Sob a óptica dessa multiplicidade de letramentos, a necessidade de envolver as práticas escolares em eventos de letramento se desdobra e, ao mesmo tempo, se amplia à medida em que a sociedade evolui. Essa evolução social constitui o condicionamento, de certa forma, à emergência de novos letramentos, pois, uma vez constituída a alfabetização (ou não), cabe a cada sujeito social estar conectado ao mundo, em outras e diversas práticas sócio-discursivas de leitura e escrita, intercalando a cultura do papel e da tecnologia digital.

Inicialmente, o termo letramento se referia às práticas de leitura e escrita envolvidas no processo de alfabetização e estava relacionado aos recursos analógicos de leitura e escrita. Em virtude do desenvolvimento social e tecnológico, os efeitos de letramento são modificados. Notamos a importância de reafirmar a incidência de práticas escolares que envolvam muito mais que a transmissão de

conhecimentos, de concepção de uma competência individual. O sucesso escolar está em agenciar o letramento, sendo “a escola, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 25).

Corroborando com Kleiman, Rojo (2012) afirma a necessidade da promoção do letramento pela instituição escolar. Ela afirma que

a escola deve tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural com a alteridade (p. 12).

Embora possamos considerar ousado o posicionamento idealista da autora ao solicitar uma escola tão bem preparada para lidar com os letramentos múltiplos – levando em consideração que sequer conseguimos abranger o letramento tradicional, tendo em vista a realidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, resultado de uma política excludente e capitalista –, concordamos que a escola deve contemplar esses letramentos.

Para liderar essa necessidade de letramentos, é preciso se organizar para que haja participação integral dos alunos em diversificados eventos de letramento (tradicional ou analógico, digital, múltiplos, críticos, etc.), como forma de atender a parcela marginalizada da população, a fim de romper as crenças estabelecidas ao longo dos tempos sobre ricos e pobres – os que podem e os que “não podem” usufruir dos bens materiais e imateriais da sociedade – embora muitas de nossas instituições não possuam infraestrutura necessária para a efetivação de suas metas educacionais.

Diante disso, alguns pontos são fundamentais para serem repensados pela escola. O primeiro deles seria o currículo escolar designado, até então, para atender as expectativas do sistema educacional sobre o que os alunos devem aprender. Um documento produzido de forma isolada que, em geral, serve como estreitamento das possibilidades de mudança pedagógica por parte professor.

Com um currículo que se minimiza ao mundo extraescolar, a escola não atende às perspectivas arroladas anteriormente pelas autoras quanto à promoção de letramentos. Não é possível “letrar” os aprendizes afastando-os de seu mundo sociocultural, dos textos que leem fora do ambiente escolar, das músicas que ouvem,

dos textos que escrevem nas redes sociais. A escola deve proporcionar um currículo que atenda às necessidades dos alunos e às características da comunidade que os circunda, no sentido de promover uma “nova ética e novas estéticas” (ROJO, 2012, p. 16) no trato com as produções de bens culturais na atualidade.

Um segundo fator que merece atenção é o planejamento de atividades pelo professor. A realidade escolar ainda reflete práticas isoladas, planejamentos arbitrários (Ensinar ou não gramática? Como ensinar a escrever sem solicitar redações? Alfabetizar e letrar, como isso acontece?), além de projetos fragmentados com duração mínima. A escola ainda não consegue pensar a longo prazo, outrossim, há descontinuidade de projetos e crises conceituais que afetam a vida escolar.

“Há uma preocupação com o *ensino de qualidade* mais do que com *educação de qualidade*” (MORAN, 2013, p. 21, grifos do autor). Em vista disso, o currículo e o planejamento de atividades focalizam o ensino convencional de conteúdos por disciplina, como se cérebro humano fosse organizado para compreender isoladamente cada conteúdo, sem ter que estabelecer *links* com os conhecimentos já ancorados no consciente humano. Acerca disso, Bolter (1991 apud SOARES, 2002) afirma que o fluxo natural do pensamento se dá por associações, em *rede*, não de forma hierárquica e disciplinada de ideias.

Nesse sentido, ressaltamos que a prioridade está na educação de qualidade, cujo foco, “além de ensinar, é ajudar a integrar ensino de vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão da totalidade” (MORAN, 2013, p. 21). Esse conceito de Moran avigora o agenciamento de letramentos pela escola, de envolvimento dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem com a variedade de culturas e, dessa forma, com os diferentes tipos e níveis de letramento, conforme as demandas da comunidade em que se está inserido.

Ainda mediante a concepção desse autor, podemos pensar em um modelo de “Multiletramentos digitais” (SELBER, 2004 apud SAITO e SOUZA, 2011). Uma proposta que priorize não somente o aspecto técnico dos computadores, mas que considere as relações de poder e os aspectos ideológicos que acercam e influenciam o uso das TIC. Trata-se de um tipo de letramento que compara computadores a “artefatos culturais” e os indivíduos como “questionadores informados de tecnologia”, conduzindo a reflexões sobre valores, crenças e ideologias subjacentes às TIC (SAITO e SOUZA, 2011).

Outro elemento importante para que a escola se constitua uma agência de letramento é a formação continuada de professores. Porventura, essa seja uma das principais causas da má qualidade da educação. Um professor que não é letrado (na perspectiva de estar em constante letramento) não consegue promover práticas de letramento, tendo em vista não ter se apropriado das habilidades necessárias para isso.

Os alunos são importantes para a composição do *lócus* escolar, porém sem ter um professor habilitado para mediar o conhecimento, para propiciar práticas significativas de aprendizagem ou implementar projetos com eficácia e visão holística, não é possível criar um ambiente de letramento com finalidades claras, objetivas e eficazes. Mesmo os recursos mais simples, como a exposição de cartazes em sala de aula, requerem estratégias dinâmicas para a efetivação da aprendizagem.

Não é a exposição de textos nas paredes da sala, tão pouco a inserção dos equipamentos digitais que determina a aprendizagem e modifica a condição de letramento de cada indivíduo. São as possibilidades de uso desses recursos que farão a diferença nas práticas escolares, bem como o conhecimento que se tem das potencialidades de cada recurso (analógico ou digital). Em síntese: é a metodologia proposta pelo professor que articulará informação a conhecimento, gerando uma aprendizagem significativa.

Para que esse ambiente aconteça, propiciando práticas de letramento, é fundamental que todos os professores estejam conscientes da importância dessa prática, haja vista que o assunto circunda a educação como um todo e não apenas a disciplina língua portuguesa. Posto isso, precisamos refletir: quem são os profissionais da escola que conhecem letramento? Apenas os professores de língua portuguesa; por que há o mito de que quem ensina a ler e a escrever são os professores de português?

Para criar um ambiente de letramento, com agenciadores que promovam eventos de letramento, é necessário, pois, universalizá-lo; transportá-lo do cerne das discussões acadêmicas para o centro das instituições responsáveis pela educação básica e para as formações continuadas de professores da forma mais esclarecedora possível. É preciso evidenciar os favorecimentos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos que envolvem a formação de um sujeito não apenas alfabetizado, mas letrado.

Quando apresentamos no início desse texto uma breve dimensão de letramento, observamos a instabilidade de caracterizarmos um sujeito letrado, como também acontece com o conceito de letramento, ainda definido de formas variadas, abarcando diversos níveis de habilidade, sendo, portanto, a própria natureza desse fenômeno múltipla. Embora Soares (2002), apresente letramento como “estado ou condição”, a autora, no mesmo texto, empreende esse caráter versátil, afirmando que “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (p. 156).

Ao reiterar a contemporaneidade situando a realidade historicamente multável do letramento, Soares propaga a vivência das modalidades de práticas sociais de leitura e escrita propiciadas pelas TIC. As tecnologias digitais, principalmente, têm promovido mais eventos de letramento que a própria escola: ampliaram significativamente as possibilidades de utilização da leitura e da escrita por meio da interação síncrona e assíncrona e, por conseguinte, desenvolveram práticas de letramento que a escola ainda não conseguiu agenciar, promovendo, ao mesmo tempo, a resignificação de culturas que se encontravam ocultas, às margens da sociedade prestigiada.

O acesso à *internet* e a instrumentos móveis transformaram a realidade de pessoas que antes apenas assistiam à televisão ou ouviam ao rádio. E, mesmo com as divergentes opiniões sobre a inserção das tecnologias no ambiente escolar e familiar, no que tange, principalmente, o afastamento pessoal para a aproximação virtual, consideramos que houve benefícios notáveis na expansão das habilidades de leitura e escrita, especialmente nas cidades interioranas.

A exemplo dessa expansão e inserção da leitura e da escrita digital²² para os indivíduos que estavam às margens das metrópoles culturais, ressaltamos a criação de *blogs* criados por pessoas, muitas vezes, sem escolaridade básica completa; a criação de páginas pessoais no *facebook* para a divulgação de textos de autoria própria, para propagação de bens e serviços, bem como para a exposição de opiniões críticas sobre a comunidade; a utilização ampla de *e-mails* e *torpedos* para a comunicação pessoal ou empresarial; a criação de recursos audiovisuais; em síntese, a *internet* permitiu o acesso a um mundo (multi)linguístico que extrapola o sentido dos

²² Ver glossário, p. 158.

fonemas e grafemas, unindo palavra escrita à multiplicidade cultural e semiótica. Nisso consiste o que Rojo (2012) conceitua como multiletramentos.

A escola não ensinou a utilizar as tecnologias digitais, tão pouco a *internet*, posto que, em nossa realidade, a imersão das tecnologias em sala de aula é recente e seu uso incipiente: as escolas do interior, mais distantes das capitais brasileiras, sofrem com a marginalização de bens culturais (teatro, cinemas, universidades), com a infraestrutura precária e a restrição de tecnologias devido a desigualdade social do Brasil, além da precariedade de políticas públicas favoráveis à universalização dos letramentos.

Nesse sentido, o letramento digital surge como resultado de um contexto anterior ou posterior à vida escolar de muitos indivíduos. É preciso, portanto, promover a inclusão digital²³ dos aprendizes, tendo em vista o que diz BARBOSA (2006), quando expõe que a escola deve trabalhar “na perspectiva do ideal de uma sociedade mais justa e igualitária” (p. 176).

Além disso, a questão da exclusão digital é categórica, portanto, não pode ser pensada como um obstáculo inquestionável e intransponível; “não deve nos impedir de contemplar as implicações culturais da cibercultura²⁴ em todas as suas dimensões. Aliás, não são os pobres que se opõem à *Internet* – são aqueles cujas posições de poder, os privilégios (sobretudo os privilégios culturais) e os monopólios encontram-se ameaçados pela emergência dessa nova configuração de comunicação (LÉVY, 2010, p.13).

Embora existam essas dificuldades, há avanços consideráveis, quando se trata de uso da *internet* nas escolas públicas como demonstra a Pesquisa TIC Educação (2013):

em 2013, 95% das escolas públicas brasileiras em áreas urbanas que possuíam computador contavam com algum tipo de acesso à Internet. Mas é importante observar a existência de desigualdades regionais no acesso a esse tipo de tecnologia: apesar de a maioria das escolas das regiões Norte (86%) e Nordeste (86%) contarem com acesso à Internet, ele ainda não é universalizado, como ocorre nas escolas do Sudeste e do Sul (99%) (p. 140).

Dessa forma, “o letramento digital deve ser uma meta a ser seguida e a escola deve ter um papel essencial nesse processo” (BARBOSA, 2006, p.176). A

²³ Ver glossário, p. 159..

²⁴ Ver glossário, p. 155.

comunidade escolar precisa participar desse mundo digital, ingressar nas práticas de letramento proporcionadas pelas tecnologias digitais para fomentar a criticidade e estabelecer uma nova ética no trato com a linguagem nesse novo lugar de escrita, agora, com princípios que norteiem a navegação segura e o acesso ao conhecimento por meio da *Web*.

Com ênfase nisso, emerge um novo letramento, um espaço de escrita mais dinâmico e interativo, cuja constituição discursiva solicita um leitor-escritor mais preparado para aplicação de novas competências com as habilidades de leitura e escrita, como esclarece Barbosa (2006),

a importação do conceito de letramento dos estudos sobre escrita não poderia ser mais feliz e adequada a esse contexto, pois a questão não é apenas ensinar os alunos a utilizarem ferramentas e ou programas no sentido de seu domínio técnico de funcionamento, isto equivaleria a uma certa aprendizagem o código, à alfabetização no sentido mais restrito do termo. Trata-se de possibilitar que os alunos participem dessas práticas letradas no mundo digital, dominem os gêneros que nele circulam, aprendam a utilizar os espaços virtuais e a lidar com os tempos síncronos e assíncronos de comunicação, bem como com os hipertextos e as hiper mídias (p.176).

Conforme afirma Soares (2002), a tela constitui um novo espaço de escrita, o qual apresenta mudanças significativas nas formas de interação, bem como no relacionamento entre ser humano e conhecimento. Nas palavras de Lévy (2010), a respeito dessa nova relação com o saber, notamos a estreiteza há entre as tecnologias e a educação, orientando para o que Soares explica, o autor afirma que “qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (LÉVY, 2010, p. 159).

Tendo em vista as implicações das TIC na contemporaneidade, enfatizamos que a conexão entre mundo social e mundo digital requer a participação mais efetiva do aluno em sala de aula, como sujeito ensinante e aprendente e, do mesmo modo, do professor como orientador desse processo. Diante disso, a descentralização do poderio do conhecimento estabelecido pelo mito de que o professor é aquele que detém o conhecimento, mais uma vez submerge.

Além disso, o professor do século XXI não é nativo digital²⁵, os alunos sim. É preciso, nessa situação, que os professores assumam em sala de aula o papel de orientadores do conhecimento e, ao mesmo tempo, aprendizes, pois, quanto à utilização das tecnologias digitais, os alunos têm muito a ensinar em termos de conhecimento de recursos e aplicativos. Entretanto, os aprendizes devem ser norteados no que tange a busca de informações e depuração dessas para a aprendizagem. Essa depuração é proposta da perspectiva do Letramento Digital Crítico (SELBER, 2004): os sujeitos devem ser formados não apenas para serem consumidores das tecnologias, mas para refletirem sobre os valores, crenças e ideologias subjacentes às TIC (SAITO e SOUZA, 2011)

É essencial que o professor atente para o fato de que o ambiente virtual é um mundo que comporta a universalização da informação: as boas informações estão na *internet*, as ruins também! O sujeito letrado deve ser capaz não somente de conviver com a leitura e a escrita, mas também deve ser alguém formado para discernir sobre aquilo que é, ou não, benéfico para sua aprendizagem. A comunicação via *internet*, pois, deve possibilitar a realização do ciclo de ações descrição – execução – reflexão – depuração – descrição (VALENTE, 2005) e isso precisa ser evidenciado no ambiente escolar.

O professor como orientador do processo ensino-aprendizagem tem a responsabilidade de saber administrar o uso dos recursos digitais em sala de aula, valendo-se do senso crítico para conduzir os alunos à depuração das informações;

deve possuir conhecimento e sensibilidade para decidir quais veículos e linguagens privilegiar. Levando seus estudantes à melhor compreensão desses conteúdos. [...]. Nesses termos, a maturidade e a criticidade desse leitor devem fazê-lo ver que dentro do mundo da palavra, dentro do universo dos discursos que se cruzam ininterruptamente existem mentiras, simulacros, fraudes, falsidades, além é claro de relações verbais que fazem justiça aos fatos da realidade. Daí dizermos que um dos objetivos principais da educação voltada para uma leitura de mídias – e daquilo que corre por elas – seja o discernimento (SILVA, 2005, p.35).

Tomando como base a concepção de Silva (2005), asseveramos que as práticas escolares de língua portuguesa precisam ultrapassar os limites da técnica conteudista de ensino-aprendizagem, de memorização das nomenclaturas

²⁵ Ver glossário, pág. 162.

gramaticais, bem como da dissertação escolar como único gênero textual a ser estudado pelos estudantes, para adentrar em um universo maior, o qual extrapola a própria realidade local e global: o ciberespaço, definido por Lévy (2010) como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão dos computadores e das memórias dos computadores” (p. 94, grifos do autor); um universo que abarca outras mídias em si, e por essa natureza multimidiática oportuniza a aprendizagem mais dinâmica e interativa.

Se antes da “era da informatização” já era difícil formar para a criticidade, nesses tempos, em que a sociedade não se desconecta, lida com diversos discursos, culturas, ideologias, é fundamental saber como conduzir os sujeitos para a aprendizagem efetiva e ampliação das habilidades de leitura e escrita com maior responsabilidade e ética.

A escola não pode se omitir de contextualizar a prática pedagógica esquivando-se do ciberespaço, pois “a emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização” (LÉVY, 2010, p.25), ou seja, o próprio ser humano cria para si possibilidades diferentes e aprimoradas, de ampliação de suas competências cognitivas, linguísticas, pessoais, profissionais, criando tecnologias que aperfeiçoam seu *status quo*. Sendo assim, não haveria sentido em a escola anacronizar o processo ensino-aprendizagem, desvinculando a existência da própria cultura local e global, e da mesma forma, articulando técnicas que distanciem os alunos da emergência da cibercultura.

Urge, pois, a necessidade de conhecermos o ciberespaço, incluirmo-nos na cibercultura e reconhecemos as potencialidades dos AVA²⁶ para ampliação das competências de leitura e escrita. Para isso, o passo inicial caracteriza-se, de certa maneira, pela navegação involuntária, denominada por Lévy (2010) como “pilhagem”:

vagamente interessados por um assunto, mas prontos a nos desviar a qualquer instante de acordo com o clima do momento não sabendo exatamente o que procuramos, mas acabando sempre por encontrar, alguma coisa, derivamos de site em site, de link em link, recolhendo aqui e ali coisas de nosso interesse (p. 87-88).

²⁶ Ver glossário, p. 155.

Se analisarmos com mais precisão, esse processo de “pilhagem” já se faz presente nos nossos hábitos pedagógicos. Antes, buscávamos em livros, um recurso mais limitado e infausto, enquanto que a navegação na *internet* abarca um universo de possibilidades de aprofundamento de uma temática, tendo em vista que os hipertextos oferecem uma potencialidade maior de acesso a informações por meio dos *links*.

É nessa busca “perdida” e “labiríntica” pelas melhores informações que podemos ampliar as possibilidades de metodologias e conteúdos de ensino-aprendizagem. Há uma Inteligência Coletiva²⁷ que dirige o ciberespaço, a qual gera a produtividade no espaço virtual. É essa Inteligência que acelera o ritmo da alteração tecnossocial, tornando mais necessária nossa participação na cibercultura, se não quisermos ficar para trás (LÉVY, 2010).

É fundamental “familiarizar-se com essa terra estranha” (LÉVY, 2010, p. 87) como estratégia para desmaterializar mais um tipo de exclusão dos sujeitos dessa Sociedade da Informação²⁸ e “tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (ROJO, 2009, p. 8). Assim, possibilitando a todos a oportunidade de formação integral do cidadão e a democratização dos letramentos.

Diante disso, propomos o uso do computador e da *internet* na sala de aula não para transmitir informações, mas para trabalhar a linguagem que se impõe nessa mídia, sob uma perspectiva crítica, avaliativa, multi/intercultural e autônoma. Falamos, assim, da tecnologia como fruto do conhecimento humano/científico avançado aplicado à produção e à cultura de maneira a atender não somente o interesse de uma pequena parcela da sociedade.

Em conformidade com essa proposição, apresentamos no escopo do subtópico seguinte as Tecnologias para a produção do conhecimento, ante a qual produtores e receptores desses meios trabalhem de forma colaborativa, mediadora e humanizadora das TIC, conforme a percepção da formação integral do cidadão.

²⁷ Ver glossário, p. 160.

²⁸ Ver glossário, p. 163.

3.2 Tecnologias para produção de conhecimento

No Brasil, a intervenção do computador e da *internet* como instrumentos educacionais é bastante recente. Conforme o Museu do Computador, a informática brasileira se desenvolveu em duas etapas: a primeira, marcada pela importação de máquinas de outros países, em evidência dos Estados Unidos, para fins governamentais e militares; e a segunda, marcou o desenvolvimento, na década de 1970, das empresas multinacionais de informática.

Diante disso, averiguamos que a introdução das tecnologias na educação surgiu em decorrência de uma necessidade mercadológica e não propriamente pedagógica. Conforme Sampaio e Leite (2013), as Tecnologias Educacionais (TE), inicialmente, atendiam a modelo tecnicista que apresentava como meta principal a formação de mão-de-obra especializada. “Dentro da visão tecnicista, fazer TE significava utilizar instrumentos na educação “sem questionar suas finalidades, suas contradições, suas aberrações”” (p. 21)

Em consonância com os esclarecimentos dos autores supracitados, Oliveira (1997, apud OLIVEIRA, 2006), descreve que a introdução da informática na escola é resultado de dois fatores os quais marcaram a economia nacional na década de 80: primeiramente, a expansão da indústria brasileira de microcomputadores e, por conseguinte, a escassez de mão-de-obra para atender a emergência desse novo setor industrial. Para contribuir com o contexto econômico do país da época,

o setor da educação foi escolhido como um dos prioritários para a garantia da Política Nacional de Informática. A partir daí, surge um novo capítulo na história da educação brasileira, caracterizado por ações do governo federal visando levar computadores às escolas públicas de 1º e 2º grau, constituindo assim, a política brasileira de Informática Educativa (OLIVEIRA, 1997 apud OLIVEIRA, 2006, p. 17).

Embora com essa propagação tecnológica o mercado nacional tenha avançado bastante no desenvolvimento das tecnologias, o setor educacional ainda requer investimentos consideráveis no que tange o desenvolvimento não apenas das máquinas e de uma infraestrutura capaz de gerir as necessidades escolares, mas também, da formação continuada dos profissionais da educação para utilizar as TIC como objetos aprendizagem.

De forma geral, o que podemos observar nas escolas é uma utilização ainda primária das tecnologias. Os recursos tecnológicos existem em muitas escolas, no entanto, funcionam como transmissores do conhecimento, sem uma reflexão quanto aos recursos educacionais disponíveis como softwares, aplicativos ou mesmo em rede para produzir conhecimento; sem orientações voltadas para valores culturais, políticos e pedagógicos eficazes; bem como para o uso crítico da *internet* por crianças e adolescentes. Sendo assim, “a multimídia pode ter efeito atraente, mas ser vazia do ponto de vista de conteúdos relevantes” (VALENTE, 2005, p.23).

Isso se agrava ainda mais na realidade brasileira, pois embora esteja aumentando a consciência de inclusão digital, ainda há descontinuidade política e de gestão (MORAN, 2012) no oferecimento de uma infraestrutura eficaz para atender a modernidade dos recursos tecnológicos. Isso diz respeito às máquinas, mas principalmente à formação de professores.

Nesse caso, é importante refletir sobre como as TIC na educação tem revolucionado a vida das pessoas e de que forma podem oportunizar o desenvolvimento e as ações pedagógicas, visto que o desconhecimento por parte dos educadores provoca insegurança na liderança da informação na sala de aula, conduzindo ao pensamento de que as máquinas poderiam substituir o ser humano.

Nesse sentido, convém a reflexão de Masetto (2013) quanto ao papel do professor com a introdução das tecnologias na educação:

E o professor, como fica nesse processo? Desaparece? Absolutamente. Aqui ele tem a oportunidade de realizar o seu verdadeiro papel: o de mediador entre aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem. O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador, dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos (MASETTO, 2013, p.142)

Diante da possibilidade de utilizar o computador e a internet para a produção de conhecimento, Oliveira (2006) discute acerca dos possíveis impactos causados pela introdução do computador na produção de textos. Inicialmente, apresenta aspectos considerados por outros autores sob o ponto de vista positivo e negativo

quanto à pedagogização do computador. Destacamos nesse estudo um ponto positivo e outro negativo apresentados por esses autores:

Um parecer favorável quanto ao uso do computador na sala de aula estaria no fato de a máquina favorecer uma aprendizagem diferenciada e dinâmica. Em relação a isso, Oliveira (2006) afirma que alguns estudiosos da temática Tecnologias na Educação evidenciam

as potencialidades do computador através de suas possibilidades de criação de novos entornos de aprendizagem que facilitam a aquisição de sofisticadas habilidades cognitivas e metacognitivas (novos métodos de resolução, proposição e reflexão de problemas). [...] na medida em que proporcionam a criação de situações lúdicas de aprendizagem, guiadas por motivações intrínsecas, incrementando a cooperação e colaboração no estabelecimento de discussões entre os aprendizes. (OLIVEIRA, 2006, p. 12)

Como ponto negativo, o autor traz à tona uma possível “atrofia intelectual” causada pelo uso do computador. Termo utilizado para designar a dependência do ser humano ao uso de máquinas associado ao processo ensino-aprendizagem. Como exemplo dessa concepção, podemos citar a proibição do uso de calculadoras nas aulas de matemática. Uma limitação que na verdade impõe às tecnologias o rótulo de vilãs da sala de aula, como, da mesma forma, a invenção da escrita e do impresso aturdiram com seu advento. “A nossa geração, que não nasceu com a informática, se surpreendeu com o seu surgimento, e sua presença, se não continua nos assustando até hoje, pelo menos, nos incomoda” (FREITAS e COSTA, 2011, p. 12).

A possível “atrofia intelectual”, descreve Oliveira (2006, p. 13), “representaria para os alunos serem especialistas na resolução de problemas com computadores e incapazes de fazê-lo de outras formas (mentalmente, manualmente, etc.)”. Porventura, esse ponto negativo seria a motivação para alguns professores não utilizarem o computador e a *internet* em sala de aula.

No entanto, fatores implícitos resultam nesse recuo quanto ao uso das tecnologias como objetos de aprendizagem. Primeiramente, o uso do computador descentraliza o poderio intelectual delegado ao professor. Em segundo plano, haveria uma mudança na postura do profissional: de autoridade do conhecimento a orientador do processo de aprendizagem. Resultaria disso o terceiro aspecto: o aluno, jovem nativo digital, como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças de postura ocasionam também a introdução de concepções de ensino que

orientam para o diálogo, a interação, a mediação do conhecimento e a aprendizagem colaborativa entre os participantes do processo.

Sobre mediação pedagógica e TIC, Masetto (2013) esclarece que nós, professores, somos colocados na contingência de conhecer novos recursos tecnológicos, adaptarmo-nos a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e motivador para nossos alunos. Devemos estar sempre atualizados quanto aos fatos sociais (industriais, tecnológicos, linguísticos, culturais) como forma de envolver os alunos em novos letramentos. Esses (letramentos), que “são em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas” (LEMKE, 2010).

Embora as iniciativas governamentais para formação de professores não sejam abrangentes para atingir todo o espaço nacional, principalmente quando se trata das cidades interioranas distantes das capitais, há cursos em categoria EaD que orientam para o uso das tecnologias na sala de aula. Podemos citar, por exemplo, os cursos oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna, promovidos com o intuito de formar educadores para a melhoria da educação básica brasileira. Trata-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado para disseminar a virtualização da aprendizagem na nova cultura informatizada, oferecendo aos professores conhecimentos e abordagens pedagógicas para a utilização de recursos multimídia nos ambientes escolares.

Observamos com a expansão dos cursos em EaD e por meio das investigações na área da Tecnologia e Educação como as pesquisas sobre a temática vêm ascendendo progressivamente. Há uma quantidade considerável de abordagens teórico-metodológicas que apontam caminhos para a utilização das tecnologias em sala de aula, em diversas disciplinas, mesmo porque o uso desses recursos requer novas metodologias de ensino-aprendizagem: mais interativas, interdisciplinares, contextualizadas e sistematizadas em projetos que integrem a diversidade cultural dos aprendizes.

No que tange o ensino de língua materna, estudiosos como Moran, Rojo, Lévy, dentre outros, abordam a necessidade de criar AVA para o ensino de língua que agreguem as competências lecto-escritora dos alunos, conduzindo-os para a construção colaborativa do conhecimento. Um ensino que incorpore práticas pedagógicas para atender às novas formas de produção, configuração e circulação

dos textos contemporâneos, multissemióticos, os quais envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias (ROJO, 2013).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de ultrapassarmos os limites da reprodução do conhecimento para a produção; da transmissão de informação para a construção do conhecimento; da condição de passividade dos estudantes para a formação de agentes de letramento. Mediante essa afirmação, como utilizar os recursos tecnológicos da informática para a produção de conhecimento nas aulas de língua portuguesa? Como utilizar a *internet* para ampliar a competência linguística/de letramento do aluno?

As investidas dos professores da educação básica na criação de AVA já se fazem mais presentes no contexto educacional. Eles utilizam as interfaces que permeiam a realidade virtual dos alunos (*blogs*, páginas no *Facebook*, *homepages*, fóruns, *chats*, *WhatsApp*, *Instagram*, etc.) para ampliar o trabalho de sala de aula.

Isso pode ser observado através de pesquisa ao Google: uma busca por meio da palavra-chave “*blog* escola” obtemos aproximadamente 18.800.000 resultados de instituições escolares que possuem um espaço virtual; a palavra-chave “ambientes virtuais de aprendizagem” gera aproximadamente 464.000 resultados que abrangem especialmente universidades e instituições governamentais, bem como não-governamentais, as quais promovem formações continuadas para professores. Além disso, a rede social *Facebook* é um AVA bastante utilizado pelos profissionais da educação para expandir o ambiente da sala de aula, certamente por ser um ambiente visitado frequentemente pelos alunos e não causar custos.

Diante da pesquisa que realizamos em onze páginas de *Facebook* das escolas do município de Orobó/PE, buscamos investigar sobre a infraestrutura destas no que diz respeito à presença das TIC para uso administrativo e pedagógico. Podemos averiguar, conforme os dados cedidos pela Secretaria de Educação do Município, que: todas escolas têm laboratórios de informática (100%); poucas têm acesso à *internet* (de 29 escolas, apenas 13, correspondendo a 44,82% do número de escolas). Observamos também a partir da tabela que, em número ainda reduzido, as escolas vêm se incluindo em ambientes virtuais. Das vinte e nove escolas arroladas na tabela, nove utilizam o *Facebook* como ambiente virtual (correspondendo a 31,03% do total) e uma delas utiliza o *blog* (3,44% do número total). Os dados descritos podem ser confirmados na tabela a seguir:

Escolas do município de Orobó (Nome da instituição)	Localização (Zona Rural ou Urbana)	Possui laboratório de informática?*	Possui computadores com acesso à internet?*	Possui Facebook?*	Possui blog?*
1. Escola Municipal Almirante Antonio Heráclio do Rêgo	Rural	Sim	Sim	Sim	Não
2. Escola Municipal Abelardo da Mata Ribeiro	Rural	Sim	Não	Não	Não
3. Escola Municipal Abílio Barbosa	Rural	Sim	Não	Não	Não
4. Escola Municipal Amaro Francisco de Oliveira	Rural	Sim	Não	Não	Não
5. Escola Municipal Antônia Távora de Aguiar	Rural	Sim	Não	Não	Não
6. Escola Municipal Antônio da Mata Ribeiro	Rural	Sim	Não	Não	Não
7. Escola Municipal Benjamim da Mata Ribeiro	Rural	Sim	Sim	Sim	Sim
8. Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho	Urbana	Sim	Sim	Sim	Não
9. Escola Municipal Dom Helder Pessoa Câmara	Rural	Sim	Não	Não	Não
10. Escola Municipal Dr. José Epaminondas	Rural	Sim	Não	Não	Não
11. Escola Municipal Florentino de Souza Gaião	Rural	Sim	Sim	Sim	Não
12. Escola Municipal Francisco	Rural	Sim	Sim	Não	Não

Leandro da Silva					
13. Escola Municipal Helena Ramos da Mata Ribeiro	Rural	Sim	Sim	Não	Não
14. Escola Municipal João Antônio da Silva	Rural	Sim	Não	Não	Não
15. Escola Municipal José Alves da Nóbrega	Rural	Sim	Não	Não	Não
16. Escola Municipal José Miguel de Aguiar	Rural	Sim	Sim	Sim	Não
17. Escola Municipal Jundiá	Rural	Sim	Sim	Sim	Não
18. Escola Municipal Leonardo de Araújo Pimentel	Urbana	Sim	Sim	Sim	Não
19. Escola Municipal Lindolfo Coriolano	Rural	Sim	Não	Não	Não
20. Escola Municipal Manoel José Domingues	Rural	Sim	Não	Não	Não
21. Escola Municipal Manoel Silvestre da Mata Ribeiro	Rural	Sim	Não	Não	Não
22. Escola Municipal Oroboense	Rural	Sim	Sim	Não	Não
23. Escola Municipal Paulo Freire	Urbana	Sim	Sim	Sim	Não
24. Escola Municipal Sagrada Família	Rural	Sim	Sim	Não	Não
25. Escola Municipal São Geraldo	Rural	Sim	Não	Não	Não
26. Escola Municipal	Rural	Sim	Não	Não	Não

Sebastião Barbosa					
27. Escola Municipal Sebastião Gomes	Rural	Sim	Sim	Sim	Não
28. Escola Municipal Severino André de Luna	Rural	Sim	Não	Não	Não
29. Escola Municipal Viração	Rural	Sim	Não	Não	Não

*Usar sim ou não para responder ao questionamento

Tabela 1: Escolas do município de Orobó e seus recursos tecnológicos

Por meio da tabela, analisamos que o *Facebook* se apresenta como o espaço virtual mais utilizado pelas escolas. Porventura, a utilização mais assídua dessa rede social aconteça sobretudo pela possibilidade altamente interativa, dinâmica e rápida das ferramentas existentes nessa rede. Diante da possibilidade de expandir a escola como também de mostrar o que se faz no ambiente escolar, são criados grupos e páginas na tentativa de incluir a escola, os professores e principalmente os alunos no universo virtual.

No entanto, essas interfaces ainda não estão direcionadas à aprendizagem. O *Facebook* das instituições se apresentam como murais virtuais, que consistem na exposição de fotos, apresentação de informes oficiais, exibição de lista de alunos em recuperação. Trata-se de um instrumento de propaganda do trabalho realizado pela escola.

O uso desses ambientes pelos professores da educação básica é um passo inicial importante para fomentar a inclusão das tecnologias, especialmente da informática, nas práticas escolares. No entanto, o que o fato desse ambiente se constituir apenas como suporte para agregar informações repassadas do professor para o aluno, sem motivar a interação e a produção de conhecimento restringe as potencialidades da ferramenta. Nesse caso, “o produto pode ser sofisticado, mas não ser efetivo na construção de novos conhecimentos” (VALENTE, 2005, p. 23).

Almeida (2005) salienta que uma importante maneira de articular a tecnologia ao processo ensino-aprendizagem pode ser a da proposição de projetos, nos quais professores e, muito mais os alunos possam atuar como sujeitos autônomos, responsáveis e críticos. De acordo com esse autor, tecnologias e conhecimentos devem se integrar para produzir novos conhecimentos que permitam compreender

projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania.

Além do mais, faz-se necessário avaliar quais são os recursos tecnológicos que podem redirecionar as práticas pedagógicas para a proposição de ambientes virtuais de ampliação do conhecimento, haja vista que os recursos midiáticos devem ser selecionados conforme o objetivo da atividade, conhecendo as especificidades de cada um dos recursos para orientar-se na criação de ambientes que enriqueçam o processo ensino-aprendizagem.

Logo, enfatizamos a necessidade de formação de profissionais para lidar com essas ferramentas a fim de oportunizar uma utilização efetiva e interativa dos ambientes de aprendizagem, posto como afirma Oliveira (2006, p.32) “o despreparo dos professores pode ser uma das principais causas de limitação presente nas atividades propostas com o computador na escola”.

Sendo assim, a alfabetização tecnológica do professor para lidar com as TIC seria uma estratégia importante e necessária para proporcionar aos alunos a inclusão digital. Compreendemos que o processo de aculturação dos que fazem parte da geração anterior ao ano 2000 é algo ainda difícil de ser consolidado. Entretanto, a alfabetização tecnológica e o letramento digital são necessidades emergentes, essenciais para a formação de sujeitos críticos, atuantes e participantes da democracia.

Conforme Sampaio e Leite (2013), preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias, dominando as linguagens do mundo virtual é a estratégia mais eficaz para a formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro.

Na sociedade da informação, destacam-se os sujeitos ativos, ousados, criativos, empreendedores, responsáveis pelo ambiente que os cerca e colaborativos. Esses parâmetros são essenciais para a humanização das tecnologias. É preciso incluir as TIC em sala de aula mostrando aos alunos que a não utilização destas no cotidiano pode agravar ainda mais a marginalização das classes sociais menos favorecidas economicamente. É importante dominar a tecnologia para não sermos dominados por ela (SAMPAIO e LEITE, 2013).

Nesse sentido, o trabalho com as TIC em sala de aula deve favorecer a compreensão de linguagens diversas, a produção individual e coletiva tanto do aluno

como do professor, a promoção de uma educação aberta e inclusiva, que permita o livre acesso a oportunidades de aprendizagem. É nessa concepção de educação aberta e de produção do conhecimento que surgem os Recursos Educacionais Abertos, sobre o qual dissertaremos no tópico a seguir.

3.3 Recursos Educacionais Abertos (REA) nas práticas escolares: um movimento para promoção da educação aberta

REA é, mais que tudo, um movimento para que as pessoas tenham consciência crítica sobre seu papel em uma sociedade cada vez mais mediada por recursos digitais. Para que tenham clareza de como, quando e porque compartilhar conhecimentos e recursos. De fomentar o compartilhamento de boas ideias, pensar em novas maneiras de fazer uso de recursos educacionais, novas práticas didáticas e de encorajar a troca de experiências entre alunos e professores, reduzindo barreiras legais ou empecilhos técnicos (EDUCAÇÃO ABERTA, 2011, p.1)

Inserir os REA²⁹ nas práticas escolares é uma forma de atender à visão de uma educação inclusiva e acessível a todos. Ao mesmo tempo, refere-se a algo que é primordial na contemporaneidade: a necessidade de compartilhar boas ideias, um fator fundamental para ampliar as oportunidades de participação na nova sociedade.

Para o processo pedagógico escolar, esses recursos são uma inovação inédita aos professores, embora saibamos que muitos REA já existem no ambiente escolar. A própria prática pedagógica partilhada nas reuniões, os planejamentos e atividades produzidos e compartilhados pelos educadores sem fins lucrativos constituem-se REA tão significativos para a educação que servem como instrumentos de investigação acadêmica.

REA seria, portanto, um movimento humanístico, ético, que integra aprendizagens individuais, transformando-as em coletivas, atendendo aos diversos ritmos, métodos e tecnologias. Acerca dessa humanização da tecnologia, sob a

²⁹ Ver glossário, p. 162.

possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos considerando valores de colaboração, de cidadania e ética, Moran afirma que

é importante *humanizar as tecnologias*: são meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem. É importante também inserir as tecnologias nos valores, na comunicação afetiva, na flexibilização do espaço e tempo do ensino-aprendizagem (MORAN, 2012, p.38, grifos do autor).

Nessa perspectiva, os Recursos Educacionais Abertos corroboram com a pretensão de Moran, tendo em vista os princípios que norteiam sua produção e divulgação, constituindo-se do compartilhamento colaborativo e interativo do conhecimento; um saber que rompe com a individualização da informação, tratando-se de “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em quaisquer suportes ou mídia que estão sob domínio público, ou que estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros” (UNESCO/COL, 2011), abrangendo também materiais impressos, como livros, cartilhas e cadernos educacionais.

No Brasil, o Projeto REA.br iniciou em 2008, fundado por Carolina Rossini³⁰. É um dos pioneiros na divulgação dos recursos educacionais abertos, abrangendo educadores e profissionais de outras áreas (engenheiros, advogados, cientistas, jornalistas, profissionais das TIC, etc.) uma comunidade interessada em expandir a educação, no sentido de que todos tenham acesso aos bens culturais, à educação aberta³¹. Além disso, possui parcerias e recebe apoio de instituições nacionais e internacionais, a saber, do Instituto Educadigital, da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo, da UNESCO; bem como o financiamento pelo *Open Society Foundation*.

O mapa a seguir apresenta um panorama da aplicação do REA no Brasil:

³⁰ Esses dados estão fundamentados no histórico do movimento REA. Disponível em: <http://www.rea.net.br/site/historia/>.

³¹ Ver glossário, p. 156.



Imagem 1: Mapa de aplicação de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Brasil
(Disponível em <http://www.rea.net.br/site/mapa-rea/>)

Por meio do mapa, podemos perceber que poucas capitais brasileiras adotam REA, embora exista um Projeto de Lei Federal, nº. 1513/2011, em andamento, o qual

dispõe sobre a política de contratação e licenciamento de obras intelectuais subvencionadas pelos entes do Poder Público e pelos entes de Direito Privado sobre o controle acionário de entes da administração pública (TEIXEIRA, 2001, Projeto de Lei Federal, nº 1513/2011, p.1).

A implementação dessa lei, que prioriza o uso de REA, ainda é algo complexo, visto que lidamos com indivíduos de uma sociedade de visão individualista e burocrática; uma sociedade de “visão míope”, conforme afirma Carolina Rossini em depoimento ao Portal Aprendiz, quanto ao veto do Projeto de Lei que institui Política de Recursos Educacionais Abertos (PL REA, nº. 989/2011) da cidade de São Paulo.

Embora concordemos com a afirmação de Rossini, esclarecemos que não estamos generalizando a condição da individualidade humana como um estigma para retroceder na proposta de mudança das práticas escolares ou para rotular negativamente as práticas vigentes até o momento. Observamos, pois, essa afirmação da autora como forma de repensar a rede social e buscar estratégias de mudança eficazes que priorizem o senso de colaboratividade e alteridade.

Rojo (2015) também enfatiza a questão do individualismo quando fala sobre a sociedade da hipermodernidade. A autora afirma que

na hipermodernidade, os grandes projetos coletivos não têm mais lugar. Os partidos políticos, sindicatos e associações, formas de mobilização bastante influentes no século anterior, vêm perdendo sensivelmente a sua influência e capacidade de mobilização das pessoas. As grandes ideologias também perderam sua legitimidade e força de convergência de pessoas em torno de um projeto maior [...]. A ação na esfera pública ocorre apenas sob a defesa de opiniões pessoais, que, em geral, não estão ligadas a nenhuma formulação política e ideológica mais elaborada (ROJO, 2015, p. 117-118).

Mediante as afirmações elencadas anteriormente quanto à autoridade dos comportamento individualistas na sociedade, resgatamos que a instituição escolar ainda está marcada pelos resquícios de suas origens no século XIX, apresentando metodologias de ensino padronizadas, incorruptíveis, individuais; “um modelo de incompatível com as necessidades do mundo atual, que exige uma formação que “defina” conhecimento de forma mais relacional do que estanque” (STAROBINAS, 2012, p. 121); mais colaborativa que individual.

Contudo, as iniciativas em promover a inclusão digital na educação têm crescido. Muitos alunos e professores de escolas da educação básica da rede pública de ensino possuem ferramentas necessárias para a utilização de REA, tais como os laboratórios de informática e os *tablets*. Além do mais, o Edital do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), referente ao ano de 2015 prevê a aquisição inicial de aproximadamente 80 milhões de livros, beneficiando mais de 7 milhões de alunos de 20 mil escolas em todo país.

Esse panorama geral acerca de REA permiti-nos compreender sobre o caráter prático de utilizar esses recursos em sala de aula, haja vista se tratarem de materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa que estão sob domínio público e podem ser livremente remixados. Como analisa Starobinas (2012),

o próprio adjetivo “aberto” se contrapõe às receitas prontas e aos textos que encerram em si toda e qualquer resposta. O convite que essa abertura de recursos educacionais nos traz é de oferecer um pouco de nós, de nossas ideias, das ideias de nossos alunos, para enriquecer nossos materiais e compartilhar nossos rastros com qualquer outra pessoa que queira neles se inspirar (STAROBINAS, 2012, p.122).

A ilustração abaixo sintetiza os objetivos do movimento REA e seu engajamento com os recursos didáticos; princípios que rompem com a tradição de propriedade e viabilizam a dinamicidade do conteúdo didático:

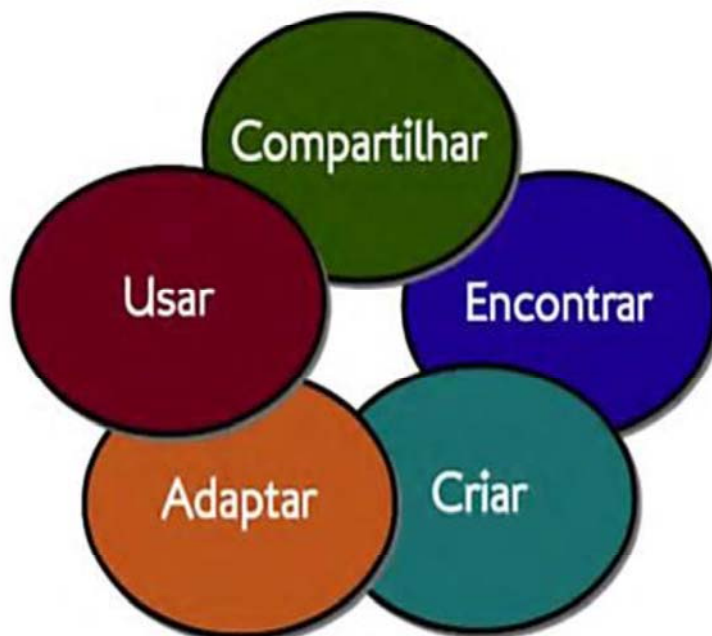


Imagem 2: Princípios do Movimento REA

(cc-by, educaçãoaberta.org)

Para criar REA, é primordial que os princípios acima arrolados sejam efetivamente cunhados. Ademais, dois fatores devem ser considerados: é preciso que a licença de uso permita maior flexibilidade e uso legal de recursos didáticos; e apresente abertura técnica, no sentido de utilizar formatos de recursos que sejam fáceis de abrir e modificar em qualquer software (EDUCAÇÃO ABERTA, 2011). Logo, um material REA deve permitir o remix³² do material para qualquer contexto de ensino-aprendizagem.

Nessa óptica, os conteúdos, em si, passam para segundo plano, assumindo o plano principal o **uso** que se faz desses conteúdos. Sendo assim, os modos de ensino-aprendizagem protagonizam o enredo da prática escolar e, por conseguinte, esse processo se transforma: a abordagem focará a mediação dos conteúdos, o meio que será utilizado para possibilitar a aprendizagem do aluno, de forma que não se perca, nesse contexto, a finalidade da educação de empoderar o sujeito aprendente de competências e habilidades que lhe permita participar ativamente da sociedade contemporânea.

³² Ver glossário, p. 162.

Conforme Starobinas (2012), essa passagem do foco do conteúdo para o uso é fundamental se pretendemos ir além da ideia de recursos educacionais abertos para alcançarmos um panorama mais amplo que vislumbre a possibilidade de uma *prática de aprendizagem aberta*” (p. 124, grifos nossos)

Após essa conceituação, notamos como estamos rodeados de Recursos Educacionais Abertos, digitais ou impressos, em nossa escola e, embora possa haver desconhecimento quanto à nomenclatura, muitos de nós já conhecemos e criamos REA: compartilhamos práticas pedagógicas em *blogs*, criamos vídeos com os alunos para servirem a outros públicos, produzimos projetos integradores com outras disciplinas que permitem a adaptação em outras realidades escolares, produzimos sequências didáticas e compartilhamos na *internet* (a exemplo disso, temos o Portal do Professor e o site Gente que educa, da Revista Nova Escola); de maneira mais simples, produzimos nossas atividades, exercícios ou provas escolares e partilhamos com o professor da mesma disciplina, entre outros fatores que nos levam a perceber que REA não é algo sofisticado, mas que priva o acesso e a liberdade de ensino-aprendizagem.

REA seguem os princípios da educação aberta, expandindo com as tecnologias emergentes, principalmente a *internet* e multimídias. Esse crescimento está relacionado à necessidade de flexibilização espaço-temporal para ensinar e aprender. Nesse sentido, Lewis e Spencer (1986 *apud* SANTOS, 2012) esclarecem e definem a educação aberta como um termo utilizado para descrever cursos flexíveis, desenvolvidos para atender necessidades individuais; que visam remover as barreiras de acesso à educação tradicional, e sugerem uma filosofia de aprendizagem centrada no aluno.

Diante do exposto, afirmamos, mais uma vez, que para inovar verdadeiramente às práticas escolares é preciso uma mudança de postura dos papéis dos indivíduos no ambiente escolar, pois a utilização e criação de REA depende do desejo de querer aprender e de apresentar-se como um sujeito aberto e democrático. Portanto, a educação, diante da emergência de um paradigma integrador de abordagens colaborativas, precisa assumir uma visão holística para as práticas escolares, com nos princípios éticos, de dignidade humana, de paz, de justiça, do respeito, da solidariedade e da defesa ao meio ambiente (BEHRENS, 2013)

Para que isso suceda efetivamente, a primeira mudança deve acontecer na consciência dos profissionais da educação. Para muitos, ainda, a tecnologia digital causa espanto e, não menos, o fato de descentralizar a autoria do material didático é outro fator que dificulta a criação de REA. O egoísmo intelectual afunila as possibilidades de melhoria e crescimento do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo, distorce as propostas inovadoras de práticas de aprendizagem abertas.

Por esse motivo, alguns pontos são necessários para consolidar uma educação aberta. Essencialmente, um dos primeiros fatores para isso, seria a aceitação do outro para boa convivência entre os sujeitos da aprendizagem. Segundo Moran (2012), é importante que sejamos educadores autênticos, humildes e confiantes; mostrarmos o que sabemos e, ao mesmo tempo, estarmos atentos ao que não compreendemos, ao novo; mostrarmos aos nossos alunos a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades; ensinarmos aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório, pois aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória, que dê lugar a novas descobertas e novas sínteses.

Antunes (2013), do mesmo modo, enfatiza a prática do aprender a viver junto, que hoje se amplia para o aprender conviver também virtualmente. Ele também nos alerta para a incidência de alguns mitos que predominam na educação, sendo um dos mais prejudiciais aquele que reafirma o aluno como alguém que apenas aprende e é dependente do conhecimento de um ser superior, o professor.

Com a proposta de utilização do REA nas práticas escolares, há a possibilidade de desterritorialização desses sujeitos da aprendizagem (professor e aluno): ambos participam do processo na perspectiva de aprender sempre, aprender coletivamente e compartilhar materiais abertos para reuso, além da possibilidade da flexibilidade espaço-temporal, em se tratando da acessibilidade a conteúdos digitais.

Sendo os REA mais uma maneira de fazer educação aberta, o importante é que essa educação esteja centrada no estudante, pois isso tem sido uma das principais características para o sucesso do sistema de ensino-aprendizagem em educação aberta (SANTOS, 2012). Assim, podemos ampliar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, ressignificando as práticas escolares para o trabalho colaborativo e acessível.

Alguns exemplos de REA acessíveis ao professor de língua portuguesa podem ser encontrados no Portal do Professor do Ministério da Educação, no site da Revista Nova Escola e no Portal Domínio Público, para citar alguns. Outros REA podem ser acessados na lista da *Wiki* do grupo Educação Aberta, disponível no endereço <http://educacaoaberta.org/wiki/index.php?title=Lista>. Há um número considerável de bibliotecas, centros de estudos educacionais, jogos educativos, dentre outros, os quais podem ser reutilizados em sala de aula.

No site da Revista Nova Escola, por exemplo, encontramos informações ricas para a formação do professor e planos de aula para todos os níveis da educação básica que podem ser remixados e adequados à realidade da prática pedagógica local.

A importância dos REA para a educação está na possibilidade de compartilhamento de situações de aprendizagem que podem ser adaptadas a diferentes realidades. Além do mais, a criação desses recursos pelos professores ressignifica a imagem do profissional, isto é, empodera o professor de participar mais ativamente das situações de produção do conhecimento, possibilitando as alunos a aquisição de materiais de forma econômica, principalmente para os estudantes de baixa renda.

Nos documentos que apontam para os REA, apresentam-se alguns pontos para incentivo da criação desses recursos. Citamos, no contexto de criação do professor, a facilidade de acesso de todas as pessoas ao conhecimento; a garantia de liberdade e a criatividade de produção incentivar práticas de colaboração, participação e compartilhamento; a tecnologia para a sala de aula como uma maneira produtiva, planejada e que promova a ideia de autoria entre professores e alunos; o incentivo para que educadores e estudantes sejam reconhecidos como autores; a melhoria, apropriação e adaptação do conteúdo às realidades locais, dentre outros.

Esses planos se configuram nitidamente como REA por atenderem aos princípios desse movimento, os quais já elencamos na imagem 2 desse capítulo. Podemos encontrar o plano de aula na Nova Escola, ou mesmo criá-lo, usar e compartilhá-lo com outros professores. O importante desse REA é que sempre esteja aberto ao remix, à adaptação por outros usuários. Na imagem a seguir, destacamos com um círculo amarelo a caracterização dos planos de aula como REA justamente pelo fator da adaptação:



Imagem 3: Interface do site da Revista Nova Escola

Expandir a noção do movimento REA com os educadores da escola pública pode constituir um artefato interessante, parte de plano de ação para transformar a aula mecanicamente constituída em práticas de linguagem para a produção do conhecimento tanto do professor como do aluno. A linguagem, assim, seria o objeto da aprendizagem e não o objetivo em si mesma.

Para isso, ressaltamos a importância das políticas públicas em garantir à escola os instrumentos primordiais para a inclusão desses sujeitos nas práticas de letramento vigentes na sociedade da informação e da tecnologia. Isso pode ser concretizado na constituição do Plano Nacional de Educação e, em sentido local, ser uma meta do Plano Político Pedagógico de cada instituição de ensino público.

Iniciativas de REA também podem ser criadas pelas próprias Secretarias de Educação, como incentivo e ressignificação da prática pedagógica, incluindo nesse universo de criação e empreendimento o professor e o aluno. Da mesma forma que os educadores individualmente podem criar seus recursos e compartilhá-los para serem adaptados por outros.

Essa é a constituição do material didático³³, fruto do resultado da proposta de intervenção dessa investigação sobre a inclusão de AVA nas práticas escolares de língua portuguesa, realizada com o público da escola pública, especificamente, oitavo ano do ensino fundamental, sobre a qual detalharemos nos capítulo 5.

No próximo capítulo versamos sobre as habilidades de letramento constituídas no ciberespaço e nas aulas de língua portuguesa como formadoras da criticidade e senso avaliativo do sujeito que lida de maneira assídua ao discurso midiático. Discutimos, também, acerca dos benefícios das criações tecnológicas, como o hipertexto, para a produção textual dos alunos. Da mesma forma, apresentamos a virtualização do texto do aluno como uma maneira de potencializar a autoestima desses sujeitos e instigá-los a serem criadores de enunciados.

³³ O material é constituído de um Cartilha e encontra-se disponível no anexo 6 dessa dissertação.

4 LEITURA E ESCRITA HIPERTEXTUAL: UM *UP* NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES PARA A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

Utilizar a tela como suporte para a leitura e a escrita nesse século já não denota tanta estranheza para a Sociedade da Informação. Muito mais que no século anterior, as pessoas usam tecnologias para atuarem com mais eficiência, economia de custos, velocidade e produção de bens de consumo. Dentre esses liames de uso das ferramentas tecnológicas, a escola tateia na eficiência em termos de administração escolar e economia de custos. O uso pedagógico ainda está na constituição abstrata do planejamento escolar, o que não significa dizer que a escola não compreenda a necessidade da inclusão digital, mas que, porventura, ainda não tenha encontrado um caminho para efetivá-la.

A preocupação de transportar a aprendizagem de uso das tecnologias para o ambiente de sala de aula de língua portuguesa deve residir na experimentação das novas formas de linguagem e de discursos que permeiam o ambiente virtual. Para além da análise da linguagem, da estrutura física das palavras e textos, a proposição de integração do computador e da *internet* em sala de aula deve objetivar a promoção de letramentos, a fim de incluir os alunos na era da informação.

Em virtude disso, compreendemos que é necessário estabelecer vínculos entre as habilidades de leitura e escrita na escola e o uso do computador, de preferência, fazendo os textos dos alunos circularem na rede. Dessa forma, as práticas escolares de língua portuguesa podem se tornar mais atrativas e o aluno é orientado a assumir maior responsabilidade, pois sabe que sua produção será apreciada por outros interlocutores e terá uma finalidade social.

Se pensarmos que fazer o texto “circular na rede” significaria apenas o fato de postá-lo, estaremos negando toda atividade cognitiva e metacognitiva que demanda a produção da escrita, principalmente quando se trata de escrever no computador e na *internet*: muito mais que escrever no papel, a escrita em tela demanda um maior senso crítico do escrevente/digitador, além de requerer conhecimentos básicos de programas de edição de textos, como também o conhecimento sobre modalidades

múltiplas de criação textual (em áudio, vídeo, imagem estática) como forma de atrair os interlocutores.

Quando falamos sobre a formação da criticidade do aluno e a produção de gêneros do ambiente digital, Rojo (2015) afirma que no ambiente escolar

as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente [...]. Respondendo às questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO, 2015, p. 135).

É preciso, pois, conduzir um novo processo de construção do texto: orientar os alunos para que possam tornar o próprio texto interessante, moderno, dinâmico, hipertextual; fazê-lo compreender essa nova estética textual diferenciada que abrange novos códigos linguísticos e jogos de sedução para a leitura e compartilhamento de um texto; instigá-lo a criar um espaço de criação pessoal para publicação de textos de autoria própria; formar investigadores das linguagens e da produção contemporânea de outras (hiper)textualizações.

Convém lembrar que esse é um processo que demanda, por parte do professor, novas abordagens teórico-metodológicas que concedam à leitura e à escrita um lugar excepcional em sala de aula. Na verdade, o espaço físico da sala de aula deve se tornar um laboratório de experimentações linguísticas. Para isso, o professor deve se preparar: ler aportes teóricos que orientem essa nova recepção de textos na tela, apresentar-se aberto às mudanças que a tecnologia provoca, descentralizar o poderio do conhecimento e colocar-se como aprendiz no processo de ensino-aprendizagem.

O *up* na produção de textos dos alunos não acontece de forma espontânea. O professor deve estar preparado para lidar com as próprias dificuldades e com as dificuldades dos alunos. Seria convencional, portanto, que a escola adotasse, como meta de inclusão social, a alfabetização e letramento digital dos alunos, por meio de um projeto de intervenção interdisciplinar, o qual ampliasse as práticas escolares ao

ambiente virtual. Pensar o contrário disso é renegar a própria existência nesses dois mundos – o real e o virtual.

O *up* na produção dos alunos (insistimos nisso) torna-se mais evidente quando aquilo que ele faz é valorizado. Essa valorização, essa necessidade de resposta aos próprios questionamentos é um comportamento frequente que constitui a natureza humana, principalmente, na fase da adolescência. As postagens em uma rede social, por exemplo, não são aleatórias, elas são respostas a outros discursos, a vivências do pensar sobre o individual e o coletivo. No dizer de Bakhtin (2003), isso significaria que

todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu dizer, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2003, p.275).

Com a *internet*, esse *up*, acontece com mais interação e dinamicidade. Podemos pensar essa inclusão de ambientes virtuais nas práticas de linguagem portuguesa para medirmos a aprendizagem não apenas das linguagens, mas por meio da própria utilização da linguagem alcançarmos novos mundos, estabelecermo-nos, nós mesmos, como os *links* de uma grande rede; ambientarmos a um outro cosmos, que apresenta novos contatos com outros seres, com maneiras inúmeras de comunicação e de produção de saberes.

Diante disso, e com urgência,

a escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes (COSCARELLI, 2011, p. 32).

Como as demandas da escola crescem a cada dia, conforme já o vimos nas abordagens teóricas elencadas nesse pesquisa, e embora concordemos com Coscarelli (2011) quando diz que é muito difícil uma escola preencher todas as

lacunas de processamento de construção das habilidades e competências, dando aos alunos acesso total ao universo cultural, compreendemos que, mais do que frisar os limites da escola pública, é importante dar os passos iniciais nesse processo de inclusão social, formando os alunos para efetivarem, com autonomia, ética e responsabilidade social, os passos seguintes que compõem seu projeto de vida.

Os tópicos seguintes apresentam a materialização das teorias abordadas acerca das investigações bibliográficas sobre as TIC na educação. Trazemos, portanto, a metodologia do nosso trabalho e a descrição da proposta de intervenção. Sobre a proposta de intervenção, esta se expandirá para a produção de um material didático – uma cartilha – que tem como objetivo auxiliar professores na tarefa de incluir o letramento digital em suas ações pedagógicas.

5 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO MINICONTO

5.1 Natureza da pesquisa

A finalidade geral de nossa pesquisa é investigar a possibilidade de criação de ambientes virtuais de aprendizagem nas práticas escolares de língua portuguesa no ensino fundamental, ambientes estes que auxiliem na ampliação das práticas de letramento dos aprendizes no ciberespaço.

Para tanto, utilizamos como proposta de investigação a pesquisa de natureza teórico-prática, do tipo pesquisa-ação. Por meio desse tipo de pesquisa, procuramos produzir conhecimentos para ampliar e melhorar a prática da linguagem nas aulas de língua portuguesa, buscando soluções plausíveis para ampliação das práticas de letramento, principalmente, no que diz respeito ao acesso a esses saberes no ambiente virtual.

Consideramos também que as experiências vivenciadas, com o apoio das teorias que abrangem nosso objeto de estudo, tornam a temática mais significativa e sugestiva, principalmente para os professores que ainda não consolidaram práticas de letramento digital em sala de aula com seus alunos. Partimos do princípio de que a pesquisa-ação é uma proposta interessante à medida que parte da vivência, da experimentação e da intervenção no contexto pedagógico.

Quanto à abordagem da pesquisa, adotamos a qualitativa, na qual os dados e as experiências com a sequência didática³⁴ apoiam os resultados da pesquisa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constroi com base no interpretativismo” (p. 32).

O uso da abordagem quantitativa também se faz necessária, mediante a catalogação dos dados coletados na pesquisa. Por meio dela, observaremos a situação dos estudantes quanto ao uso das tecnologias em seu ambiente familiar e

³⁴ Ver glossário, pág. 162.

na sala de aula. Além disso, a pesquisa quantitativa servirá de base para a condução profícua da produção da SD com o gênero miniconto, visto que para que possamos abranger as práticas de letramento digital, precisamos conhecer as habilidades dos alunos e os recursos dos quais dispõe para a efetivação das tarefas de cada etapa.

Seguindo as orientações de Bortoni-Ricardo (2013), há benefícios em conjugar a pesquisa qualitativa e quantitativa quando se faz a triangulação dos dados. “A triangulação dos dados é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (p. 61). Nessa pesquisa, a triangulação é obtida por meio do questionário do aluno (anexo 1), do questionário do professor (anexo 2), dos aportes teóricos de nosso trabalho bibliográfico e das perspectivas do próprio pesquisador e suas observações durante a realização da proposta de intervenção.

Por meio desses recursos de análise, buscamos verificar se as tecnologias podem auxiliar significativamente no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, ampliando as práticas de letramentos dos alunos, mesmo em realidades em que os alunos não dispõem de todas as ferramentas necessárias para isso.

Nesse sentido, e levando em consideração que a escola é agência de letramento, procuramos ressignificar as habilidades de leitura e escrita, dinamizando a didática e oportunizando ao aluno outras práticas de letramento e aquisição do conhecimento linguístico.

5.2 Caracterização do contexto da pesquisa e dos sujeitos envolvidos

O *lócus* de nossa pesquisa é uma escola municipal localizada na zona rural, do município de Orobó/PE. Essa instituição de ensino atende às modalidades de ensino infantil e ensino fundamental (1º ao 9º ano). Atualmente, conta com um público de aproximadamente duzentos alunos e uma equipe de trinta funcionários.

A escola apresenta infraestrutura satisfatória para a nossa investigação tendo em vista que contém os recursos necessários a efetivação da SD: uma sala de informática, dois *notebooks* à disposição do professor, projetor de slides e acesso à

internet. Além disso, e de forma bastante positiva, a proposta de aplicação dessa experiência foi bem acolhida por parte da gestão escolar, do professor de português da turma e dos alunos. Isso motivou ainda mais a pesquisa nesse ambiente.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), percebemos a preocupação da escola em contribuir para a formação dos cidadãos tendo como referência o compromisso com a educação, a credibilidade e a confiança na gestão escolar e pedagógica de forma participativa e democrática. Para mais, mobiliza ações que objetivam minimizar o índice de reprovação e evasão escolar.

A referida escola apresenta índices satisfatórios também no que tange as avaliações externas realizadas a nível municipal e nacional. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, atinge as metas estabelecidas para os anos do ensino fundamental, ultrapassando a média exigida para o nível nacional e estadual, conforme observamos na tabela a seguir:

Anos finais do Ensino Fundamental						
Esfera	IDEB Observado				Meta	
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB Brasil	3.5	3.8	4.0	4.1	4.1	4.5
IDEB Estado	2.4	2.5	3.0	3.5	3.3	3.6
IDEB Município	3.3	3.3	3.6	3.5	4.1	4.5
IDEB Escola (ESCOLA MUL FLORENTINO DE SOUZA GAIAO)	-	-	3.9	4	4.4	4.7

Tabela 2: Resultados registrados no PPP da Escola, p. 6

Para efetivação de nossa pesquisa nessa escola, elegemos a turma do 8º ano, turno da tarde, em concordância com o objeto da pesquisa, com a aceitação formal e documentada da professora de língua portuguesa e do gestor da escola. A classe é composta por 18 (dezoito) alunos, sendo 08 (oito) meninos e 10 (dez) meninas, com faixa etária entre 11 e 17 anos de idade, havendo, desse modo, uma turma mista com distorção idade-série.

Os alunos são residentes do Sítio Encruzilhada e comunidades circunvizinhas. São, em geral, filhos de trabalhadores autônomos, e “pertencentes à classe menos favorecida da sociedade. Têm pouco acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer. Em alguns casos, o acompanhamento familiar é bastante escasso” (PPP da Escola Municipal, p. 7).

A professora da turma é graduada em Letras e possui especialização. Atua há dezessete anos como professora do município de Orobó/PE. Em nossa investigação realizamos um questionário com a docente. No âmbito de nossa pesquisa, consideramos relevante observar: a participação desse sujeito em formações continuadas, principalmente na área da TIC; a utilização que faz das TIC para uso pedagógico; a importância das tecnologias para a formação dos alunos na concepção dessa docente; o desenvolvimento de projetos ou sequências didáticas com a inclusão de recursos tecnológicos do ambiente virtual; e uma autoavaliação sobre a etapa na qual se encontra o professor no que tange o uso das TIC.

Em consonância com a proposta de intervenção da nossa investigação, que aborda a SD com o gênero miniconto, consideramos importante vivenciar a Sequência em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, em decorrência da própria natureza do gênero e da proposição da pesquisa que aborda o *Facebook* como um possível ambiente virtual de aprendizagem (conforme o termo de compromisso do *facebook*, para participar dessa rede social é preciso ter, no mínimo, treze anos de idade).

5.3 Procedimentos e instrumentos de coleta dos dados

Para a coleta dos dados utilizamos dois aparatos: a sondagem por meio de um questionário realizado com os alunos e o professor da turma; e a intervenção. A sondagem com os alunos foi o primeiro passo para a coleta dos dados. Nosso objetivo por meio dessa sondagem foi apresentar o motivo da pesquisa, a importância da temática e a averiguação da presença, ou não, desses aprendizes no universo digital.

Primeiramente, realizamos o questionário com os alunos. Nesse instrumento de investigação, analisamos:

- Se os alunos dispõem de equipamentos tecnológicos (computador, *notebook*, celular, *tablet*, *smartphone*, etc.);
- Se acessam a *internet*;
- Se a *internet* auxilia na aprendizagem;

- Sobre o uso da tecnologia nas aulas de língua portuguesa (sala de informática, *internet*, *sites*, recursos audiovisuais, hipertextos, etc);
- Sobre quais ferramentas utilizam para se comunicar no ambiente virtual, a fim de averiguar a presença deles nas redes sociais;
- Se publicam textos de autoria própria ou de outros no ambiente virtual.

Por conseguinte, aplicamos o questionário de pesquisa com o professor. Por meio desse questionário, verificamos, de modo geral, se ele utiliza recursos tecnológicos nas práticas escolares de língua portuguesa e como isso acontece (se de modo sistemático ou por meio de projetos).

Para iniciar o processo da intervenção, aplicamos uma atividade de sondagem com os alunos, observemos na imagem a seguir:

Que gênero é esse?

Vamos ler os textos a seguir e apreciá-los. Como será que os autores conseguem condensar as ideias e mesmo assim inquietar o leitor?

Nadei até você e, quando te alcancei, afundei na cor dos teus olhos.

Lisiane Veleda

Esperavam uma menina: pintaram o quarto, compraram as roupas, os ursinhos. Só vinte anos depois a mãe entendeu que seu coração não se enganara.

Marcelo Spalding

Uma vida inteira pela frente.
O tiro veio por trás.

Cíntia Moscovich

Grande, feio, meio desengonçado.
Todos o viam assim. Até que
explodiu. E todos os que estavam
ao seu lado se tornaram restos.

Jaqueline Santos

Conversando sobre os textos:

1. Pode-se dizer muita coisa em apenas uma linha?
2. O que mais chama a atenção do leitor em textos como esse?
3. O que o diferencia de outros textos literários, além da extensão?
4. Qual o efeito provocado pelo texto?
5. Como o autor conseguiu causar esse efeito?
6. Quais os recursos utilizados pelos autores? |

Imagem 4: Atividade diagnóstica com o gênero miniconto

Nessa atividade de sondagem, examinamos o conhecimento prévio deles acerca do gênero miniconto e da estrutura narrativa. Trata-se de uma atividade de leitura de minicontos e as perguntas visam a análise da constituição do gênero em

seus aspectos linguísticos e literários, que concorrem para a apropriação das estratégias de produção desse gênero pelos alunos nas etapas de produção textual da proposta de intervenção.

Posto isso, tanto os questionários como a sondagem são instrumentos importantes para o prosseguimento e condução da pesquisa que aposta na proposição da SD como estratégia eficaz para o trabalho com a produção de textos também no ambiente digital.

5.4 Os sujeitos da pesquisa e seu envolvimento em práticas de letramento digital: análise dos questionários de pesquisa

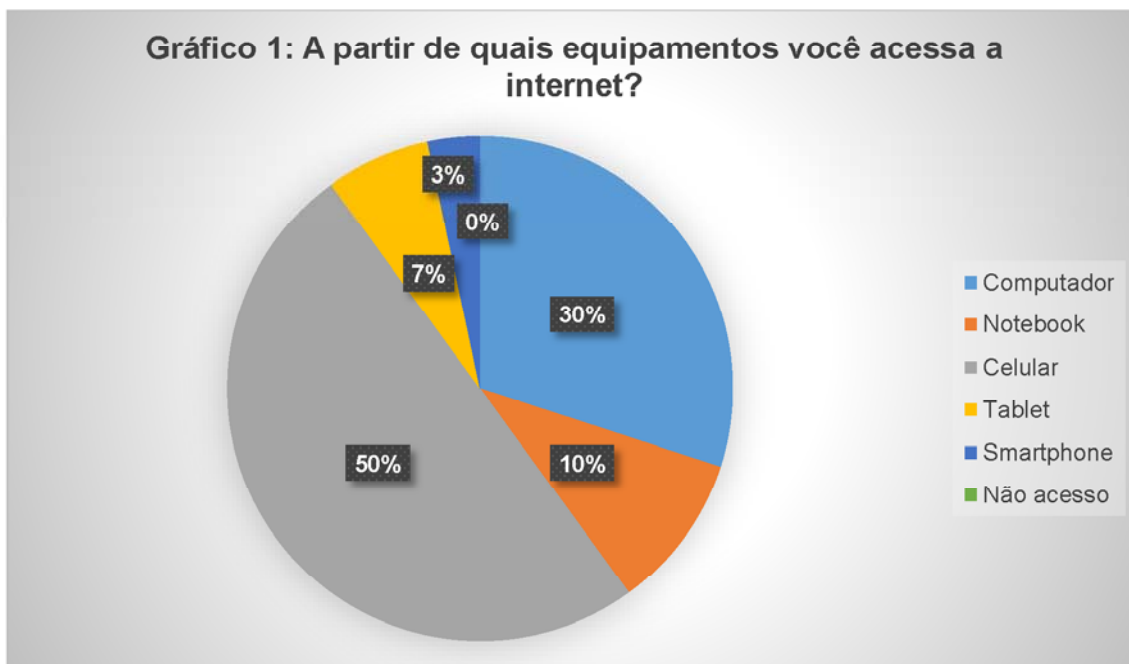
Para a efetivação sequência didática, consideramos necessário conhecer as condições de acesso dos alunos aos recursos tecnológicos (computador, internet, principalmente), em vista da proposta de intervenção dessa dissertação estar organizada em torno da inclusão de AVA nas práticas escolares de língua portuguesa.

Nesse questionário, registramos dados referentes à localidade de residência dos alunos (zona rural); aos objetivos de utilização da *internet* e outras tecnologias por esse público; à importância da *internet* para aprendizagem; ao uso das tecnologias nas aulas de língua portuguesa; às habilidades dos estudantes quanto ao uso de recursos multimidiáticos simples e complexos.

A turma do Oitavo Ano³⁵ é composta por 20 (vinte) alunos. Todos residentes da zona rural. A maioria acessa a *internet* na escola por não dispor dos recursos na residência. Outros usam celulares para acessar a rede de informações.

Diante desse aspecto, o questionamento apresentado no Gráfico 1, disponibiliza para a proposta de investigação dados referentes aos instrumentos pelos quais os alunos acessam a *internet*:

³⁵ Para comprovação dos dados obtidos, seguem em anexo os Termos de Autorização assinados pela escola, pelos pais e pelos alunos (cf. anexo 3, anexo 4 e anexo 5).

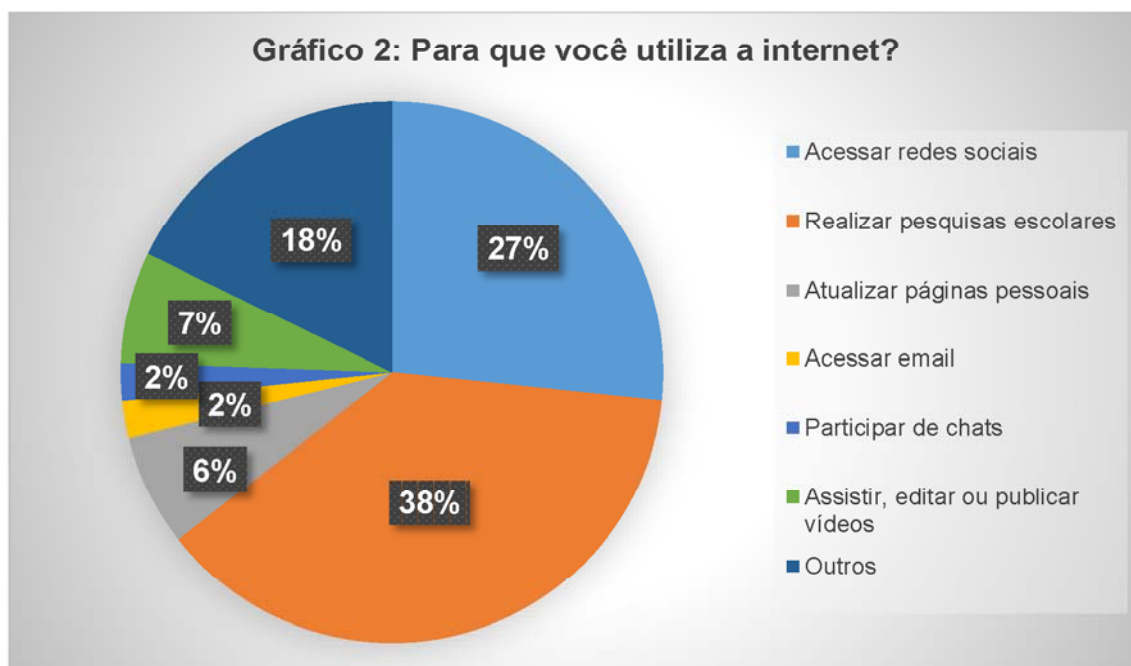


Conforme apontam os dados catalogados, a maioria dos alunos (50%) afirma acessar a *internet* por meio do celular, acompanhado pelo computador, com 30% da fração de acessibilidade.

Esse patamar de informações configuradas nesse gráfico orienta-nos sobre quais recursos estão à disposição dos alunos para que possam participar de ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, para cada tipo de equipamento há um espaço de escrita que se adapta. Consideramos, pois, importantes para a constituição dos dados e para orientação da Sequência Didática explorar os instrumentos de acesso disponíveis para os participantes da pesquisa.

No questionamento seguinte, buscamos verificar sobre a utilização da *internet* (Para que utilizam?) pelos estudantes para podermos averiguar as práticas de letramento já vivenciadas por eles no âmbito pessoal, familiar e escolar. Verificamos também sobre os eventos de leitura e escrita no ciberespaço, a fim de que pudéssemos observar se haveria uma ampliação das práticas de linguagem desse grupo para o ambiente virtual.

Obtivemos as seguintes informações, arroladas no Gráfico 2:



Dos itens apresentados na questão 2, a realização de pesquisas escolares se sobressai diante das demais alternativas de resposta, apresentando 38% das atividades de uso da *internet*. Já o *e-mail*, embora se constitua um dos meios mais utilizados socialmente para estabelecer comunicação, ainda é pouco utilizado pelos alunos, constando apenas 2% de utilização.

Quanto aos itens que promovem um uso da linguagem mais dinâmico e interativo, evidenciamos o acesso a redes sociais, a atualização de páginas pessoais, a participação em *chats*, e a criação de material multimídia (assistir, editar e publicar vídeos), os quais constituem realizações discursivas mais complexas.

Constatamos que o acesso às redes sociais é mais frequente entre os alunos, apresentando 27% de utilização. Em segunda posição, está a participação em *chats*, com 18%. Também observamos que os alunos criam espaços pessoais na cibercultura por meio da atualização de páginas pessoais, constando 6% dos dados obtidos. O menor índice de participação dos alunos em atividades de leitura e escrita na internet é o envio de *email* (2% do total de participantes).

O Gráfico 3 a seguir apresenta a opinião dos alunos quanto à importância da *internet* para o processo de aprendizagem. Observemos os dados em gráfico:



Conforme constatamos, 75% dos participantes da pesquisa acreditam que a *internet* pode auxiliar na produção de conhecimento, enquanto 10% afirma que a *internet* não auxilia na aprendizagem (talvez pelo fato de terem um acesso limitado ao recurso). Inferimos que o índice de percentagem inferior está relacionado às condições de acesso dos estudantes.

Investigamos os estudantes sobre “O que poderia atrapalhar sua aprendizagem quando você precisa acessar a *internet*?”. Esse item apresentou-se de forma discursiva, assim, não propomos alternativas de escolha para os alunos. Por meio desse questionamento, averiguamos a motivação de muitos professores em não utilizarem a *internet* na sala de aula devido ao fato de os estudantes se desencaminharem da proposta de atividade. Ao mesmo tempo, esse registro atua como uma proposição de avaliação desses recursos como ambientes de aprendizagem virtual; para a sistematização de propostas pedagógicas no sentido de incluir e desmistificar aquilo que, virtualmente, é proibido em sala de aula.

Os itens citados pelos alunos no quarto questionamento estão registrados no Gráfico 4, a seguir:



Conforme os dados registrados, a maior indicação para os prejuízos de aprendizagem utilizando a *internet* são as redes sociais. Em razão desse grande índice de acessibilidade às redes sociais, alguns professores optam por criarem espaços virtuais de aprendizagem principalmente com as ferramentas do *Facebook* (em especial, grupos de pesquisa ou páginas) que podem ser acessados pelos alunos também no ambiente familiar. Nessas situações, o *facebook* funciona como AVA.

Os itens “vídeos e músicas” também estão entre uma das possíveis maneiras de obstrução da aprendizagem. Em contrapartida a essa possibilidade de dificultar a aprendizagem, esses materiais multimidiáticos, têm sido bastante utilizados pelos alunos e professores para atender aos requisitos de propostas mais interativas e dinâmicas de aprendizagem. É comum, por exemplo, encontrarmos vídeos e áudios dedicados à transposição de conteúdos escolares.

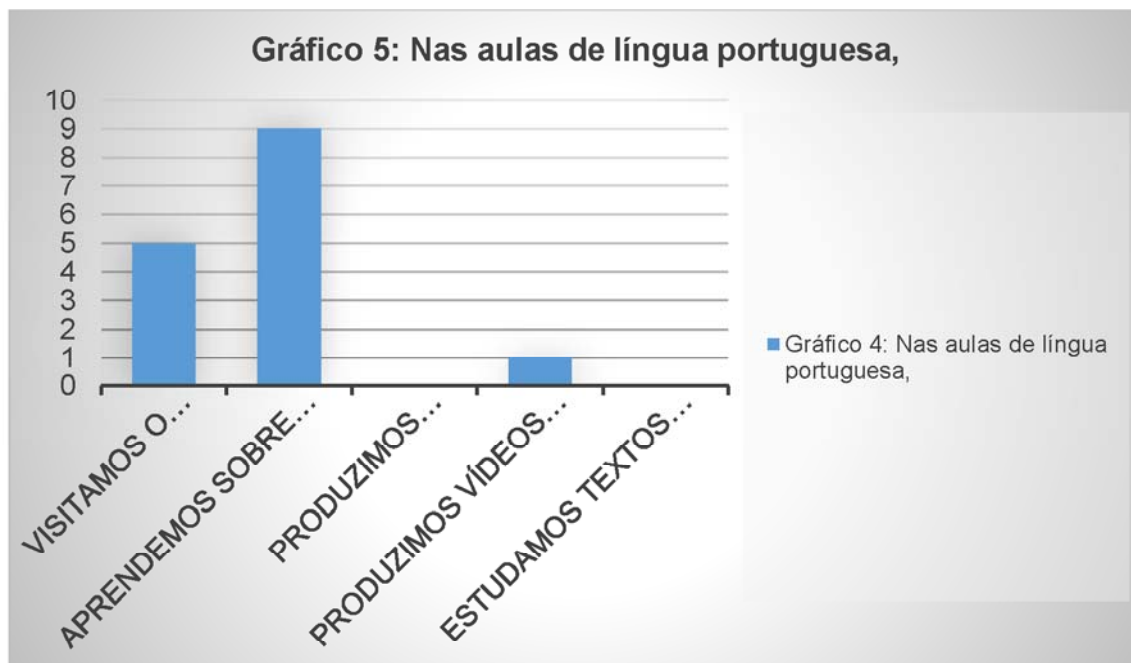
Outro fator que interfere na conexão dos alunos com o ambiente virtual, citado em menor evidência, é a falha na conexão, principalmente por residirem na zona rural, como também os jogos *online*.

Para analisar esse item, consideramos válida a proposição de Valente (2005) ao apresentar um ciclo de ações que um aprendiz deve executar para lidar com as tecnologias digitais: o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição. Nesse sentido, notamos que a formação do aluno pesquisador é necessário e constitui-se

uma tarefa complexa para o professor. Porém, essa formação do aprendiz para a pesquisa deve iniciar na educação básica, por meio de propostas pedagógicas que objetivem o desenvolvimento de práticas escolares direcionadas a participação ativa dos estudantes nas atividades.

É importante que o professor oriente o processo de pesquisa na *internet*, haja visto que a *Web* se apresenta cada vez mais interessante e criativa – hipermediática – possibilitando a exploração de uma vasta quantidade de informações. Mas se o aprendiz não tem um objetivo nessa navegação pode ficar perdido (Valente, 2005).

Investigamos os alunos sobre a inclusão do computador e da *internet* nas práticas escolares de língua portuguesa no ambiente escolar. Registramos os seguintes dados:



Verificamos por meio do gráfico supramencionado que nas aulas de língua portuguesa as atividades com uso da *internet* estão restritas a realização de pesquisa, a aprendizagem sobre hipertexto e uso da linguagem na *internet*. Na proposta pedagógica do professor, investigada no questionário direcionado à docência, o primeiro item também foi mencionado quando o indagamos sobre a utilização do computador em sua prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa, como mostra a imagem a seguir:

Se sim, o que faz frequentemente?

realização pesquisas pessoais.

leitura e envio de *e-mails*.

exposição de conteúdos em *slides* com *Power Point*.

gerenciamento de uma página com acervo pedagógico na internet (*site* ou *blog*).

utilização do facebook como ferramenta pedagógica por meio de grupo com os alunos.

utilização do facebook como ferramenta pedagógica por meio de página com os alunos.

proposição de jogos educativos *online*.

proposição da leitura de textos de gêneros diversos no ambiente virtual.

desenvolvimento de projetos por meio da criação de textos com recursos midiáticos hipertextuais (criação de vídeos, áudio, *e-books*, gêneros digitais, entre outros).

outros _____

Imagem 5: Questionário do professor, item sobre o uso da tecnologia na sala de aula

Analisando as respostas dos alunos e do professor, projetamos a necessidade de continuidade dos processos formativos para a docência. Cabe salientar a proposição de políticas públicas voltadas, de forma mais profícua, à formação dos professores para lidar com as tecnologias, pois é a partir de um professor letrado digitalmente que as práticas escolares com uso das TIC poderão surtir efeitos significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, “torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro (SAMPAIO e LEITE, 2013, p. 15).

No mais, o gráfico 5 colabora para averiguação da autoavaliação realizada pelo professor participante, quando o perguntamos acerca da etapa de uso da tecnologia em sua prática pedagógica. Com base na proposta por Moran (2012), obtivemos o seguinte resultado para esta indagação:

5. Em qual dessas etapas você se reconhece?

utilizo as tecnologias em minha aulas para melhorar o que já se vinha fazendo (melhorar o desempenho na gestão, automatizar processos, diminuir custos.

as tecnologias estão inseridas parcialmente no projeto educacional da escola. Criamos uma página na Web com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulgamos textos e endereços interessantes, desenvolvemos alguns projetos; há atividades no laboratório de informática, mas mantemos a estrutura de aulas, disciplinas e horários.

repensamos o projeto pedagógico da escola e o plano estratégico das disciplinas, e introduzimos mudanças significativas, como a flexibilização parcial do currículo, com atividades a distância combinadas com as presenciais.

Imagem 6: Questionário do professor, autoavaliação quanto ao uso das TIC

As evidências registradas pelo professor e pelos aprendizes alertam-nos para o fato de que as tecnologias da comunicação e informação ainda são utilizadas para perpetuar o ensino de transmissão de conhecimento, principalmente pela inexperiência em utilizar as TIC pedagogicamente. Nesse sentido, notamos que há uma disparidade entre escola e sociedade: a primeira, orienta-se para tentar transmitir para o aluno conhecimentos, muitas vezes, incoerentes com o projeto de vida do jovem, e que se tornam práticas pouco atraentes pela indisposição em buscar uma nova forma de ensinar; a segunda, impõe aos sujeitos uma atuação mais ativa, sistemática e com conhecimentos mais avançados acerca das ciências e tecnologias.

Há planos de aula de língua portuguesa que ainda não consolidam de maneira eficaz os gêneros textuais tradicionais, menos ainda os digitais. Compreendemos que nem todas as escolas dispõem de infraestrutura satisfatória para abarcar o trabalho com as tecnologias e, por isso, com os novos espaços de escrita proporcionados pela mídia. Não apenas isso, mas esse afastamento da prática pedagógica com relação ao uso das TIC revela o processo de aculturação pelo qual o professor passa neste século.

A esse respeito, Moran (2013) alerta-nos de que enquanto a escola caminha lentamente e continua sendo organizada de modo previsível, repetitivo e pouco atraente, enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos. Para complementar a afirmação do autor, mencionamos que esse padrão de educação se

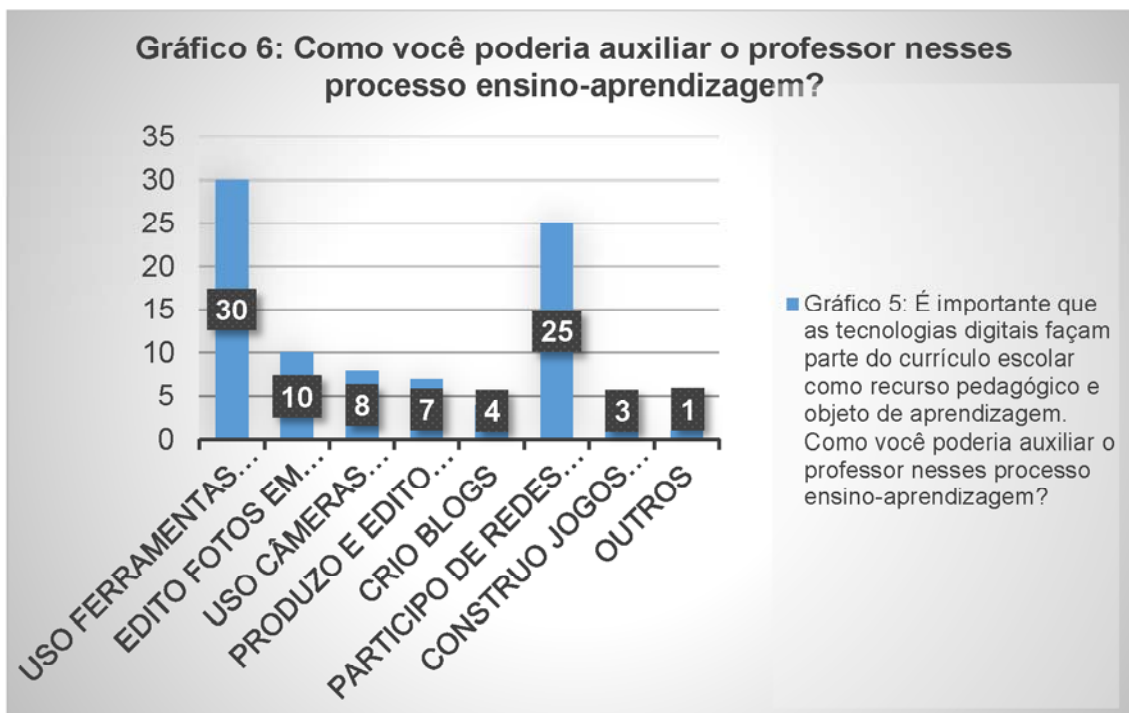
perpetuará enquanto houver precariedade na formação docente e pouco investimento na área educacional.

Em virtude dos dados apresentados anteriormente, ratificamos a necessidade de letrar digitalmente professores e alunos da educação básica, a fim de promover a inclusão social desses sujeitos para atuarem na sociedade com dignidade, liberdade de expressão e participação na sociedade letrada.

Segundo o professor participante da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação do município de Orobó/PE oferece cursos de formação continuada, pois, em um dos quesitos do questionário, ele afirma participar de formações continuadas oferecidas por esse órgão, além de registrar também que já participou de formações específicas sobre as tecnologias na educação.

No entanto, percebemos que a integração das TIC ainda acontece de forma assistemática. Essa averiguação decorre da resposta nula do docente a outro item do questionário pelo qual verificamos acerca do desenvolvimento de projetos ou sequências didáticas nas aulas de língua portuguesa. Nesse item, o professor menciona não ter desenvolvido projetos nem sequências didáticas com a inclusão de redes sociais, *blogs*, *emails*, *chats* ou outras possibilidades oferecidas pelo ciberespaço.

Mediante o processo de aculturação do professor à cultura digital, consideramos importante observar de que forma o aluno pode auxiliá-lo a utilizar as tecnologias em sala de aula, tendo em vista que a nova geração de adolescentes nascidos na década de 1990 convivem de maneira mais harmoniosa com as tecnologias digitais e podem atuar também como orientadores no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, investigamos os estudantes sobre as habilidades que poderiam dispor para compartilharem da projeção do planejamento de aula:



De acordo com o gráfico acima, os alunos demonstraram ter habilidades com as tecnologias digitais tanto básicas (uso de ferramentas de edição de textos; uso de câmeras digitais; participação em redes sociais) como complexas (edição de fotos, produção e edição de vídeos; criação de blogs; construção de jogos interativos). Mediante essa realidade, e com a orientação do professor, a alfabetização digital³⁶ poderia ser promovida pelos próprios aprendizes, compartilhando saberes, criando espaços de produção colaborativa do conhecimento; conduzindo esses alunos a assumirem uma postura proativa e empreendedora.

Devemos nos conscientizar sobre as necessidades dos professores e alunos desse século: precisamos ler diversos gêneros, escrever com frequência e mediante situações reais de uso da língua; necessitamos estar preparados para usar a oralidade e a escrita conforme a situação discursiva na qual nos encontramos, fazendo uso dos recursos linguísticos para alcançar a finalidade textual; sobretudo, precisamos ter habilidades para escrever no papel e nas interfaces digitais. Professor orientando aluno; aluno ajudando o professor; alunos compartilhando entre si os conhecimentos adquiridos.

³⁶ Ver glossário, pág. 154.

Segundo Selbach (2013) e Antunes (2013), o professor de língua portuguesa deve motivar os alunos para a aprendizagem, propondo desafios à curiosidade e à inteligência. Se não houver um perfil educacional diferenciado, com metodologias inovadoras e práticas de letramento interessantes para o aprendiz, possivelmente, os resultados não serão os desejados pelo professor.

Após essa análise aos questionários de pesquisa, abordaremos nos próximos tópicos o trabalho com a sequência didática. Inicialmente, justificamos a escolha do gênero miniconto e apresentamos uma abordagem conceitual sobre o gênero; por conseguinte explanamos sobre a organização proposta de intervenção.

5.5 Por que minicontos?

Esse trabalho, conforme já ressaltamos anteriormente, objetiva ampliar o espaço físico da sala de aula para o espaço virtual. Consideramos mais coerente abordar gêneros que tem emergido no ambiente digital. Nesse sentido, encontramos no gênero miniconto uma maneira de condensar nossas perspectivas de trabalho.

Conforme as características desse gênero projetamos conduzir os alunos em um trabalho de leitura e escrita de minicontos no ambiente digital, como também em recursos analógicos, a fim de ampliar as possibilidades de letramento dos aprendizes. Nosso principal objetivo com a efetivação da SD é produzir conhecimento, resignificando as práticas de leitura e escrita nas práticas escolares de língua portuguesa.

Diante da finalidade de nossa proposta, elucidamos que a noção de língua a qual nos orienta respalda-se no uso efetivo da linguagem, em situações reais de escrita, em contextos de criação da linguagem e interação “como atividade sociointerativa situada” (MARCUSCHI, 2008, p. 59). É por meio dessa menção que buscaremos orientar os vínculos da leitura e da escrita na proposição dessa Sequência Didática.

Também é pensando na língua-em-uso (Antunes, 2009) em que se efetivam as práticas de letramentos em seus diversos tipos. Língua como atividade sociointerativa

está intimamente ligada a noção de letramento, aos usos efetivos da leitura e da escrita nas práticas sociais, virtuais ou não.

Além disso, essa noção de língua é bastante coerente com as práticas de linguagem no ciberespaço: um espaço de escrita que evoca a interação, desterritorializa a noção de autoria, abrangendo hipermodalidades linguísticas que requerem do leitor/navegador outras formas de recepção do discurso e, de forma bastante significativa, dando voz às culturas antes marginalizadas.

No ciberespaço, como no espaço real, a língua está em constante movimento e há sempre um interlocutor para recepcionar o discurso, pois “toda compreensão [...] do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (Bakhtin, 2003, p. 271). Um exemplo dessa atividade ativamente responsiva são os textos que circulam nas redes sociais, os quais se consolidam com maior interação e velocidade e de maneira mais síncrona.

As postagens nas redes sociais são produzidas por um escritor/digitador ansioso por uma resposta, pela valorização de seu texto, que acontece quando há curtidas, comentários e compartilhamentos acerca de seu texto. Nas palavras desse autor,

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Sobre esse ambiente de interação dinâmico, em que as modalidades linguísticas estreitam sua relação para compactuar com a comunicação eficaz e atrativa, gerando e, ao mesmo tempo, determinando uma ação responsiva, torna-se coerente destacar a afirmação de Marcuschi (2008) quando menciona que

a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Pelo viés sociointeracionista, a língua é resultado dessa relação dialógica entre interlocutores que resulta na ação responsiva. Não pode ser tratada como uma

atividade forçada e solitária, mas significativa e autêntica, baseada em contextos de uso que desafiem a curiosidade e a inteligência dos alunos (SELBACH, 2013).

Com a emergência da *internet*, os textos/discursos, principalmente nas redes sociais e páginas pessoais, começam a proliferar a necessidade do letramento de forma mais exigente para os sujeitos sociais. Sendo assim, as práticas escolares de língua portuguesa devem aportar esses novos parâmetros:

- as práticas de leitura/escrita devem ter uma intenção social e estar ancoradas a um contexto sociodiscursivo real;
- conhecer a linguagem própria desse meio;
- “produzir mensagens próprias, interagindo com os meios” (BRASIL, 1998, p. 89);
- o estudo da língua deve estar estruturado em torno dos gêneros historicamente situados num novo espaço de escrita com outras peculiaridades, agora hipermidiático e multimodal.
- “pensar a tecnologia e suas consequências numa perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica” (MARCUSCHI, 2005, p. 17), acrescentando nessa noção a visão humanista.

Em concordância com os parâmetros citados, a produção do gênero miniconto pode dar suporte para criação multimodal e multisemiótica solicitada pelo mundo virtual. Minicontos são gêneros que têm emergido com o advento da *internet*, sendo publicados também em suporte impresso.

No ciberespaço, existem ambientes específicos para a propagação desse gênero. Autores como Marina Colasanti, Marcelo Spalding, Dalton Trevisan, Carlos Seabra, dentre outros, dedicam-se em criar minicontos multimodais no ambiente digital, atendendo as novas demandas de leitores da sociedade da informação.

Essas micronarrativas aparecem em diferentes suportes (páginas pessoais, *blogs*, redes sociais, no celular, nos livros, etc.) e em formatos que atraem o leitor para a “literatura em cápsulas” (RÖSING E PHILIPPSEN, 2010).

De acordo com Spalding (2013),

nos últimos anos este tipo de ficção ganhou muito espaço na literatura de diversos países. Nos Estados Unidos, antologias sucessivas foram lançadas com textos cada vez menores culminando na chamada *microfiction*, cuja antologia inaugural reúne textos de até 300 palavras. A literatura latino-americana, responsável pela difusão inicial do gênero, tem não apenas apresentado antologias como também estudos acadêmicos acerca do que eles chamam de “microrelato”. É de um hispano-americano, o guatemalteco Augusto Monterroso, o micro mais famoso: *Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá*. No Brasil, há uma grande quantidade de autores publicando livros com ou exclusivamente de minicontos. Alguns valores importantes para o miniconto são concisão, narratividade, efeito, abertura e exatidão.

Apesar de já haver discussões teóricas sobre essa microliteratura, o gênero Miniconto ainda é pouco (ou não é) explorado nas aulas de língua portuguesa, embora o conto seja um texto narrativo bastante explorado em sala de aula, o Miniconto atende a outras finalidades, intenções e estilos por vezes mais densos do que a natureza do gênero conto como observamos na abordagem acerca do gênero no item anterior.

Diante disso, consideramos relevante abordar o gênero miniconto em ambientes virtuais nas aulas de língua portuguesa, com alunos do Oitavo Ano, a fim de motivar o uso autêntico da leitura e da escrita no ciberespaço.

Além disso, objetivamos introduzir os alunos no ambiente virtual nas aulas de língua portuguesa, proporcionando aos sujeitos envolvidos no projeto o convívio com a tecnologia em sala de aula como objeto de ensino-aprendizagem, através da produção e socialização de construtos linguísticos multimodais pelos alunos em redes sociais. Buscamos ainda propiciar convívios com a leitura e escrita mediante a diversidade de culturas e linguagem, conforme a abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012; 2013).

No tópico a seguir, apresentamos a conceituação e caracterização do gênero miniconto.

5.6 O gênero miniconto

As variações terminológicas do gênero conto abrangem uma infinidade: miniconto, nanoconto, microconto, hipercontos, dentre outros. Esses gêneros se caracterizam por semelhanças no que diz respeito à intensidade, o adensamento narrativo e o efeito que devem causar em seu leitor (SPALDING, 2008) e surgem a partir dos aspectos presentes no conto.

Como conto, compreendemos uma narrativa organizada em torno de um fato, envolvendo personagens, espaço, tempo, enredo dotado de um clímax e desfecho que mobilizam a leitura. Através dessas narrativas curtas, o ser humano se instalou no universo da literatura, da criação e da imaginação.

Há uma diversidade de modalidades para o gênero: contos fantásticos, contos da carochinha, contos de terror, contos eróticos, etc. Enquanto gênero, Spalding (2008) explica que o conto apenas se desenvolveu a partir de estudiosos e teóricos como os Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe. A respeito desse último, Silva, (2013) afirma:

Edgar Allan Poe (1809-1849) foi o pioneiro nos estudos sobre o conto, produzindo um inventário das particularidades do conto, ao diferenciá-lo do capítulo de um romance, propondo limites e regras para o conto, teorizando alguns parâmetros para tal modalidade literária – construindo uma estrutura sustentada pela dicotomia do que seria e do que não seria considerado conto –, os quais, ainda hoje, servem de referência para escritores e teóricos da literatura (SILVA, 2013, p. 36)

Do conto ao miniconto características são preservadas, essencialmente: a reação que deve causar no leitor, nomeadas por Poe como Unidade de Efeito ou Unidade de Impressão (SILVA, 2013); e, em consonância com a pretensão de manter o leitor preso ao conto, surge o princípio de economia narrativa. Sendo que nas micronarrativas como o miniconto essa economia é ainda mais flexível.

Seabra (2010) explica esse fator da economia nas micronarrativas:

Alguns autores conceituam e estipulam limites precisos, nascendo assim algumas classificações: nanocontos (até 150 letras, sem contar espaços e acentos), microcontos (até 150 toques, ou seja, contando letras, espaços e pontuação) e minicontos (alguns estipulam 300 palavras, outros limites de 600 caracteres) nada disso é muito rigoroso e depende de critérios editoriais de quem os adotou).

Em se tratando do miniconto, observamos um texto com a aparência de um conto de estrutura pequena, mas que exige do leitor uma apropriação de estratégias de leitura diversificadas, principalmente quanto ao aspecto da inferência do contexto narrativo e da sugestão que esse gênero provoca em decorrência de permitir ao leitor a participação ativa na narrativa.

Seabra (2010) define esse contato do leitor com as micronarrativas por meio de uma metáfora bastante apropriada:

é como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se através desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um cone menor, que é o que está escrito no microconto, outro maior, que é a imaginação a partir da leitura de cada um.

Spalding (2013) define o miniconto como

um tipo de conto muito pequeno, digamos que com o máximo uma página, ou um parágrafo. Alguns dizem que ele é o primo mais novo do poema em prosa, outros apontam as fábulas chinesas como origem, de certo é que desde meados do século XX o conto tem experimentado – com sucesso – formas extremamente breves a partir de textos de gente como Cortazár, Borges, Kafka, Arreola, Monterroso e Trevisan.

Uma característica fundamental ao miniconto é a narratividade, ou seja, para ser considerado como micronarrativa, precisa contar uma história que envolva os elementos da narração (narrador, personagens, ambiente, espaço, clímax, desfecho, enredo), tratando de fatos que acerquem o interesse humano.

O primeiro miniconto, *O dinossauro*, de Augusto Monterroso, data 1959: *“Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”*. Esse texto é considerado um dos menores minicontos e o mais famoso do mundo. *“Tornou-se célebre porque foi a partir dele que se criou a onda dos microcontos, ou microrelatos, que temos visto nos últimos anos, inclusive na literatura brasileira”* (SPALDING, 2007).

Sobre esse miniconto, há explicações contextuais que conduzem ao estilo dos textos de Monterroso: caricatural e satírico, utilizando o humor para criticar injustiças sociais e discriminação. Na interpretação de Spandin, ler apenas o texto em si, sem pensar na representação simbólica seria renegar sua existência poética e social. Nas palavras desse estudioso do gênero miniconto,

ler “O dinossauro” como um reles jogo de linguagem, portanto, pode ser apenas metade da verdade do texto, que talvez esconda, a partir do substantivo dinossauro, o adjetivo jurássico que bem caberia a tantos governantes de então, jurássicos porque carnívoros, selvagens, violentos e antiquados, ainda que fortes e poderosos (SPALDING, 2007).

Acerca do gênero miniconto ainda há controvérsias quanto ao conceito da estrutura e estudos incipientes. Entretanto, alguns autores (SPANDING 2008, FERRAZ, 2007; SEABRA, 2010) exploram o gênero e concordam em conceitua-lo como textos de curta extensão que, por meio da quebra de expectativa, causam impacto no leitor. Na concepção de Ferraz (2007), esse impacto é definido como “o absurdo com humor”, acrescentamos ainda que não apenas o humor, mas outros tons de linguagem podem compor o miniconto como a ironia, o sarcasmo, o lirismo, a denúncia social camuflada. O objetivo nesse gênero é provocar o leitor a estabelecer o sentido do texto por meio do conflito da narração.

Dado isso, temos no miniconto “um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor” (PAULINO apud SPALDING, 2008, p. 15). Assim, como podemos analisar, a leitura de um miniconto não se restringe a inocência de sua pequena estrutura. Sob a teoria dialógica dos gêneros de Bakhtin, a proposta desse gênero conduz o leitor a um diálogo, uma inquietação, e por isso, uma ação responsiva característica da genealogia do conto.

Os aspectos elencados anteriormente podem ser observados com evidência no miniconto a seguir, escrito por Cíntia Moscovich³⁷:

Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.

³⁷ Texto disponível na obra organizada por Marcelino Freire, Os cem menores contos brasileiros do século (2004, p. 16).

Nesse miniconto, a escritora e jornalista brasileira, apresenta uma narrativa breve; um fato (a violência, morte por arma de fogo) que é abordado com intensidade, provocada pelo paralelismo presente no jogo de palavras (“frente” e “trás”, “vida” e a sugestão da morte) e pela presença social que esse fato representa para a sociedade brasileira refém da criminalidade; o efeito expressivo causado pela quebra de expectativa, conduz o leitor a perceber, desde o início na narrativa, o lançamento de uma expectativa de vida promissora para a personagem que é precocemente finalizada pela morte.

Temos uma micronarrativa bastante sugestiva e que requer um leitor atento às informações implícitas e dotado de um conhecimento prévio que abranja o contexto do enredo e o poder de engajamento dele com o leitor. No contexto da narratividade temos um narrador heterodiegético que conta a história de alguém que perdeu a vida por meio de um ato de violência com arma de fogo. Por conseguinte, observamos a criação da narrativa: ela inicia com um período simples que expressa um lamento por parte do narrador e finaliza de forma bastante rápida, objetiva, tal qual a velocidade do disparo, criando no leitor esse mesmo impacto diante do fato. Concorre para a criação da contextualização simbólica o jogo de palavras antitéticas “frente”, como futuro, progresso; e “trás” como o fim de tudo.

Observamos, portanto, que para a construção do sentido da micronarrativa alguns elementos são essenciais. Spalding (2013), em seu projeto de Literatura Digital, no site Minicontos Coloridos, apresenta os valores importantes para o miniconto, a saber:

- **Concisão:** no miniconto esse conceito está associado a redução da narrativa para aquilo que é essencial. Nesse sentido, Spalding afirma que ser breve não significa ser conciso, mas ter a capacidade de compactar o momento essencial de um fato. E não seria um fato qualquer. O autor ainda explica que nem todos os temas podem se tornar minicontos. Diante disso, concebemos que a criação do gênero está imbricada com a capacidade do sujeito de ver o mundo e extrair dele uma experiência literária;
- **Narratividade:** essa é uma característica importante para a constituição das micronarrativas. Ela diferencia o miniconto de outros textos de curta

extensão, como frases reflexivas, haicais, poemas narrativos, etc. é o modo de ser da narração que tem como objetivo envolver o leitor em uma trama. Conforme Spalding, “ser narrativo significa, por óbvio, narrar algo, contar a passagem de uma personagem de um estado a outro”, dentro de um tempo. Diferentemente do que acontece, por exemplo, nas descrições dos próprios contos;

- Efeito: é um dos principais objetivos das narrativas curtas. Nos estudos da linguagem, no que tange a enunciação oral ou escrita, Dias³⁸ afirma que o efeito de sentido se constitui na relação entre interlocutores no uso da língua, frente as condições sociais de produção do enunciado. Diante disso, tendo o miniconto como um enunciado, consideramos que a interpretação e o efeito de sentido são construídos pelas pistas que o autor permite para o leitor conseguir chegar a uma conclusão a respeito da narrativa. Nesse consenso, Fernandes (2005) esclarece:

Considerando as peculiaridades da produção literária, os aspectos linguísticos, estilísticos, formais enfim, implicam efeitos de sentido peculiares a essa produção e, ainda, a literatura dialoga com uma exterioridade perpassada pela história, que constitui memória discursiva em diferentes produções e implica efeito de sentido decorrentes da inscrição dos sujeitos e dos discursos em diferentes lugares sócio-histórico-ideológicos (FERNANDES, 2005, p.1)

- Abertura: trata-se da relação entre texto e leitor. Spalding (2013) afirma que a construção de um miniconto deve permitir que o leitor seja parte integrante da construção da narrativa, ou seja, que ele seja um co-produtor na constituição do enredo, sendo a natureza do leitor revelada como um “reconstrutor virtual do sentido do texto” (SILVA, 2013). Sendo assim, Silva explica que

os efeitos que uma obra causa em seus leitores e os tornam reconstrutores virtuais dos sentidos ao texto e a maneira como esse efeito reflete na sociedade, foi de que a obra não é um texto pronto simplesmente, sem qualquer abertura para inferências daqueles que a leem, ao contrário, ela só existe a partir das possibilidades e variedades de leituras que ela permite

³⁸ Dias (Luiz Francisco Dias/UFMG) apresenta esse significado no Glossário Ceale. Para ler mais sobre efeito de sentido, é possível acessar o site através deste *link*: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/efeitos-de-sentido>.

- Exatidão: segundo Spalding (2013) esse aspecto trata do esclarecimento do texto para criar o efeito de sentido no leitor. O autor cita que a escolha de cada palavra em cada posição é fundamental, pois disso depende o sucesso ou não da narrativa. Como observamos no miniconto de Cíntia Moscovich.

Considerando a presença do miniconto em sala de aula, observamos a possibilidade de apresentar aos alunos um gênero pouco abordado nas práticas escolares de linguagem, mas que vem se desenvolvendo significativamente, principalmente nas redes sociais digitais como *Facebook* e *Twitter*, com evidência no segundo, que contém um espaço de poucos caracteres para escrita.

5.7 Sobre a organização proposta de intervenção: a sequência didática

Para a construção dessa SD, baseamo-nos em Dolz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2014), tendo como base as esquematizações para o trabalho com o gênero textual desses autores, conforme os esquemas a seguir:

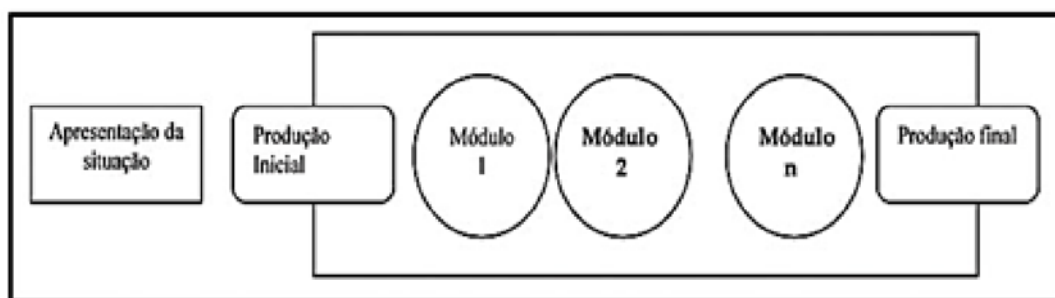


Imagem 7: Esquema de Sequencia Didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83)



Imagem 8: Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes (2009)

Com base em Dolz e Schneuwly (2004), Costa-Hübes (2009) faz uma adaptação bastante significativa para o trabalho com os gêneros textuais orais ou escritos. Essas ampliações que a autora realiza são importantes porque estão concatenadas com a realidade das escolas públicas da realidade brasileira. Ela acrescenta ao esquema atividade específicas de pesquisa, leitura e análise linguística como um módulo de reconhecimento do gênero antes de sua produção inicial. Essa nova formação propõe ao produtor do texto maior segurança sobre o que deve escrever como também o contato com os mecanismos de estruturação do gênero.

Baseando-nos na estruturação de Costa-Hübes, elaboramos nossos procedimentos metodológicos para a aplicação. Esta ocorrerá de modo que possamos:

- a. Ler minicontos multimodais em suportes analógicos (livros) e digitais;
- b. Realizar rodas de leitura para apreciação do gênero miniconto;
- c. Realizar atividades de compreensão leitora do gênero, levando em consideração a faculdade do implícito, característica do gênero miniconto;
- d. Produzir minicontos;
- e. Revisar das produções textuais;
- f. Criar de painéis para propagação do gênero no ambiente escolar;
- g. Realizar de concurso de minicontos entre os alunos;
- h. Criar de um acervo de minicontos em ambiente virtual, utilizando a rede social *Facebook*.

Os tópicos supracitados estão esquematizados sob a mesma estruturação da SD na imagem a seguir:

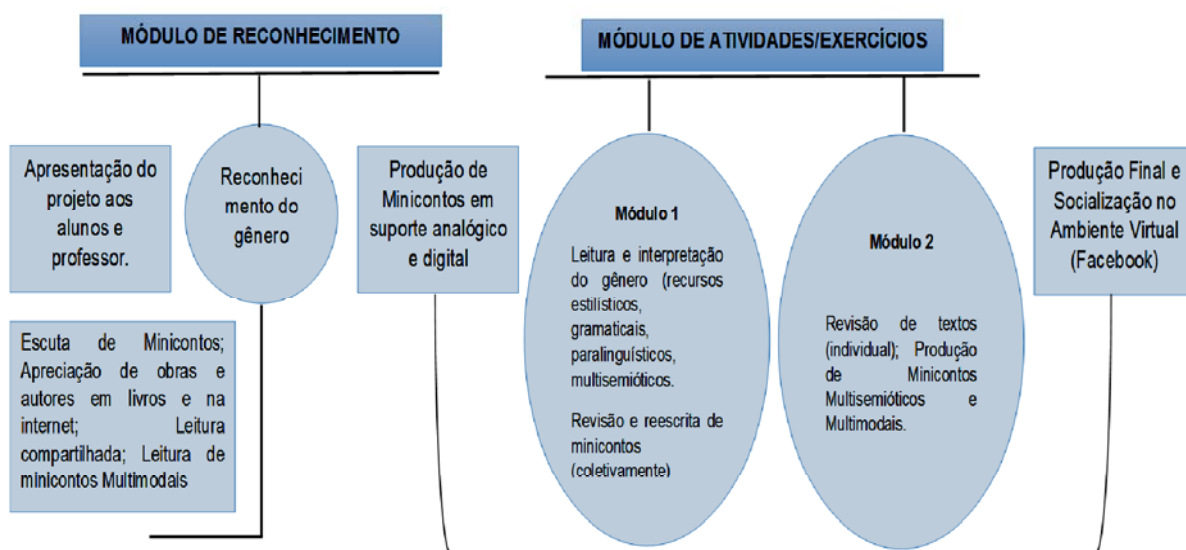


Imagem 9: Esquema de Sequência Didática com o gênero miniconto.

Concebemos, portanto, que o entrelaçamento da micronarrativa nesse projeto atua como forma de motivar a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, oportunizando trabalhar língua portuguesa em todos os eixos de ensino – escuta, oralidade, leitura, escrita e análise linguística – de acordo com as propostas de (multi)letramento.

Além da proposta de trabalho dos autores anteriormente citados, consideramos importante abordar os minicontos em sua categoria primeira, como um gênero literário. Para tanto, optamos por consolidar o trabalho com a literatura por meio da proposta de letramento literário³⁹ de Cosson (2014).

Na proposta de letramento literário, Cosson apresenta duas estratégias para o ensino da literatura: a sequência básica e a sequência expandida. Elegemos a primeira em decorrência de já haver a aplicação da proposta com ancoragem na linguística.

A sequência básica está organizada em quatro módulo (esclarecemos cada módulo na fase de descrição das etapas da SD a partir do subitem 5.7 desse capítulo):

1. Motivação;
2. Introdução;
3. Leitura;

³⁹ Ver glossário, pág. 161.

4. Interpretação.

Tendo em vista que o miniconto deve ser apreciado também de acordo com os valores estéticos. Seguiremos, desse modo, a abordagem esquematizada na próxima imagem:



Imagem 10: Esquema de sequência básica de letramento literário com o gênero miniconto

Outrossim, situamos os estudos teóricos-metodológicos dessa proposta de intervenção ao ensino de língua portuguesa sob o ponto de vista da língua na abordagem sociointeracionista e dialógica, enfatizando o discurso em contexto situado, concreto e real da atividade comunicativa humana com base nas significativas abordagens teóricas que apontam para a efetivação da língua em contexto de uso: Antunes (2003; 2009), Bakhtin (2003), Bunzen e Mendonça (2013), Marcuschi (2008);

Leal e Brandão (2007), Rojo (2009; 2013), Rojo e Barbosa (2015), Selbach (2013), entre outros.

Também utilizaremos parâmetros teóricos-metodológicos no âmbito da literatura. Nesse sentido, respaldamo-nos em Barthes (2013), Cosson (2014), Dalvi (2013), Rouxel (2013) e Spalding (2008). Assim como também utilizamos livros voltados para as micronarrativas: *Os cem menores contos do século*, de Marcelino Freire, *Contos de amor rasgados* e *Hora de alimentar serpentes*, ambos de Marina Colasanti.

Esse vínculo com a literatura permitiu-nos vivências significativas com a leitura: ler para construir o sentido do texto literário demanda habilidades diferenciadas de leitura que, muitas vezes, são relegadas nas aulas de língua portuguesa, pois se sobrepõe a isso o reforço das competências metalinguísticas e o texto é tomado para a dissecação de suas partes.

Rouxel (2013) afirma que a leitura literária em classe se caracteriza na tensão entre o texto e o leitor: é preciso trabalhar concomitantemente os saberes sobre os textos (conhecimento dos gêneros, prática dos textos, funcionamento dos discursos, etc); os saberes sobre si (a expressão do pensamento, o julgamento de gosto, a subjetividade em ato na leitura); e os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos (que evitam a subjetividade desenfreada).

Conduzir um trabalho que atenda às exigências da linguística e da literatura é uma ação possível e fundamental para a formação integral dos aprendizes. Essa prática, embora complexa, tendo em vista a fragmentação conteudista das técnicas de ensino ainda vigentes no contexto escolar, proporciona uma ação pedagógica interdisciplinar e contextualizada, caso o professor esteja preparado para trabalhar em rede, fazendo *links* entre os aspectos da linguística e da literatura. Tomando como parâmetro o texto de Barthes (2013), a potencialidade da literatura em termos de aprendizagem e conhecimento se esclarece, pois

A literatura assume muitos saberes. [...] Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2013, p. 18-19)

Em Barthes, compreendemos uma visão ainda não determinada nas práticas escolares de língua portuguesa: os textos literários não devem ser usados como objetos de estudos metalinguísticos, mas de forma articulada com o mundo da vida. Pressupomos que a literatura conduz o fio da existência humana, a expressão da vida, da subjetividade, a formação de sujeitos mais humanizados. No entanto, isso só acontece efetivamente se partirmos do princípio de que a literatura precisa ser pensada assim:

próxima, real, democrática, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais – inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos (DALVI, 2013, p. 17)

O trabalho com o gênero Minicontos, além de permitir a articulação dos aspectos linguísticos e literários, conduzirá o acesso à contextualização digital, renovando o interesse dos leitores por esse gênero nesse novo espaço de escrita que é alta e sob estilos de escrita proporcionados pelos recursos hipermidiáticos.

Em conformidade com as propostas metodológicas supracitadas, nas quais se propõe o estudo dos gêneros do discurso e de textos literários, fizemos uma interseção da proposição de SD de Costa-Hübes (2009), baseada na proposta de Schnewly e Dolz (2004), e Cosson (2014). Por meio dessa organização metodológica, objetivamos propiciar aos alunos um efeito diferenciado, um contato mais apreciativo com a leitura e a produção de textos, concordando com Cosson (2014), em sua afirmação de que seria uma maneira de sentir a leitura literária sem o abandono do prazer.

5.7.1 Motivação e Apresentação do projeto

Segundo Cosson (2014), esse passo inicial, que traz como princípio o faz de conta, é essencial para a motivação dos alunos. Trata-se da proposição de uma situação que permita aos sujeitos envolvidos na atividade interagir de modo criativo

com as palavras. Sendo assim, “o núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54)

Em consonância com a estrutura de base da SD de Costa-Hübes (2009), esse momento de motivação seria o espaço também para a apresentação da situação do projeto aos alunos, dos objetivos, da proposta de leitura e de escrita no ciberespaço. Portanto, esse momento constitui a construção de representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada pela turma. Deve, assim, ser um momento fomentador da autoestima do aprendiz para a integração e participação efetiva em todo roteiro da Sequência.

Denominamos esse momento de **Motivação e Apresentação** do projeto como “Pequenez”. No painel da sala de aula, expomos o dito popular “É nos menores frascos que se encontram os melhores perfumes”:



Imagem 11: Painel de Motivação

Debatemos com os alunos sobre o significado desse dito, as ideias e concepções nele implícitas. Em seguida, cada aluno recebeu uma folha de sulfite em branco, na qual escreveram uma frase em que incluíssem a palavra-chave da motivação. Em seguida, os alunos leram seus textos em voz alta para socialização.

Buscamos também proporcionar aos alunos um momento de memória afetiva, pois como afirma Compagnon (1999),

aquilo de que nos lembramos, aquilo que marcou nossas leituras da infância, dizia Proust, afastando-se do moralismo ruskiano, não é o próprio livro, mas o cenário no qual nós o lemos, as impressões que acompanharam nossa leitura. A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação (COMPAGNON, 1999, p. 143).

Sendo assim, escolhemos para causar a empatia com nossas propostas de leitura, o texto O elefantinho no poço, tradução de Maria Clara Machado, geralmente lido/ouvido durante a fase da educação infantil. Os estudantes ouviram a história e a interpretaram.

Em seguida, compartilhamos os dois momentos de leitura realizados na Motivação, enfatizando a percepção dos alunos, a avaliação das atividades realizadas na abertura do Projeto, averiguando também a coerência entre o tema Pequenez e a narrativa escolhida, buscando mostrar que a importância de um texto não está no tamanho, mas na possibilidade de mudança que ele pode proporcionar ao leitor e que o leitor pode empreender ao ler o texto literário.

Nessa situação, também realizamos a atividade de diagnose: observamos a leitura realizada pelos alunos; avaliamos o nível de compreensão leitora necessário ao miniconto, principalmente no que diz respeito à inferência de informações; observamos se compreenderam o foco narrativo e os efeitos de sentido provocados pelo texto.

De modo geral, observamos um quadro diverso no ambiente da turma do oitavo ano: alguns alunos não conseguiram, a princípio, compreender as ideias dos minicontos apresentados. Diante disso, precisamos fazer intervenções e questionamentos que os levassem a interpretar o texto com eficiência. Tomemos como exemplo o texto que trabalhamos, de Arthur Nestrovski (apud Freire 2004, p. 11):

<p>Outra viagem A mala é bem grande, Mas não sei se cabem as pernas.</p>
--

A leitura desse texto gerou controvérsias em sala de aula. Os alunos leram, porém não notaram o dado incomum (cabem pernas dentro da mala) e, por isso, o

efeito de sentido do texto não foi alcançado. Apenas compreenderam a amplitude do texto após as nossas intervenções. Remetemos a questão dos noticiários sobre assassinatos, corpos em malas; pedimos que relessem o título (Qual seria essa outra viagem?), entre outros fatores da amplitude textual, segundo apontam as evidências da imagem abaixo:

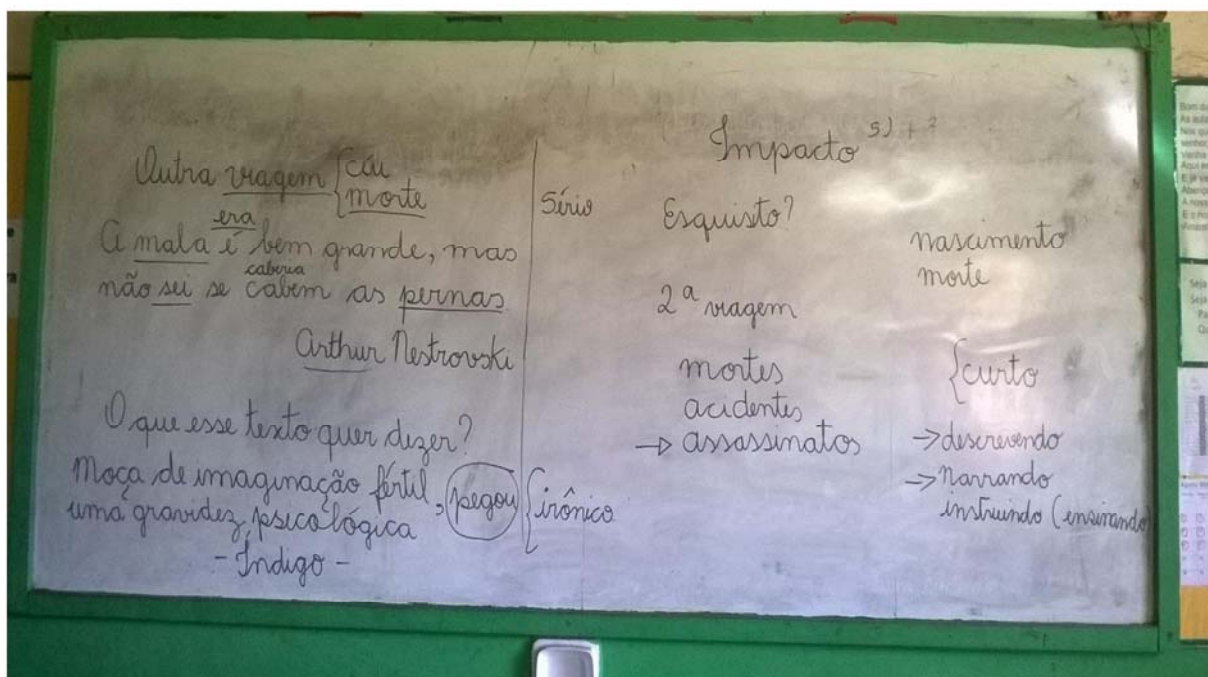


Imagem 12: Análise de minicontos em sala de aula

Com as intervenções, pudemos observar que os alunos conseguiram alcançar a proposta de escrita de um miniconto, inclusive sobre o aspecto da narratividade, a utilização dos verbos no pretérito, o elemento do efeito e do impacto. Todas essas características foram enfatizadas na análise dos gêneros.

Quando perguntamos “Que gênero é esse?”, os alunos não conseguiram defini-lo de imediato. Optamos por registrar no quadro alguns gêneros: artigo de opinião, conto, bilhete e miniconto. O primeiro item citado foi conto, por conseguinte, um dos alunos respondeu como sendo um miniconto por ser pequeno.

A partir dessa contextualização inicial envolvendo o gênero, partimos para as novas etapas da SD para chegar a produção dos minicontos pelos alunos. Na próxima etapa, descrita a seguir, ressignificamos a proposta de leitura e análise de outros minicontos em ambientes virtuais.

5.7.2 Introdução: a apresentação do autor e da obra ou Módulo de reconhecimento

A introdução é a etapa em que apresentamos o autor e a obra que será apreciada. Essa apresentação deve ser um momento breve, no qual se abordam informações básicas sobre o autor que estejam ligadas ao texto que será lido. De acordo com Cosson (2014), o professor deve falar da obra e da sua importância, como forma de justificar a escolha, apresentando-a fisicamente, lendo a capa e as informações presentes nas orelhas do livro como forma de facilitar a introdução da leitura.

Durante os demais momentos de leitura de minicontos, conforme observaremos nas demais etapas dessa proposta de intervenção, esse momento de introdução será sempre retomado, uma vez que a proposta de leitura da Sequência comporta recursos didáticos diferentes: sites, vídeos e livros.

Para concretização do momento de Introdução do gênero miniconto, escolhemos o recurso digital, sendo assim, visitamos o *site* Minicontos Coloridos. Trata-se de um *site* de experimental de literatura digital, um espaço de leitura/escrita hipertextual bastante criativo, interativo e multisemiótico, em que os alunos misturam cores e leem minicontos que se formam a partir dessa mistura, além de terem informações específicas sobre o gênero. As imagens a seguir mostram o suporte de leitura/escrita que utilizamos para essa etapa da intervenção:



Imagem 13: Interface do site de literatura digital: Minicontos Coloridos

Acessamos o site e buscamos o miniconto por meio do comando “Misture as cores pelas caixas abaixo”. Após a escolha das cores, surge o miniconto, tal qual a imagem abaixo, cuja essência narrativa requer do leitor a competência de inferir e correlacionar a significação entre palavras e cor:

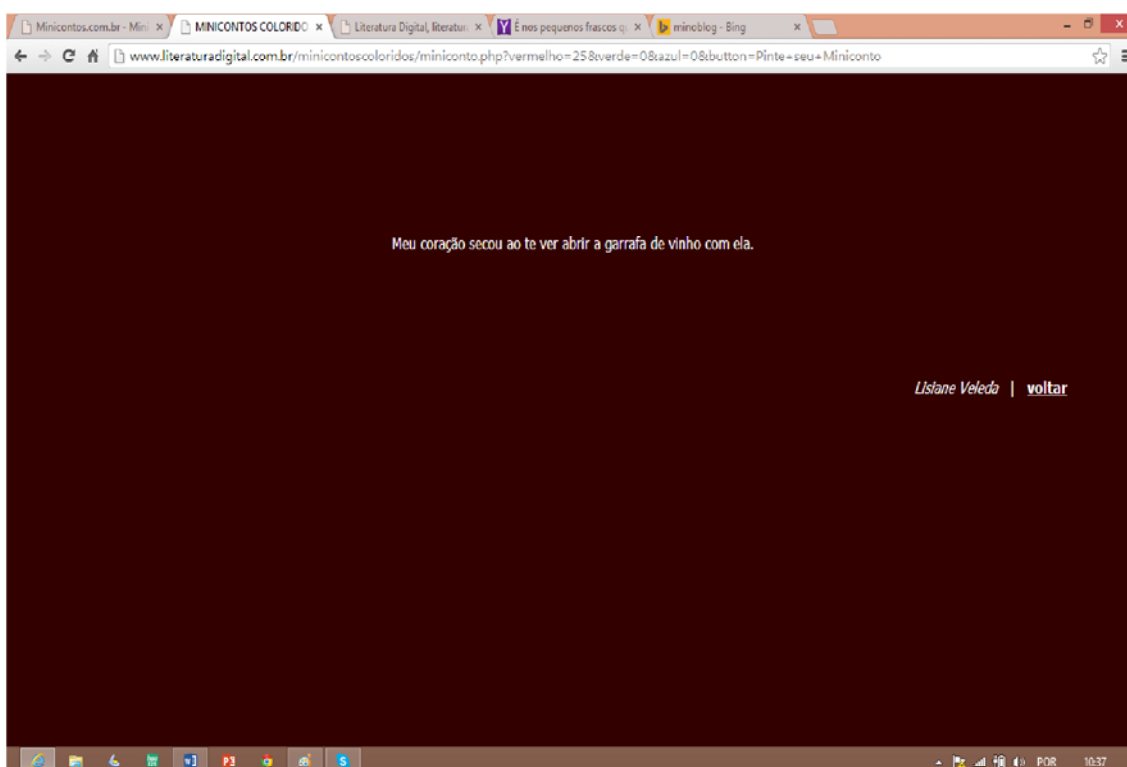


Imagem 14: Interface do site de literatura digital: Minicontos Coloridos

A esse respeito multi/hipermidiático na leitura e escrita de textos, é considerável apresentar nessa discussão o comentário de Teresa Colomer à Revista Pátio (Maio/2013), quanto ao processo de hibridização da leitura e da escrita com a emergência das tecnologias digitais na vida dos sujeitos sociais:

As práticas sociais de leitura e escrita cada vez mais fundem os dois tipos de competências. A informação e a criação fundem códigos (escritos, de imagem, audiovisuais, etc.); a recepção e a produção mesclam seus tempos, antes claramente delimitados. Lemos e escrevemos alternadamente em uma mesma situação, diante do computador, nas redes sociais e nos fóruns sobre leituras. Já se disse que, com as novas tecnologias, lemos mais do que nunca, mas poderíamos dizer, com mais razão ainda, que escrevemos mais do que nunca. As pessoas converteram-se em emissários de todo tipo de mensagens e reivindicam participação na elaboração de textos informativos em enciclopédias, como a Wikipédia, em recriações.

E como afirma Colomer, “lemos mais do que nunca, [...] escrevemos mais do que nunca”. Essa é a natureza dos textos de um ambiente virtual, como os comandos da página inicial do projeto de literatura digital, exemplificado na imagem 7: há uma conjugação das habilidades de leitura e escritura, na verdade, o espraiamento da escrita para o próprio ato de ler.

Na *internet*, escrevemos ao mesmo tempo em que lemos. Essa é uma das características do hipertexto. Como afirma Marcuschi, muda-se a noção de autor e de leitor, dando a impressão de uma autoria coletiva ou de uma espécie de co-autoria. A leitura se torna simultaneamente uma escritura, já que o autor não controla mais o fluxo da informação.

Nesse corpus multissemiótico exemplificados nas imagens, atuam como significadores do processo de compreensão do texto não apenas as palavras, como também as cores que se enredam ao texto escrito formando a hipermídia. Nesse sentido, é válido não apenas a leitura linear do texto escrito, mas a hipertextualidade que agrega a constituição da página virtual. O hipertexto, por essa natureza - não-linear, volátil, topográfico, fragmentário, de acesso ilimitado, multisemiótica, interativa, iterativa (MARCUSCHI, 2008, p. 2) – representa um novo espaço de escrita.

Durante o acesso ao site Minicontos Coloridos, compartilhamos práticas de leitura convencionais: a leitura silenciosa e em voz alta, como uma maneira de observar o ritmo de leitura dos alunos, a compreensão do texto por meio da leitura autônoma: nesses dois momentos de leitura, um aspecto que nos chamou a atenção

foi o fato de que poucos alunos conseguiam interpretar o miniconto, inferindo coerentemente as intenções do texto, num primeiro ato de leitura. Precisamos, portanto, interferir e promover intervalos de leitura para que pudéssemos observar se os alunos estavam compreendendo a natureza do gênero.

Esses intervalos de leitura são necessários para acompanhar o processo de leitura do aluno, principalmente as relativas ao ritmo de leitura. Funcionam como reorientadores do planejamento do professor, levando-o a buscar métodos para intervir eficazmente no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o aprendiz a superar as dificuldades.

Como a sequência didática aplicada compreendeu um período curto e contínuo de duração, não nos foi possível variar as técnicas de momentos de intervalo (Cosson apresenta por exemplo, a intertextualidade, a leitura conjunta de um capítulo para análise, a leitura individual, etc).

Outro fator que não possibilitou a efetivação de muitos intervalos de leitura foi o fato de trabalharmos com micronarrativas, textos de tamanho curto. Porém, buscamos deixar esclarecidas as dúvidas dos sujeitos aprendizes, contribuindo para que nos novos momentos de leitura e na produção escrita os alunos pudessem estar mais seguros na criação do próprio texto.

Após a leitura, algumas perguntas nortearam o compartilhamento de ideias para a compreensão de minicontos multimodais e a configuração dos textos que fazem parte do ambiente virtual. As indagações iniciais respaldaram a percepção dos alunos sobre o ambiente virtual acessado, a identificação do gênero, o impacto da leitura, as ideias explícitas do texto, a correlação entre palavras e cores; falamos sobre hipertexto e mostramos outro site de minicontos (Dois palitos, de Samir Mesquita) para concluir a introdução.

5.7.3 Módulo 1: Interpretação conforme proposta de letramento literário e abordagens da linguística textual

A interpretação consiste em dois momentos: a decifração da leitura e a materialização do gênero lido. Nessa SD contemplamos os dois aspectos com a

ampliação da materialização da produção de minicontos dos próprios alunos em um espaço virtual, o *Facebook*. Mesmo se tratando de uma nova etapa na SD, alguns eixos serão retomados, como a Introdução.

Iniciamos essa etapa com a apresentação do miniconto “Dia Chegará”, de Marina Colasanti em vídeo. Em seguida, discutimos sobre o texto desenvolvido nessa mídia: o assunto principal; a função social do texto literário; as diferenças de criação do miniconto nos diversificados suportes já vistos pela turma (livro, sites multimodais e vídeo); as características do gênero miniconto (aspectos da macro e microestrutura, da textualidade, da subjetividade, da literariedade, entre outros).

Realizamos o contato com o gênero também por meio da leitura de outro miniconto dessa autora “Prova de amor” (COLASANTI, 2010, p. 163):

Prova de amor

Meu bem, deixa crescer a barba para me agradar”, pediu ele.

E ela, num supremo esforço de amor, começou a fiar dentro de si e a laboriosamente expelir aqueles novos pêlos, que na pele fechada feriam caminho.

Mas quando, afinal, doce barba cobriu-lhe o rosto, e com orgulho expectante entregou sua estranheza àquele homem: “Você não é mais a mesma”, disse ele.

E se foi.

Descrevemos, a seguir, as intervenções realizadas nessa etapa da SD, que constitui o “momento interior” (COSSON, 2014, p. 65) do leitor com o texto; referindo-se ao processo de decifração. Antes de iniciarmos a leiturização da micronarrativa, proporcionamos um levantamento prévio dos alunos, questionando sobre quem já havia realizado ou pedido uma prova de amor. Uma motivação para nós, aplicadores da Sequência Didática, em observar a satisfação dos alunos em falar sobre algo que caracteriza a etapa de vida das primeiras relações amorosas. Um passo a mais para a concretização eficaz da SD.

Seguiram-se as interpelações sobre a temática, a autoria do texto, as previsões sobre a narrativa, a primeira produção escrita dos alunos, leitura e análise minuciosa do gênero miniconto, conforme abordamos abaixo:

- 1) Escutamos os depoimentos dos alunos e instigamos a discussão: O que é uma prova de amor? Qual a importância de provar que ama? Qual seria a maior prova de amor que alguém poderia fazer para lhe agradar? Quem geralmente faz provas de amor (pai, mãe, namorado, amigo...)?
- 2) Apresentamos uma breve biografia da autora pesquisando na *internet*;
- 3) Lemos para os alunos o título do miniconto de Colasanti e fizemos a antecipação do texto: Sobre o que vocês acham que fala o texto?
- 4) Finalizamos com a leitura do miniconto de Colasanti. Em seguida, discutimos sobre a percepção dos alunos quanto à quebra de expectativa causada pelo miniconto, bem como sobre os textos criados por eles mesmos. Além disso, analisamos a linguagem metafórica utilizada pelo autor e os elementos da narrativa de microficção: Pode-se dizer muita coisa em apenas uma linha? O que mais chama a atenção do leitor em textos como esse? O que o diferencia de outros textos literários, além da extensão? Qual o efeito provocado pelo texto? Como o autor conseguiu causar esse efeito?

Como os alunos definiram o miniconto pelo tamanho. Apresentamos em sala as diferenças entre conto e miniconto. Nesse momento, lemos coletivamente o texto “A primeira só”, de Marina Colasanti:

A primeira só

Era linda, era filha, era única. Filha de rei. Mas de que adiantava ser princesa se não tinha com quem brincar? Sozinha, no palácio, chorava e chorava, dias e noites, sem parar. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar.

De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adiantava a coroa se a filha da gente chora à noite? Decidiu acabar com tanta tristeza. Chamou o vidraceiro, chamou o moldureiro. E em segredo mandou fazer o maior espelho do reino. E em silêncio mandou colocar o espelho ao pé da cama da filha que dormia.

Quando a princesa acordou, já não estava sozinha. Uma menina linda e única olhava para ela, os cabelos ainda desfeitos do sono. Rápido saltaram as duas da cama. Rápido chegaram perto e ficaram se encontrando. Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo.

– Engraçado – pensou uma –, a outra é canhota.

E riram as duas. Riram muito depois. Felizes juntas, felizes iguais.

A brincadeira de uma era a graça da outra. O salto de uma era o pulo da outra. E quando uma estava cansada, a outra dormia... O rei, encantado com tanta alegria, mandou fazer brinquedos novos, que entregou à filha numa cesta. Bichos, bonecas, casinhas e uma bola de ouro. A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante, que foi o primeiro presente que escolheram. Rolaram com ela no tapete, lançaram na cama atiraram para o alto. Mas quando a princesa resolveu jogá-la nas mãos da amiga..., a bola estilhaçou jogo e amizade.

Uma moldura vazia, cacos de espelho no chão. A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei. Abaixou a cabeça para chorar. A lágrima inchou, já ia cair, quando a princesa viu o rosto que tanto amava. Não um só rosto de amiga, mas tantos rostos de tantas amigas nos cacos que cobriam o chão.

– Engraçado são canhotas – pensou.

E riram. Riram por algum tempo depois. Era diferente brincar com tantas amigas. Agora podia escolher.

Um dia escolheu uma e logo se cansou. No dia seguinte preferiu outra, e esqueceu-se dela logo em seguida. Depois outra e outra, até achar que todas eram poucas. Então pegou uma, jogou contra a parede e fez duas. Cansou das duas, pisou com o sapato e fez quatro. Não achou mais graça nas quatro, quebrou com o martelo e fez oito. Imitou-se com as oito partiu com uma pedra e fez doze. Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito. Menores cada vez menores. Tão menores que não cabiam em si, pedaços de amigas com as quais não se podia brincar.

Um olho, um sorriso, um pedaço de si. Depois, nem isso, pó brilhante de amigas espalhado pelo chão. Sozinha outra vez a filha do rei. Chorava. Nem sei. Não queria saber das bonecas, não queria saber dos brinquedos.

Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza. Correu, correu, e a tristeza continuava com ela. Correu pelo bosque, correu pelo prado. Parou à beira do lago.

No reflexo da água, a amiga esperava por ela. Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas: aquelas que tinha tido e as novas que encontraria. Soprou na água. A amiga encrespou-se, mas continuou sendo uma.

Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos, estilhaçando o espelho em tantos cacos, tantas amigas que foram afundando com ela, sumindo nas pequenas ondas com que o lago arrumava sua superfície.

Marina Colasanti

Imagem 15: Conto de Marina Colasanti

Disponível em: <http://contosdetodomundo.blogspot.com.br/2005/06/primeira-s.html>

Em nossa conversação a respeito desse conto, os alunos apresentaram uma recepção melhor. Além de terem conseguido interpretar de maneira profícua a narrativa. Porventura, o tamanho do texto seja tomado como base para avaliação do texto bom pelos alunos. Por isso, retomamos a explanação da diagnose inicial sobre “Pode-se dizer muita coisa em apenas uma linha?”, uma vez que dentro de um miniconto há uma subjetividade e aspectos narrativos que nos permitem atribuir sentido ao texto, fazendo a interconexão material (linguística e palpável do escrito) e abstrata (nas inferências e projeções do dizer texto).

Posteriormente a essas análises, iniciamos o processo de produção de minicontos. Retomamos com os alunos o tema da proposta de intervenção que trabalhamos no momento da motivação (Pequenez). A partir dela e do que discutimos na sala, solicitamos que os alunos produzissem uma narrativa curta e impactante como as que havíamos lido até então. No tópico seguinte, apresentamos a etapa de produção inicial.

5.7.4 Produção Inicial e análise das produções dos alunos

A maestria do miniconto está na relação entre o menor número de palavras possível, mais o maior número de significados sugeridos pelo enredo⁴⁰.

Começamos a partir desse momento o processo de escrita do gênero miniconto: os alunos produziam, enquanto isso, já realizávamos as possíveis reflexões acerca do texto do aluno, levando-os a refletirem sobre a própria escrita. Assim, a correção acontecia concomitantemente ao momento de escritura, “um trabalho de parceria entre professor e alunos, com base no pressuposto de que o texto escrito não é gerado numa primeira e única tentativa” (BRANDÃO, 2007, p.119). Em seguida, recolhemos os textos produzidos pelos alunos.

⁴⁰ Texto mencionado no *site* Projeto de Micro e Minicontos, disponível em <http://minimicrocontos.blogspot.com.br/>.

O tema favoreceu a discussão em relação as diferenças socioeconômicas existentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, a participação efetiva de todos sujeitos no processo de leitura e escrita, aproximando-os ainda mais do projeto.

A seguir, apresentamos quatro minicontos produzidos pelos alunos⁴¹ em consonância com as concepções teóricas apresentadas no tópico 5.5 (O gênero miniconto).

Para a análise do miniconto dos alunos tomamos como base os cinco valores elencados por Spalding⁴² (2013): a concisão, a narratividade, o efeito, a abertura e a exatidão⁴³, sendo esse autor um expoente no estudo do gênero miniconto em nosso país.

Na produção inicial dos alunos, percebemos que alguns desses valores já estão inseridos. Foram incorporados a partir das leituras e análises realizadas em vários minicontos. As características elencadas por Spalding foram apresentadas aos alunos do 8º ano durante os momentos de revisão e reescrita, embora os respaldos a ela tenham sido mencionados por nós durante as intervenções nas rodas de leitura do gênero.

Podemos perceber, diante disso, que a apropriação da leitura frequente de um gênero pode conduzir a produção deste sem que seja necessário compreender previamente suas características. Essa é a base constitutiva da proposta de SD sustentada por Swiderski e Costa-Hübes (2008) que as autoras descrevem com clareza da afirmação abaixo:

As condições de práticas de leituras, criadas pela SD, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto. A esses aspectos somam-se o conhecimento do leitor e o contexto de uso, que, conforme Orlandi (1996), são fatores determinantes na produção de sentidos. Desse modo, ao avaliarmos a proposta da SD, *entendemos que, antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado que circulam na sociedade*. O contato com esses textos pode mobilizar, segundo Solé (1998), estratégias diferentes frente aos diversos objetivos que implicam o ato de ler (SWIDERSKI e COSTA-HÜBES, 2008, p. 121, grifos nossos)

⁴¹ Os alunos serão identificados como A, B, C, D, obedecendo aos critérios do Comitê de Ética em se tratando do anonimato da identidade dos participantes da pesquisa.

⁴² Marcelo Spalding é professor, escritor e jornalista. Formado em Jornalismo e Letras, é também mestre e doutor em Literatura pela UFRGS. Participa do movimento de Literatura Digital, que defende a leitura e a literatura na era digital. Nosso interesse por seu aporte teórico está no fato desse autor ter sido o primeiro a tratar do miniconto em dissertação de mestrado no Brasil. Um trabalho significativo para aqueles que estudam o gênero.

⁴³ Esses aspectos já foram definidos na Seção 5.5 desse trabalho.

Ainda sobre o que diz respeito ao contato (nesse caso, a leiturização) com o gênero antes da produção inicial da escrita, acrescentamos à concepção de Solé, citada anteriormente, que o contato com os gêneros mobiliza estratégias diferentes tanto em relação aos aspectos da leitura como aos da própria escrita. Nesse sentido, observamos que os mecanismos de estruturação do gênero acabam sendo acoplados à memória sensorial⁴⁴ dos alunos, tendo em vista que a leitura de minicontos foi realizada durante todo processo de realização da SD, sem antepormos as principais características do gênero.

Isso está registrado nos quatro textos produzidos pelos alunos do 8º ano do nosso *lócus* e que são analisados por nós nesse corpus. Vejamos a produção inicial do Aluno A:

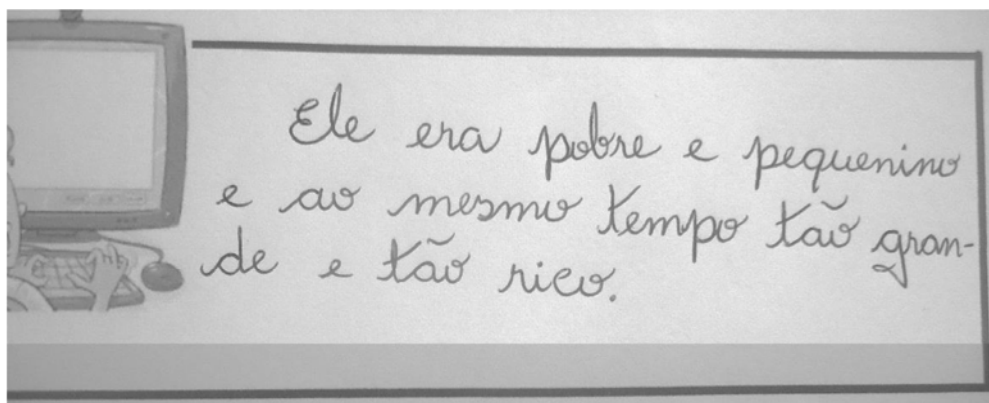


Imagem 16: Miniconto do Aluno A

Como já citamos anteriormente, o contato proporcionado pela leitura faz com que o aluno se aproprie dos aspectos do gênero. Vemos isso no texto do Aluno A. Ele já consegue atribuir valores do gênero miniconto desde a primeira produção. Dentre esses aspectos destacamos:

- A criação narrativa com o uso do verbo no passado (“era”) e a existência dos elementos da narração – personagem, enredo, tempo, espaço, etc;

⁴⁴ No Dicionário Medicina Prática, a memória sensorial “corresponde ao armazenamento de informações de todo tipo que chegam até os nossos sentidos. Podem ser estímulos visuais, auditivos, tácteis, olfativos, gustativos e proprioceptivos. Uma vez processadas, as informações são transferidas para memória de curto prazo. O traço de memória sensorial permanecerá no sistema se receber atenção e interpretação”. Disponível em: <http://www.medicinapratica.com.br/tag/memoria-sensorial/>.

- A concisão que se reflete nas escolhas lexicais do escrevente: ele consegue garantir a concisão pelo uso de dois campos semânticos antitéticos, porém essenciais a construção do efeito: “pobre” *versus* “rico”; “pequenino” *versus* “grande”;
- O efeito provocado no leitor é construído pelo jogo das antíteses e intensificado pela polissemia: “pobre” como pessoa simples ou e poucas posses materiais; mas “rico” em valores morais, de uma vida sem ganância e pretensões materiais maiores; “pequenino” na concepção de que se trata de um indivíduo humilde, porém “grande” como alguém de amplas qualidades.

Essa interpretação que realizamos é possível justamente pelo fato de as escolhas lexicais e semânticas conceberem essa criação simbólica. Como vimos, as pistas construídas pelo autor nos permitem criar um construto significativo da narração. A produção do gênero miniconto, nesse contexto, reitera a afirmação de Dionísio e Vasconcelos (2013): gênero é uma categoria de reconhecimento psicossocial⁴⁵. O aluno é capaz de perceber que, dentro do conjunto de minicontos lidos, há aspectos semelhantes que se encaixam em um sistema de funções necessário para a criação do texto.

Sendo então o reconhecimento psicossocial uma maneira de definir gênero podemos refletir que a prática contínua com o trabalho pedagógico que envolve os gêneros textuais pode contribuir de maneira efetiva para a inserção de práticas de letramento de qualquer gênero na vida dos aprendizes do ensino fundamental. Desde que esse trabalho seja realizado de maneira sistematizada como na proposta da SD.

Diante do fator de reconhecimento psicossocial, percebemos no escrevente sua percepção de mundo. Ele fez as escolhas lexicais que colaboram para a construção semântica e, inerente ao aspecto linguístico, percebemos a definição de uma realidade social. É esse conjunto de percepções permitidos pelo texto que

⁴⁵ Antes de falar em reconhecimento psicossocial em seu texto, Dionísio e Vasconcelos apontam os gêneros (nas concepções de MILLER e BAZERMA, 2011) como artefatos. Sendo artefatos de uma sociedade, a noção de gênero ultrapassa seu limite estrutural para abarcar fatores sociais, históricos e psicológicos da sociedade. Em Bazerman (2005, p. 29 apud Dionísio e Vasconcelos, 2013) encontramos a esse respeito o seguinte dado: ao escolhermos um gênero, estamos selecionando não apenas uma ‘forma’, mas sim “múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes”.

provoca o efeito de sentido, que Poe chama de Unidade de Efeito ou Unidade de Expressão: o aluno consegue levar o leitor a refletir que a vida se constitui da riqueza interior, do bem estar pessoal e coletivo, das vivências simples e acima dos bens materiais. Ele apresenta um modo de dizer peculiar para o clichê “dinheiro não é tudo”.

Após a revisão textual alguns aspectos da pontuação foram revistos para que o efeito de sentido se tornasse mais claro e intenso. O texto do Aluno A finalizou assim:

Era pobre e pequenino. E, ao mesmo tempo, tão grande, tão rico.

Aluno A

Diante da temática Pequenez, o Aluno B produziu o seguinte texto:

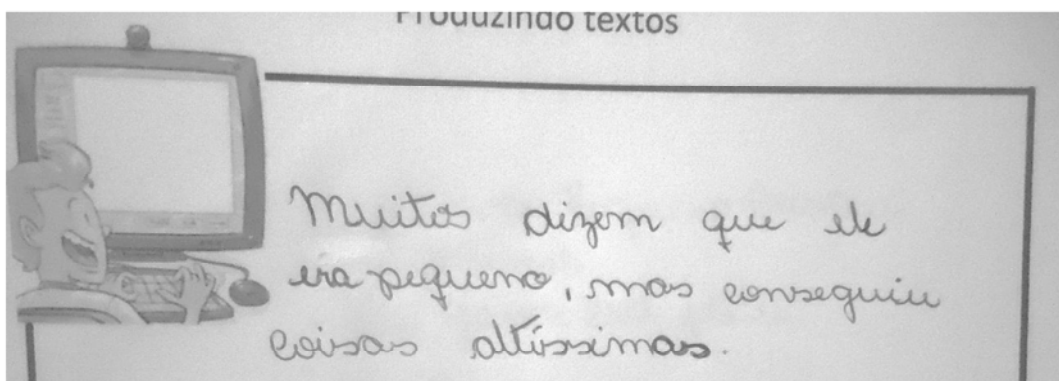


Imagem 17: Miniconto do Aluno B

Nesse miniconto, observamos a construção da narrativa. Percebemos a presença de personagem, o foco narrativo, narrador, ambiente, tempo, etc. Ele consegue contar uma história tratando de um fato que acerca o interesse humano: ascender socialmente, apresentando isso de forma bastante motivadora e empreendedora para o leitor.

A quebra da expectativa, em evidência provocada pelo uso da vírgula após a primeira enunciação e o uso do elemento coesivo “mas”, provoca o efeito de sentido no leitor: ele não se conformou em ser pequeno, porque dentro de si havia uma força para crescer e ser alguém bem mais sucedido.

Além disso, a concisão também está presente nesse miniconto. Ele não exagera em relatar o crescimento humano. Com exatidão e, usando 10 caracteres, consegue tecer uma narrativa empreendedora que configura a existência humana de

muitos indivíduos que moram na zona rural, sobrevivem da agricultura familiar e são relegados à exclusão em muitas variáveis sociais (escolar, cultural, econômica, de lazer, etc), no entanto conseguem superar as limitações impostas pela complexidade do desenvolvimento da nossa sociedade.

A abertura do miniconto produzido pelo Aluno B está em ter deixado espaços livres para que os leitores completassem o sentido do texto. Tendo como propriedade a virtualidade, os textos podem ser lidos em diversos momentos, por leitores diferentes e terem uma significação variável. Lido de outra maneira, esse miniconto poderia, por exemplo, remeter-nos às situações de preconceito que alguns indivíduos sofrem na sua relação social. É essa multiplicidade de interpretações que caracteriza esse miniconto como um texto aberto ao leitor.

O texto final do Aluno B, após a retextualização, ficou assim escrito:

Muitos diziam que era pequeno, mas conseguiu coisas altíssimas.

Aluno B

Durante a reescrita desse miniconto, orientamos os alunos para que percebessem o tempo da narrativa. Nesse aspecto, eles modificaram o verbo do presente “dizem” para o pretérito “diziam”.

O Aluno C apresentou a seguinte construção:

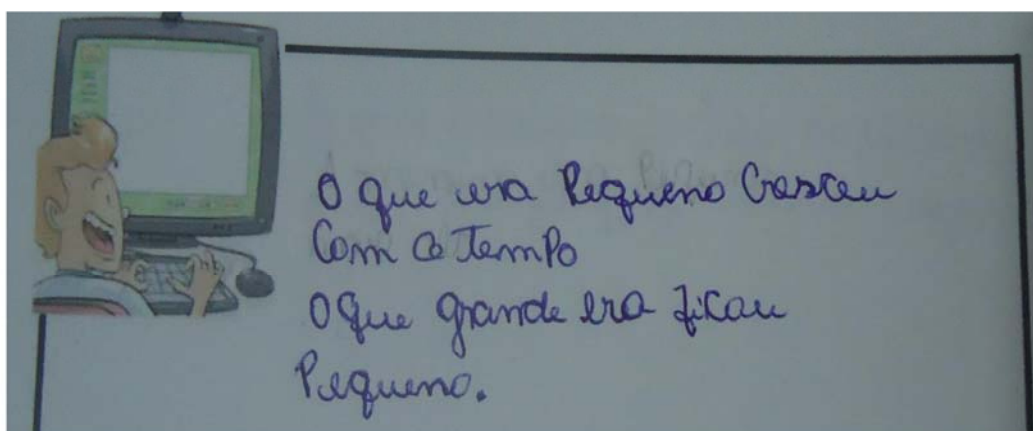


Imagem 18: Miniconto do Aluno C

A leitura desse texto nos remete à natureza dos provérbios populares. Deve ser devido a essa possibilidade de criação que alguns estudiosos do gênero associam o surgimento do miniconto às fábulas com seus ensinamentos morais.

Essa micronarrativa apresenta um teor subjetivo ainda maior que nos demais textos, tendo em vista que a identificação da personagem (feminina/masculina) não fica explicitada. Isso torna o texto ainda mais virtual e passível de adequação ao leitor.

A fim de adequá-lo aos “moldes” do miniconto, principalmente no que tange o fator do efeito de sentido, a reescrita coletiva foi um momento essencial. Após repensarmos a narrativa desse aluno, o texto final foi reconfigurado ganhando um novo ensejo. Vejamos:

O que era pequeno cresceu com o tempo.
O que grande era, não mais se viu.

Aluno C

A revisão, momento de reflexão acerca do gênero, configura uma função primordial para aprendizagem sobre a produção textual. Depois da retextualização, o texto do Aluno C apresentou de forma mais clara a natureza da micronarração: apresenta os elementos da narrativa e a abertura para a interpretação do leitor. Ele conseguiu produzir um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resultou num impacto instantâneo no leitor (PAULINO apud SPALDING, 2008, p 15).

De forma mais evidente no nesse miniconto, o efeito de sentido é construído da maneira como os estudiosos do miniconto pregam: ele conseguiu inquietar o leitor. Isso acontece no desfecho da narrativa, quando narra “o que era grande não mais se viu”. Esse fechamento conduz o leitor a indagar “como assim: o que era *grande* não mais se viu?”.

A construção do texto atrai o leitor a questionar a narrativa e, desse modo, a pensar com mais intensidade sobre ela. Em um contexto de interpretação mais profundo que o dos minicontos dos Alunos A e B, temos a criação de uma ideia paradoxal que gera o conflito dentro do desfecho, deixando aberta para o leitor a co-produção do miniconto: como acontece de alguém ser grande e não ser visto?

Em aspectos gerais, podemos interpretá-lo na mesma perspectiva dos demais textos dos alunos: nos três textos apresentados, os escreventes remeteram a

temática Pequenez ao seu sentido conotativo. Por meio estratégias diferenciadas de escrita, a palavra “Pequenez” foi associada à humildade, pobreza, poucas condições econômicas, e não ao seu sentido literal, relacionado a tamanho.

Por conseguinte, analisamos o texto do Aluno D:

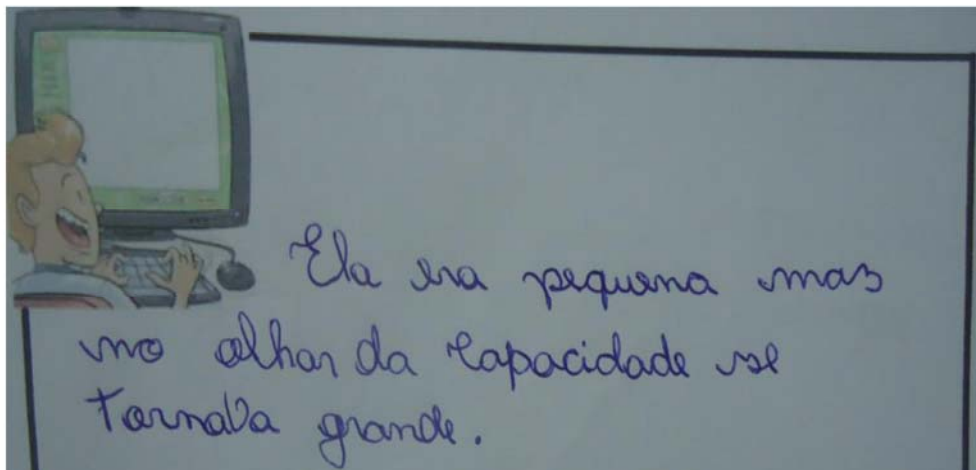


Imagem 19: Miniconto do Aluno D

Nesse texto, faz-se menção ao tema gerador da micronarrativa. O escrevente apresenta o mesmo assunto que envolve as demais narrativas: a capacidade do ser humano de crescer, ascender socialmente.

A sequência de fatos acontece em tempo cronológico “era pequena” para “se tornava grande”. Esse texto revela uma nova leitura, pois temos uma personagem feminina. Nesse caso, as interpretações podem ser bastante voláteis: o que tornava essa mulher/menina pequena? O que transmitia em seu olhar?

A conjunção do ser mulher e da sensibilidade que o texto transmite para o leitor concorrem para a construção do efeito de sentido desse miniconto. A escolha também pelo “olhar” e não por outros canais de comunicação é algo que fortalece a narrativa. É por meio do olhar também podemos conhecer as pessoas; se estão alegres, apaixonadas, tristes, satisfeitas, cansadas. O gesto de olhar é assunto de poemas e canções. Nesse poema, por exemplo, Fernando Pessoa⁴⁶ associa o olhar à uma forma de declarar o amor:

⁴⁶ Texto disponível em <http://www.portugues.com.br/literatura/cinco-poemas-amor-fernando-pessoa.html>.

O AMOR, quando se revela,/ Não se sabe revelar./ Sabe bem olhar p'ra ela,/ Mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente/ Não sabe o que há de dizer./ Fala: parece que mente.../ Cala: parece esquecer.../

Ah, mas se ela adivinhasse,/ *Se pudesse ouvir o olhar,/ E se um olhar lhe bastasse/ P'ra saber que a estão a amar!*

[...] (Grifos nossos)

No texto do Aluno D, o “olhar” está direcionado ao anseio de prosperidade da personagem, deixando o vazio obrigatório ao miniconto: que prosperidade busca essa mulher. Por esse viés, a exatidão do texto acontece de maneira objetiva e coerente. Spalding (2013) menciona que a exatidão é o fator esclarecedor no miniconto. Como se trata de uma breve narrativa, o aspecto da exatidão, caso não seja bem construído, pode comprometer a compreensão do texto.

Outro ponto analisado nesse miniconto é a abertura para o leitor preencher os vazios do texto. Na Teoria da Recepção, apresentam-se dois pontos importantes para o preenchimento das lacunas do texto: a perspectividade e os espaços vazios. “A perspectividade envolve a ideia de que cada perspectiva abre um caminho para o leitor entrar no texto; sendo que o leitor que escolherá sua perspectiva” (SILVA, 2013, p. 66).

Mediante essa categoria, o miniconto do Aluno D concede-nos pensar sobre essa personagem feminina sob diversos âmbitos, principalmente no que tange a questão do preconceito, das lutas da mulher pela liberdade de expressão, da libertação de um casamento de torturas, etc. Temos perspectivas lançadas ao leitor que podem se encaixar em diversos momentos de uso dessa enunciação. A partir da perspectiva inferida pelo leitor, cabe a ele mesmo preencher os vazios do texto.

Depois de reescrito, o miniconto do Aluno D, recebeu a seguinte configuração:

Era pequena, mas no olhar da capacidade, tornava-se grande.

Aluno D

De modo geral, os textos dos alunos conseguiram atingir a meta da criação proposta em nossa sequência didática: produzir miniconto. Como minicontos,

compreendemos uma narrativa curta que envolve o leitor numa trama por meio do efeito instantâneo que o provoca a adentrar no texto e preencher suas lacunas.

É importante ressaltar importância da análise linguística realizada no momento da reescrita. Conduzimos os alunos a perceberem a importância da do uso da pontuação no gênero, levando-os a perceber que ela contribui de modo bastante significativo para gerar o efeito. Esses aspectos estão detalhados no tópico 5.3.2, que trata da revisão e reescrita dos minicontos.

Para mais, abordamos o uso do tempo pretérito na narrativa, fazendo as adequações necessárias. Quanto a esse recurso, apenas um dos textos (do Aluno B) precisou ser modificado.

5.7.5 Módulo 2: Revisão e reescrita dos minicontos

Realizamos em dois momentos a revisão e reescrita dos textos dos alunos. A primeira foi coletiva e a segunda em individual. Embora seja necessário lembrar que, durante a escritura da produção inicial, as intervenções de revisão já foram sendo realizadas.

Adotamos como parâmetros de revisão os critérios de textualidade apontados por Marcuschi (2009, p. 96): a co-textualidade (aspectos linguísticos: coesão e coerência), revisando os textos para que atendessem as convenções de coesão e coerência; e a contextualidade (conhecimento de mundo: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade); bem como os valores apresentados por Spalding no site Minicontos Coloridos, a saber: concisão, narratividade, efeito, abertura e exatidão.

Ainda acerca desses critérios de revisão, consideramos importantes, porque atentam para a contextualização da análise linguística na produção textual, os aspectos elucidados por Costa Val (apud MORAIS e SILVA, 2007, p. 138-139), os quais tem como base Beugrand e Dressler (1983), a saber:

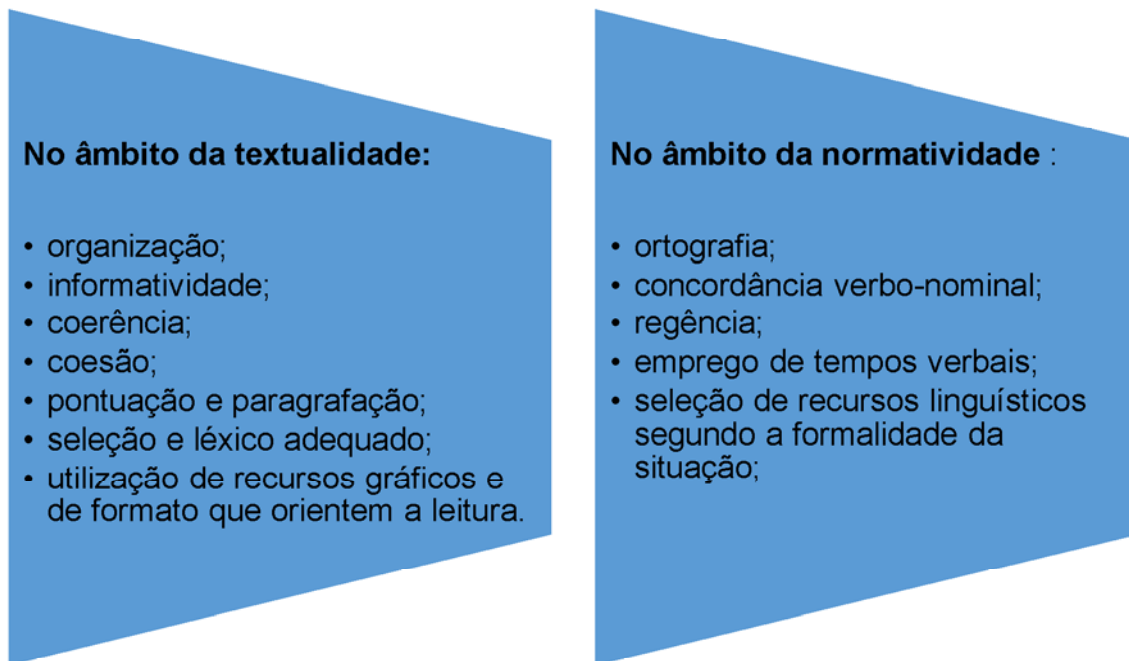


Imagem 20: Princípios da textualidade e normatividade

Na revisão coletiva, os textos dos alunos foram escritos em cartazes por eles mesmos. Como não havia muito tempo para correção de todos, os alunos escolheram três minicontos para passarem pela revisão coletiva. A condução desse momento levou em consideração os aspectos linguísticos e literários do gênero de forma que o texto atendesse a finalidade de impactar o leitor pela quebra de expectativa própria do miniconto.

Após a revisão coletiva, fizemos a revisão individual. Esse momento de retextualização aconteceu durante o processo de produção e após a entrega do produto previamente finalizado. Os alunos escreveram a primeira versão e os textos foram levados para a correção pelo professor. Nas produções dos alunos, incluímos bilhetes para que pudessem rever pontos fundamentais que prejudicariam a compreensão do texto; entregamos também uma ficha de revisão para que pudessem realizar com autonomia a revisão e reescrita de seus textos:

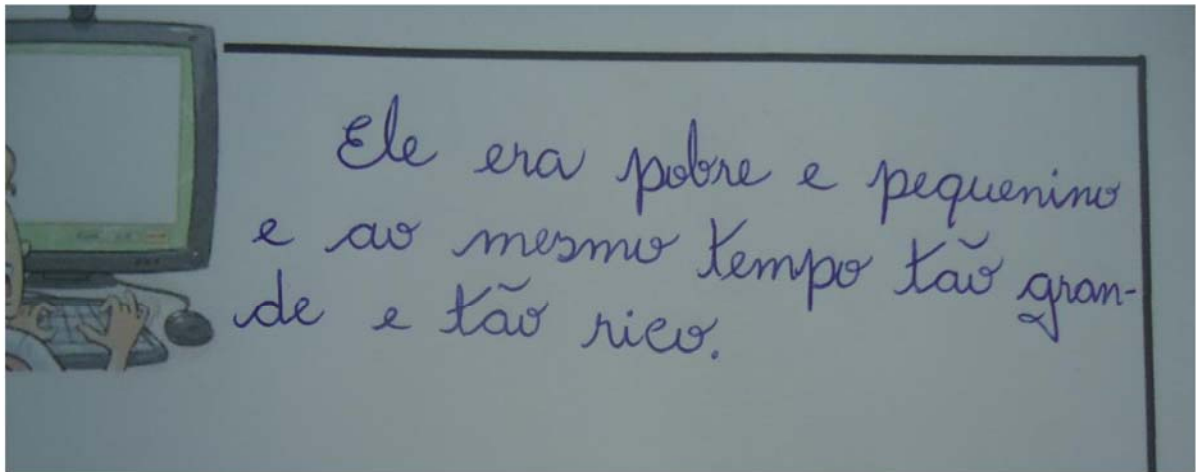


Imagem 21: Produção de Miniconto do aluno participante da pesquisa

No verso da folha de produção de minicontos, escrevemos o bilhete:

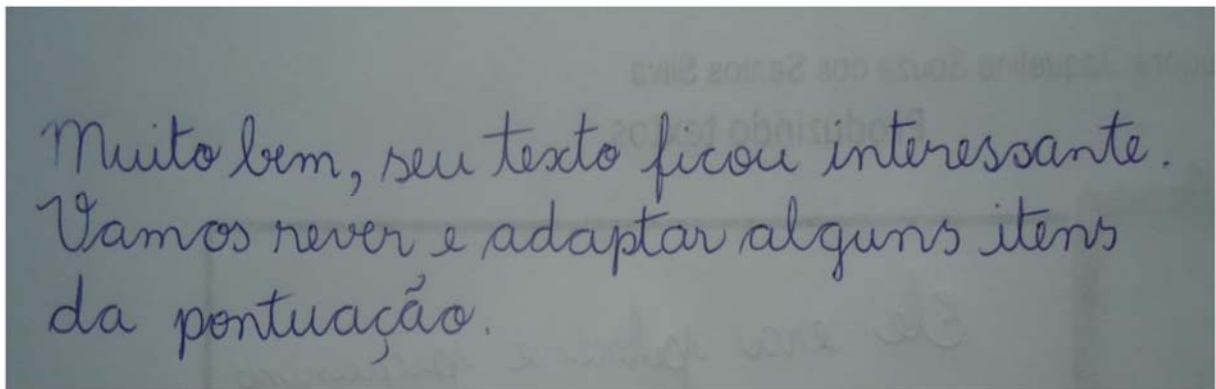


Imagem 22: Bilhete de revisão do professor

Quanto à ficha de revisão dos Minicontos, propomos para análise inicial os aspectos da coerência, por conseguinte, os aspectos pragmáticos e por fim, propomos a análise gramatical.

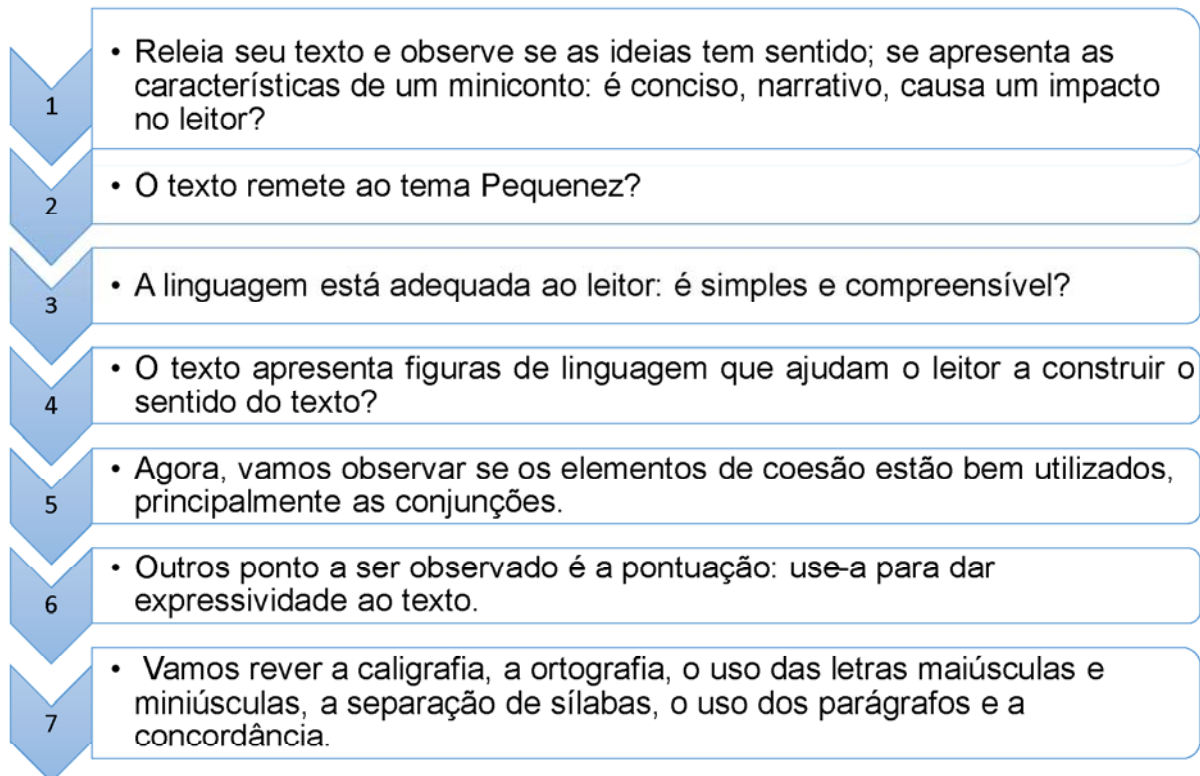


Imagem 23: Ficha de revisão dos minicontos dos alunos

Sobre a proposição do texto como objeto de análise linguística, atentamos para a afirmação de Moraes e Silva (2007):

É necessário lembrarmos, no entanto, que o trabalho com os conhecimentos linguísticos deve se conectar ao ensino de leitura, assim como ao de produção e compreensão de textos [...]. No caso da leitura, pode-se, por exemplo, refletir com os alunos sobre os recursos linguísticos empregados nos textos de bons autores, observando, entre outras coisas, quais recursos [...] forma selecionados e o modo como foram usados (MORAIS E SILVA, 2007, p. 139)

Sendo assim, os momentos de revisão são enriquecedores para a proposta de produção textual, pois os escreventes podem adquirir estratégias de leitura e escrita, como também a retextualização conecta três eixos de ensino importantes em língua materna e que são o desafio dos professores e estudiosos no que diz respeito a busca por metodologias de ensino eficazes: são a leitura, a escrita e a análise linguística.

Nosso trabalho não finaliza nessa etapa. Após a realização da escrita e reescrita dos minicontos, transformamos em textos multimodais. Para isso, utilizamos

os recursos do Programa Paint⁴⁷. O trabalho e a retextualização dos minicontos está descrita no tópico subsequente.

5.7.6 Produção Final e socialização dos textos no *Facebook*

Após a revisão, trabalhamos na criação do texto multimodal. A produção da multimodalidade atende ao objetivo de nossa pesquisa de incluir ambientes virtuais de aprendizagem nas práticas escolares de língua portuguesa. Para que essa inclusão se efetivasse e tivesse um público maior de sociabilização, escolhemos o *Facebook* para publicar os textos produzidos pelos alunos. Criamos uma página a qual intitulamos Território de Minicontos.

Os alunos escolheram imagens e produziram textos multisemióticos no programa *Paint*. A realização da produção do texto multisemiótico foi realizada em sala de aula, coletivamente, um texto de cada vez. Para isso, pesquisamos imagens no *Google* e realizamos a produção da escrita no programa de edição de fotos. A seguir, apresentamos os Minicontos após todas as etapas de retextualização:

Texto do Aluno A:



Imagem 24: Retextualização multimodal do miniconto do Aluno A

⁴⁷ O Paint é um aplicativo que faz parte do grupo Acessórios do Windows. Permite o desenvolvimento, edição e impressão de imagens digitais que são salvas automaticamente como Bitmaps, podendo também ser salvas como *gifs* ou *jpgs*. Trata-se de um aplicativo simples de utilizar em sala de aula. Para saber mais sobre o uso, a UFRGS apresenta um tutorial: <http://penta3.ufrgs.br/tutoriais/paint/>.

Para esse texto, os alunos escolheram a imagem de uma flor. Como recursos multimodais, além da imagem, há o uso de cores diferentes para os trechos do miniconto. Inicialmente, usamos um tom amarelado para simbolizar a humildade da personagem, por conseguinte, em se tratando de enfatizar o desfecho, escolhemos a cor vermelha que recorda o sentimento de vivacidade, mudança do fraco para o forte. As escolhas dos recursos são realizadas mediante o teor da narração e o efeito que pretende passar para o leitor.

Texto do Aluno B:



Imagem 25: Retextualização multimodal do miniconto do Aluno B

Nesse miniconto, os alunos escolheram a imagem que remete ao clássico O Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry. Nesse caso, a relação entre texto e imagem decorre da intertextualidade com a narrativa: um menino que morava sozinho em um planeta, cultivava uma rosa, e que saindo do seu mundo, foi capaz de mudar o rumo da história de vida de alguns seres.

Além da intertextualidade, fizemos também o uso de cores diferentes e letras menores, como na palavra pequeno, e maiores como na palavra altíssimo para consolidar ainda mais o que Poe denominou como Unidade de Impressão. As cores das letras também estão associadas à ideia do texto: a palavra “pequeno” recebeu um tom de cor mais suave, enquanto a palavra “altíssimas” recebeu um tom azulado, que retoma a ideia do universo, da grandeza.

Texto do Aluno C:



Imagem 26: Retextualização multimodal do miniconto do Aluno C

Para o texto C, os alunos escolheram um recurso mais simples. O uso das bordas está atrelado à estrutura das postagens mais frequentes do *Facebook*. No entanto, o jogo de cores é o artifício que mais colabora para a construção visuoverbal. Os tons de escuro para claro decorrem da própria sequência narrativa e do efeito gerado pela leitura da micronarrativa: os tons iniciais são fortes, referem-se à força, a ação de crescer e a determinação da personagem; o trecho “não mais se viu” recebeu um tom bastante claro, reportando a ideia de desaparecimento.

Texto do Aluno D:



(Imagem 27: Retextualização multimodal do miniconto do Aluno D)

Para o texto D, escolhemos a imagem de um olhar para o horizonte, que atende de modo bastante significativo aos aspectos literários da narrativa. Observamos que se trata de um olhar de determinação e busca. Por esse viés, a imagem está coerente com a proposta da narrativa e causa um efeito mais forte no leitor.

Em síntese, a etapa da retextualização dos minicontos passou por módulos distintos:

1. O professor-pesquisador leu os textos dos alunos para situá-los sobre o que deveriam revisar especificamente em seus textos;
2. Realizamos a revisão coletiva de alguns dos minicontos;
3. Revisamos a revisão individualmente;
4. Retextualizamos na ferramenta *Paint* para a produção do miniconto multimodal.

Em continuidade, finalizamos o processo de Interpretação proposto por Cosson (2014), que seria o momento de exteriorização do produto (nesse caso, o miniconto), “a concretização, a materialização da interpretação” (p.65) como afirma o próprio autor. Da mesma forma, atendendo também a proposição do planejamento do ensino de Língua Portuguesa à luz da concepção sociointeracionista, buscamos dar vida aos textos dos alunos através da criação do ambiente virtual Território de Minicontos no *Facebook*. Nessa página, os alunos podem ler, curtir, compartilhar e publicar minicontos para outros leitores:



Imagem 28: Socialização do miniconto na página Território de Minicontos, no *Facebook*

5.7.7 Post Scriptum

A proposição dessa Sequência Didática permitiu-nos atingir o que já dissemos anteriormente nas discussões teóricas acerca de inclusão, alfabetização e letramento digitais: para que nós, professores, possamos compreender a eficácia da tecnologia em nossas aulas, precisamos experienciá-la, extrair o que as TIC têm a nos oferecer, principalmente no âmbito do trabalho com a leitura e a escrita.

Por meio da efetivação da SD,

- Promovemos o letramento digital, ampliando os espaços de leitura e escrita dos alunos para a tela, por isso, abarcamos nesse universo escolar a inclusão digital;

- Criamos um REA, no sentido de que outras pessoas podem utilizar os textos publicados (curtir, comentar, compartilhar) e também podem enviar seus minicontos para serem publicados em nossa página;
- Consolidamos as concepções de que dispomos no capítulo 3.2 quando situamos o uso da tecnologia para a produção do conhecimento, não como transmissoras de informações;
- Propiciamos uma interação efetiva entre os sujeitos participantes da pesquisa e o professor-pesquisador, reafirmando o que postulamos no capítulo inicial dessa dissertação: professor e alunos trabalhando, colaborativamente, como agentes de letramento;
- Atendemos de modo bastante significativo a proposta que acerca todos os nossos estudos teóricos: organizamos uma proposta didática para atender a parcela marginalizada da população. Isso se evidencia ainda mais na descrição do PPP da escola, quando afirma que as condições da família que integra a escola são de baixa renda.

Tendo esses pontos como aporte, afirmamos que a proposta firmou ainda mais a necessidade que a escola tem de atender aos novos processos de letramento que surgem na sociedade atual, mesmo que disponha de poucos recursos tecnológicos.

Nossa sequência didática também consolidou um aporte pedagógico para uso do professor. A descrição das etapas da SD e as considerações sobre o uso do *Facebook* como AVA estão em nossa cartilha. Por meio desse material didático buscamos contribuir para a disseminação do letramento digital dentro das salas de aula de língua portuguesa.

Concretizamos, assim, um trabalho valoroso e com especificidade para desenvolver além das habilidades tradicionais de leitura e escrita outras mais contemporâneas que a própria tecnologia digital fez emergir: a criação de textos multissemióticos.

Compreendemos, e de certa forma comprovamos, que para unir a prática pedagógica à tecnologia não é preciso saber muito dos aspectos técnicos dessas ferramentas. No uso, vamos nos aperfeiçoando, nos interessando e, da mesma maneira que a tecnologia tem a capacidade de encantar os jovens, ela também consegue fascinar os adultos. Trata-se de estabelecer trocas de experiências, ceder o espaço do professor como mestre do ensino para o aluno imerso na era da informação.

As possibilidades são muitas, as restrições pelos educadores também. Dado o passo inicial, percebemos que conseguimos nos conectar com a era digital e romper com os estigmas criados pela sociedade escolar de que as tecnologias atrapalham as aulas, por desviar a atenção dos alunos para outras situações de comunicação.

O *Up* a que nos referimos nesse capítulo aconteceu de maneira eficaz por meio de uma prática de multiletramento que proporcionou a intersecção de tecnologia, cultura e inclusão social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A virtualização não é nem boa nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do devir outro - ou heterogênese - do humano. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização" (LEVY, 2011, p.11-12).

As TIC fizeram emergir um novo paradigma social e, por conseguinte, surgem novas formas de utilização da linguagem e outros espaços de escrita. Essa presença da tecnologia informacional na sociedade provoca mudanças em todos os campos sociais, e a escola, como um desses campos que forma para a participação social dos indivíduos, precisa se incluir nesse movimento de rupturas propostas pelas TIC.

Diante disso, é importante partir do pressuposto de que para ter uma escola conectada, que se inclua nos novos letramentos emergidos com o desenvolvimento de informações, é necessário investir na formação continuada de professores para que esses possam trabalhar de forma eficaz com as tecnologias; para que, também, reconheçam como o progresso social afeta significativamente os conceitos referentes ao ensino de língua materna, observando sob o ponto de vista crítico novos aportes teórico-metodológicos que tornem o processo de ensino-aprendizagem em práticas autênticas de linguagem.

A ênfase na formação do professor decorre das investigações realizadas durante nossa pesquisa acerca da inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem nas práticas de língua portuguesa. Observamos, por meio dos dados catalogados, que o recuo do educador quanto ao uso das TIC em sala de aula acontece, principalmente, pelo fato de existir uma lacuna na apropriação teórico-metodológica para conduzir com efetividade as práticas de letramento digital.

Percebemos da mesma forma que há um investimento profissional em participar de eventos acadêmicos e formações continuadas oferecidas pela SEDUC. Entretanto, o foco dessas formações contribui para outros trabalhos com os eixos de ensino da língua, em geral, não envolvendo o uso das TIC nos eventos de letramento.

Essa condição de exclusão do letramento digital nas práticas escolares de língua portuguesa se acentua ainda mais pelo fato de o próprio Currículo de Português não atender significativamente ao trabalho com o letramento digital. As escolas

dispõem de equipamentos, porém o gerenciamento pedagógico ainda não está definido de maneira a situar o professor sobre o que e como trabalhar o letramento digital em sala de aula.

Esse patamar de observações se amplia e se confirma na resposta dada ao item 10 do questionário de pesquisa, quando o professor se identifica na primeira etapa do domínio pedagógico das tecnologias, o qual corresponde ao uso das TIC para melhorar as práticas anteriores de trabalho. Sendo assim, podemos dizer que as tecnologias continuam “contribuindo” para o processo de ensino-aprendizagem como transmissão e assimilação de informações, contribuindo insatisfatoriamente para formação do aluno leitor/escritor crítico e autônomo.

É partindo dessas constatações que enfatizamos em nossa pesquisa a inclusão do professor como agente de (multi)letramento, a fim de ressaltar atividades de leitura e escrita mediante o acesso às TIC e diversidade social presente nas salas de aula, sob a postura de um ser que orienta o processo e garante ao aluno participação ativa na construção do próprio saber.

Em coerência com a proposta de fomentar uma visão diferenciada para as TIC no processo educacional, tendo em vista que as ferramentas tecnológicas na escola funcionam ainda como transmissoras do conhecimento, planejamos uma sequência didática com o gênero miniconto.

A partir da experiência dessa SD, podemos confirmar a hipótese que norteia nossa pesquisa: as tecnologias, tanto os recursos do computador como as interfaces da *internet*, potencializam significativamente as práticas de leitura e escrita, da mesma forma que auxiliam na construção dos saberes linguísticos, contribuindo para a formação das habilidades letradas e para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho com a SD e também a preocupação em oportunizar a inclusão digital da comunidade escolar resultou na produção de um material didático que reúne informações sobre TIC, principalmente o uso do *Facebook* como AVA. A cartilha apresenta uma linguagem simples e conteúdos interessantes para orientação didático-metodológica do professor. Além disso, apresenta com detalhes os recursos dessa rede social que podem servir como porta de entrada para a educação à distância, uma modalidade crescente em nosso país.

Nessa cartilha constam as seguintes abordagens: pressupostos teóricos do ensino de língua com implementação das TIC nas práticas escolares; a proposta do *Facebook* como AVA, uma rede social simples, acessível e prática para o compartilhar conhecimento; um breve tutorial para a criação de grupos e páginas no *facebook*; a descrição detalhada da sequência didática com o gênero miniconto e também um respaldo sobre o Território de Minicontos. Para finalizá-la, apresentamos o Professor dois em um, aquele que atua no ambiente real e no virtual, e as orientações para ser um professor EaD.

Esses resultados positivos da pesquisa permitem-nos constatar que é possível utilizar o computador e a *internet* na escola, embora as dificuldades estejam sempre presentes. A partir deles, repensamos a problemática apresentada inicialmente - de que a utilização das TIC não tem acontecido efetivamente no ambiente escolar -, concordamos que a solução mais efetiva seria a consistência e continuidade das políticas públicas, de forma que possibilitem à escola uma infraestrutura adequada; ao professor, a garantia de participação em eventos acadêmicos e formações continuadas; ao aluno, a garantia de direito a todas as formas de letramento existentes na sociedade da informação.

Registramos, conforme as verificações da nossa pesquisa que há possibilidades, e impossibilidades, quanto ao uso dos recursos tecnológicos nos lócus de nossa pesquisa. Dentre nossas constatações, destacamos que é possível:

1. Realizar um trabalho significativo com o computador e a *internet* tanto presencial como à distância com os alunos da educação básica;
2. Promover a inclusão social garantida pelos documentos que regem a legislação brasileira, no que tange o exercício da cidadania e a dignidade da pessoa humana;
3. Implementar a organização de um processo de ensino-aprendizagem em língua materna enriquecedor e significativo, haja vista que há a possibilidade de abranger os eixos de ensino (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) de maneira mais articulada; além de possibilitar outras formas de interação e uso da linguagem vigentes no universo de letramento dos alunos;

4. Apropriarmos-nos desses recursos (tal como fizemos com o livro didáticos, o quadro-negro, etc.) para, além de dinamizarmos o processo de ensino-aprendizagem, promovermos a inclusão social por meio da alfabetização e letramento digitais;
5. Descentralizar as relações de poder/saber presentes na relação professor-aluno: ambos os participantes do processo de aprendizagem assumem um lugar de excelência; pesquisam, produzem e depuram colaborativamente os conteúdos envolvidos nesse processo;
6. Instigar a participação ativa do aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem;
7. Expandir o mundo de aprendizagem e de interação desses aprendizes, para a animação da Inteligência Coletiva;
8. Promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos;
9. Criar projetos de letramento que extrapolem o ambiente escolar e, por isso, assumem uma dimensão social que requerem uma nova ética e estética;
10. Utilizar a proposta de Sequência Didática como uma estratégia eficaz para a realização de um trabalho contínuo, articulado e favorável ao ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, evidenciamos no ambiente escolar alguns obstáculos que dificultam a inclusão digital e afastam os professores do uso das tecnologias, os quais precisam ser reavaliados pelas políticas públicas e pela comunidade escolar. A saber:

1. A lacuna quanto à formação do professor para ser um alfabetizador digital e promotor de eventos de letramento no ciberespaço;
2. A carga horária excessiva dos professores, diminuindo o tempo de atuação de um professor-pesquisador dentro do próprio ambiente escolar;
3. A organização do sistema de ensino da escola;
4. A permanência de práticas pedagógicas isoladas e ausência de projetos interdisciplinares;
5. A carência na infraestrutura e descontinuidade de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão digital;

6. A descontinuidade do Projeto UCA (Um Computador por Aluno).

Nas aulas de língua portuguesa, registramos a realidade das práticas vigentes: há trabalhos significativos com a leitura e a escrita de gêneros textuais, mas os gêneros digitais não fazem parte desses eventos de letramento. Por isso, sinalizamos que há a necessidade de didatização dos gêneros digitais da mesma forma que aconteceu com os gêneros textuais do ambiente real. Um trabalho voltado para os gêneros digitais necessita de um tempo maior de dedicação do professor como também de apropriação de técnicas simples ou complexas para utilização da tecnologia em sala de aula.

Observamos também o empenho dos professores em conduzir um trabalho com as habilidades leitura e escrita baseando-se na pedagogia sociointeracionista, mas em defasagem quanto ao envolvimento dessas práticas com os gêneros digitais. Em vista disso, sugerimos que a preocupação com o letramento e a alfabetização digital deve ser reavaliada e tomada como ponto de partida para a realização de práticas de letramento digital, em busca de melhores condições de ensino-aprendizagem.

A dimensão desse projeto, além de aprofundar quanto aos aspectos teóricos da inclusão digital, permitiu-nos colaborar para a formação do professor e do aluno conectado, tendo em vista concebermos um trabalho prático dentro do ambiente escolar e virtual, por meio da execução da SD; pela produção da cartilha “Ambientes Virtuais de Aprendizagem nas aulas de língua portuguesa: explorando os recursos do *facebook* na criação de um AVA para a juventude”, como também por meio da criação da página no *facebook* “Território de Minicontos”, na qual os alunos postam seus próprios textos mediante as vivências realizadas em sala de aula. Além disso, atendemos também à perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e do sociointeracionismo que orientou todo processo de pesquisa.

Virtualizar a escola é uma tarefa complexa, tendo em vista a forte apresentação da educação presencial, mais ainda quando se trata da educação básica. No entanto, a educação à distância pode ser uma atividade possível para os alunos da educação básica, com evidência para as fases do Ensino Fundamental (anos finais e ensino médio). E, mais que possível, a modalidade EaD nessa fase da educação básica pode ser uma maneira de possibilitar aos alunos a autonomia de aprendizagem e o

protagonismo juvenil no que tange a construção do conhecimento, sendo o processo de ensino-aprendizagem gerenciado pelo próprio aprendiz sob a orientação de um professor-orientador.

Portanto, retomamos a afirmação de Lévy (1996): a virtualização das práticas educativas deve atender aos princípios que regem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Antes de temer a virtualização, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, é preciso fazermos o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização e sua proposição dentro da perspectiva da educação, a fim de incluir os alunos na sociedade informacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIL. **A tecnologia que ajuda a ensinar**. Revista Nova Escola. Ano XXIV. Nº 223. Junho/Julho 2009. Editora Abril.

ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ANTUNES, Celso. **A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, C. J; BIASE RODRIGUES, B. (orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 07 de janeiro de 1977**. São Paulo: Cultrix, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino**. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: parábola Editorial, 2013.

BRAGA, Denise B.; RICARTE, Ivan L. M. **Linguagem e letramento em foco: Letramento e tecnologia**. Ministério da Educação/ Cefiel/ UNICAMP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagem, código e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. **Hora de alimentar serpentes**. São Paulo: Global, 2013.

_____. **Prova de amor**. In: **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 163.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Alfabetização e letramento digital**. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. p. 25-40.

_____. **A nova aula de português**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, mar/abril, 1999.

_____. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: parábola Editorial, 2013.

FAYOL, Michel; **Aquisição da escrita**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI, Jr. Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. **Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita**. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

FREIRE, Marcelino. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: 1995.

_____. **Processos identitários na formação profissional – o professor agente de letramento**. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves,; BOCH, Françoise. (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad.: de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, 23-25 de maio de 2012.

_____. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; XAVIER, Antonio Carlos, (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARSARO, Fabiana Panhosi. **Portais de editoras de livros didáticos: análise à luz dos multiletramentos**. IN: ROJO, Roxane. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013c.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexandre. **Produção de textos escritos e análise linguística**. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. – Campinas, SP: 2012.

_____. MASETTO, T. M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013c.

OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. **Escrevendo com o computador na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, João Thomaz. **Educação e Sociedade da Informação**. In: _____. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. p.13-24.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Falta cultura digital na sala de aula**. Revista Nova Escola. Ano XXII, n. 200, p. 15-18, março, 2007.

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

_____.(org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SELBACH, Simone. (supervisão geral). **Língua Portuguesa e didática**. Petrópolis, R: Vozes, 2013. – (Coleção Como Bem Ensinar).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Revalorização do livro diante das novas mídias. Veículos e linguagens do mundo contemporâneo: a educação do leitor para as encruzilhadas da mídia**. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. (orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 32-37.

SOARES, Mágda. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. (orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 22-31.

WEBGRAFIA

BARBOSA, Alexandre F. **Introdução**. In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2013 [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in brazilians schools : ICT Education 2013 / [coordenação executiva e editorial/ executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa / tradução / translation DB Comunicação]. -- 1. ed. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CETIC.com. **Pesquisa TIC Educação 2012 Pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras**. Disponível em: <http://cetic.br/educacao/2012/apresentacao-tic-educacao-2012.pdf> Acesso em 22 jun.2014. Acesso em: nov. 2013.

CHARTIER, Roger. Roger Chartier fala sobre analfabetismo digital. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 262, Maio 2013. Título original: Nossa sociedade está vendo nascer um novo modelo de analfabetismo: o digital. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/roger-chartier-fala-analfabetismo-digital-leitura-livros-747601.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2015.

COLOMER, Teresa. O papel da escola no domínio da escrita. Disponível em <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/8724/o-papel-da-escola-no-dominio-da-escrita.aspx>. Acesso em 10 mar. 2015.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI**. Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 5 – 22. Disponível em: http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2013.

EDUCAÇÃO ABERTA. **Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, SP: Educação Aberta, 2011. Disponível em: <http://www.educacaoaberta.org/>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FERNANDES, Cleudmar Alves. **Literatura: forma e efeitos de sentido**. II SEAD – Seminário de Estudos de Análise do Discurso. 2005. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/CleudemarAlvesFernandes.pdf>. Acesso em 20 ago. 2015.

FERRAZ, Geraldo Galvão. **Histórias em apenas uma linha**. 2007. Disponível em: <https://subrosa3.wordpress.com/2007/07/22/historias-em-apenas-uma-linha/>. Acesso em 20 ago. 2015.

G1.com. **Brasil supera EUA e países do Bric em uso de redes sociais**. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/07/brasil-supera-eua-e-paises-do-bric-em-uso-de-redes-sociais-diz-pesquisa.html>. Acesso em: 20 nov. 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Produção textual em ambientes virtuais**. Disponível em: <http://www.educacaoetecnologia.org.br/ead/>. Curso em EaD realizado no período 21 de outubro a 02 de dezembro de 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Como utilizar recursos educacionais abertos em sala de aula**. Disponível em: <http://2014.educacaoonline.org.br/ead/>. Curso em EaD realizado no período 14 de julho a 24 de agosto de 2014.

MACHADO, Maria Clara. **O elefante no poço**. Disponível em: <http://vilaclub.vilamulher.com.br/blog/outros/o-elefante-no-poco-o-livro-9-9855754-267365-pfi-ednamatheuselias.html>. Acesso em 01 set. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. Disponível em: http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf. Acesso em: 15 jun. 2008a.

_____. **O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula.** Linguagem e Ensino, Vol. 4, nº 1, 2001 (79-111). Disponível em: http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf.

Acesso em: 25 jul. 2008b.

MESQUITA, Samir. **Dois Palitos.** Disponível em: <http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>. Acesso em: 20 set. 2014.

MORAN, José Manuel. **As múltiplas formas de aprender.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/positivo.pdf>. Acesso: 27 nov. 2013a.

_____. **Como utilizar a internet na educação.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext.

Acesso em: jun. 2008.

_____. **Mudar as formas de ensinar e aprender com as tecnologias.** Revista Atividades e Experiências, 2005. Disponível em: <http://wwweducacionalcombr4.cdn.educacional.com.br/revista/0305/pdf/Entrevista.pdf>. Acesso: 27 nov. 2013b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional da Educação – PNE.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107.

Acesso em: 05 ago. 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2014.

RÖSING, Tania M. K.; PHILIPPSEN, Bruno. **Minicontos:** a literatura em cápsulas. Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2010. Disponível em http://www.uern.br/professor/arquivo_baixar.asp?arq_id=8795 Acesso em: 19 set. 2014.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. **(Multi)letramentos digitais:** por uma revisão de literatura crítica. Linguagens e Diálogos, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011. Disponível em: <http://linguagensedialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>. Acesso em 18 nov. 2014.

SANTOS, Andreia Inamorato. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas.** Disponível em <http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>. Acesso em 29 jan. 2015.

SEABRA, Carlos. **Microcontos, literatura mínima.** 2010. Disponível em <https://cseabra.wordpress.com/2010/02/25/microcontos-literatura-minima/>. Acesso em 20 ago. 2015.

SOARES, Mágda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2015.

SILVA, Olga Ozaí. **Miniconto: uma nova proposta para a literatura juvenil.** Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/oosilva.PDF>. Acesso em 20 ago. 2015.

SPALDING, Marcelo. **Minicontos coloridos.** Projeto de Literatura Digital, 2013. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html>. Acesso em: 27 out. 2014.

STAROBINAS, Lilian. **REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino aprendizagem.** In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca. (orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>. Acesso em 29 jan. 2015.

SWINDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência.** Unioeste: Língua e Letras, vol. 10, nº. 8, 1º sem. 2009, p. 113-128. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/2253/1748>

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 05 ago. 2014.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

GLOSSÁRIO

Agente de letramento: a definição é apresentada por Kleiman (2006) e diferenciada da proposta do professor medidor. A autora esclarece que entre o professor agente de letramento e o mediador a distinção está no fato de que o conceito de *mediador* ainda delega ao professor um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Em contraposição ao processo de mediação, o *agente* é “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento” (p. 82). Na verdade, o professor agente de letramento “organiza, orienta, mas não impõe, sempre visando à colaboração e a cooperação na interação” (p.88). Na obra *O professor como agente letrador* (2013), Kleiman traça um Matriz de Referência para a formação e o trabalho do professor como agente letrador para todas as fases da educação básica. Embora a autora refira-se ao professor como agente de letramento, ela apresenta ainda ao professor o conceito de andaime ou andaimagem (BORTONI-RICARDO, 2005 e BORTONI-RICARDO e SOUZA, 2006), que se refere a “um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (KLEIMAN, 2013, p. 26). Entre as três categorias apresentadas nesse contexto, concluímos que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar centrado no aluno e deve visar à prática social das habilidades letradas.

Alfabetização digital: advindo do conceito de alfabetização tradicional, a alfabetização digital envolve a aprendizagem acerca dos mecanismos da linguagem presentes no ambiente virtual. Uma definição abrangente está presente no Glossário elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/UFMG (CEALE⁴⁸): “o termo alfabetização digital tem sido usado para designar um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais”⁴⁹ (FRADE, 2005). Alfabetizar para o digital significa ampliar o universo de leitura e de escrita para as novas condições de relação com a linguagem emergidas do ciber mundo. As novas maneiras de ler, escrever, produzir conhecimento; o surgimento de outras formas de linguagem, de um

⁴⁸A referência ao Ceale está disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>.

⁴⁹ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-digital>

sistema de representação que integra a multimodalidade e a multisemiose; e o surgimento de outros gêneros textuais solicitam um leitor/escritor mais competente, não somente no sentido de decodificar o código, mas de ler e produzir informações conforme a aprendizagem de uma nova técnica, exercida na tela do computador.

AVA: ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem⁵⁰, são espaços gerados no ambiente digital, direcionados ao exercício de práticas educativas. Eles têm se expandido com o advento da modalidade de Educação à distância no ensino superior. Professores da educação básica também investem em criar espaços para a interação com seus alunos. A realização de AVA pode ser feita por meio de *blogs*, sites específicos, redes sociais, *wikis*, plataformas especiais como o *Moodle*, o PRAL, *E-learning*, entre outras. Em um AVA é possível unir vários recursos: texto escrito, *podcasts*, vídeos. Além disso, há estratégias de trabalho de escrita colaborativa com a Wiki e discussão de ideias a partir de Fóruns. Trata-se, pois, do lugar de união de diversos recursos de aprendizagem, uma sala de aula virtual em que é possível interagir, dialogar, sugerir, reclamar e ser atendido individualmente por um professor-tutor. Conforme o NEAD (Núcleo de Educação à Distância), os AVA “rompem os limites da sala de aula presencial e favorecem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem”⁵¹.

Cibercultura: esse conceito é abordado por Lévy (2010) na obra *Cibercultura*. *Ciber*, do inglês *Cyber*, é um termo relacionado à *internet*, comunicação entre redes de computadores. Segundo o autor, a emergência de um novo ambiente de interação (o ciberespaço) fez surgir outras formas de cultura, de economia, de política, de relação humana. Por cibercultura, entendemos o conjunto de realização humana dentro do universo digital. Lévy (2010) especifica: cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). O conceito de cibercultura é considerado diferentemente por cada estudioso. Na Wikipédia⁵², há a apresentação de quatro conceitos, sob a orientação de Lévy; Morse

⁵⁰ Leia mais em: <http://www.nead.feituverava.com.br/index.php/faq/30-o-ambiente-virtual-de-aprendizagem>

⁵¹ Mais informações sobre AVA em <http://www.nead.feituverava.com.br/index.php/faq/30-o-ambiente-virtual-de-aprendizagem>

⁵² Acesse os conceitos de cada autor em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cibercultura#Conceito>

e Manovich; Escobar e Hakken. Para cada autor uma linha de análise diferente que abrange os aspectos: utópico, informativo, antropológico e epistemológico.

Ciberespaço⁵³: é o resultado do surgimento da Web. Segundo Levy (2010), trata-se da infraestrutura material da comunicação digital e do universo de informações presentes na rede, como também o próprio ser humano (o cibernauta) que acessa esse espaço. Para a escola, a *internet* constitui um poderoso artifício pedagógico, “constitui-se como um novo ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e publicação de textos” (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 9). Trata-se de um mundo virtual, espaço desterritorializante; de caráter fluido e virtualizado.

Digital: “transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos” (Glossário CEALE).

Educação aberta⁵⁴: a existência da educação aberta vem desde a década de 1970 e foi difundido nas academias britânica e americana. Inicialmente, caracterizava-se como um movimento relacionado aos ideais de Rosseau, Tolstoy e com o pensamento progressista. As técnicas centralizavam o papel do aluno. Isso era um dos fatores que a diferenciava da educação tradicional. Para identificá-la é necessário observar alguns aspectos: o papel do sujeito na aprendizagem; a avaliação como forma de guiar a intervenção pedagógica; a diversidade de recursos educacionais para ser explorado pelo estudante, a forte presença da autoinstrução. No Brasil, acrescenta-se a isso, a eliminação das barreiras financeiras e a presença da modalidade de educação à

⁵³ Leia mais em <http://departamentocienciainformacao.blogspot.com.br/2010/05/o-que-e-o-ciberespaco.html>

⁵⁴ Para mais informações sobre o assunto, pode-se consultar a obra *Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos*, disponível em <http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/educacao-aberta-historico-praticas-e-o-contexto-dos-recursos-educacionais-abertos/>

distância, que possibilita ao estudante a desterritorialização do contexto de aprendizagem, a mobilidade e a flexibilidade.

Educação humanista: conforme Moran (2013), em entrevista cedida durante o Simpósio Hipertexto 2013, na UFPE, “é o processo de ajudar a pessoas a que aprendam evoluir em todas as dimensões, e para que consigam fazer melhores escolhas em todos os campos”. A educação humanista preocupa-se com a aprendizagem do conhecimento centrado nestes dois avessos humanos: a razão e a emoção. Assim, abrange não apenas a formação escolar, mas também, a pessoal, afetiva, real e virtual; privilegia a relação com os alunos, a motivação, a aceitação, o conhecimento das diferenças. Humanizar as tecnologias é uma proposta de atribuir ao uso que faz dela valores éticos, de cidadania e responsabilidade social, tendo em vista que a *internet*, como uma tecnologia de alta interatividade, constitui um outro universo, no qual, nós, internautas, mantemos relações também complexas como no mundo real. A educação humanista ajuda a promover o senso crítico e a alteridade. O ser humanista é aberto, plural, inovador, criativo, motivador, equilibrado emocionalmente, cooperativo e usa essas competências no campo pessoal, científico e tecnológico.

Educação Integral: atende a todas as dimensões do desenvolvimento humano e é o processo que se estende ao longo da vida. Engloba o sentido da educação humanista, à medida que aborda princípios de uma educação inovadora, a qual transpõe a fragmentação curricular tradicional e apresenta-se como interventora na vida do aprendiz, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, mas, sobretudo, para que o aprendiz conquiste uma melhor qualidade de vida. Poderíamos sugerir, com base em Moran (2013), que a educação integral busca aliar a formação ético-humanística aos desafios tecnológicos-científicos.

Era das linguagens líquidas: linguagens líquidas é um termo utilizado por Santaella na obra *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade* para se referir a fluidez referente à linguagem em consequência da ampliação das relações humanas e das relações entre humanos e máquinas. A presença das tecnologias revela uma considerável motivação para a existência dessa liquidez: a velocidade das informações, os novos e inconstantes entrelaçamentos semióticos, a interação contínua, a existência das novas formas de ler e escrever, como também o surgimento revolucionário dos novos

suportes de escrita digitais. Em Sossai⁵⁵ (2009), encontramos um trecho da obra que ilustra nosso conceito: “(...) o afluxo avassalador dos signos, para a exacerbada dilatação que rende ao infinito das bordas difusas do ciberespaço e para as novas órbitas de circulação das linguagens agora inexoravelmente atreladas aos corpos em movimento. Muito mais que revoluções na informação e comunicação [...] trazem agora o conceito recriado de espaços deslizantes e intersticiais para o foco da nossa atenção” (SANTAELLA, 2007, p. 26 apud SOSSAI, 2009).

Escrita digital: diferentemente dos hábitos de escrita comuns, à lápis e papel, a Sociedade da Informação⁵⁶ trouxe uma série de transformações nos modos de escrever. A escrita digital, no ambiente virtual, engloba novas modelações textuais, a começar pela emergência do hipertexto e da hipermídia que integrou ao texto linear não apenas outras formas de abordar informações, mas também, novas interpretações desses dados. A escrita digital acontece desde o momento em que se navega na *internet* e se roteiriza a leitura. Esse caminho percorrido de link em link, embora não visualizado concretamente, registra a escrita digital hipertextual. O aspecto mais importante para diferenciar a escrita tradicional da digital é o grau de interação, a produção coletiva e a abertura do texto. Para Xavier (2002, p.37 apud KOMESU, 2005, p. 91)⁵⁷, com a hipertextualização de documentos, “é necessário abandonar o sistema conceitual baseado nas ideias de centro, margem, hierarquia, linearidade, para dar lugar à multiplicidade, aos nós, às ligações, às redes, condições e possibilidades apresentadas pela Pós-Modernidade”. Escrever digitalmente é, portanto, ampliar as formas de usar a linguagem para potencializar a produção textual.

Hipermídia: constitui a informação não textual presente no hipertexto (imagens, sons, vídeos, animações, etc). O prefixo *hyper-* que se une a palavra *mídia* (do latim *media*, que significa meio) ampliar o conceito e a constituição da escrita eletrônica e a tessitura dos documentos digitais. Santaella, (2004) define dessa forma: Cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas de texto verbal, mas estão integrados em tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, fala,

⁵⁵ Texto completo disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1882>.

⁵⁶ Ver glossário, p. 139.

⁵⁷ KOMESU, Fabiana. **Pensar em hipertexto**. In: Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. ARAÚJO, Júlio César; BIASE-RODRIGUES, Bernadete. (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ruídos, gráficos, desenhos, fotos, vídeos, etc. Essas informações multimídia também constituem os nós. [...] Um nó pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, uma coreografia imagética, um vídeo, ou qualquer outra subestrutura do documento. É muito justamente a combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens, chamando-se de hiperímia. (SANTAELLA, 2004, p.49 apud CASTEDO⁵⁸)

Hipertexto: caracteriza a tessitura do texto no ambiente digital. É uma nova forma de construção textual interconectada com uma variação multissemiótica, multimodal. “Uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2005, p. 171). Em Lévy (2010, 2011), encontramos a caracterização do hipertexto como um “texto móvel, caleidoscópico”, no qual o navegador compõe-se de uma natureza comutativa de leitor-escritor, pois “a partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escritura” (LÉVY, 2011, p. 46).

Inclusão digital: é um tema bastante debatido na atualidade. A emergência das tecnologias digitais ampliou a noção de inclusão essa nova categorização. Muito mais viabilizar o acesso dos sujeitos ao ciberespaço, a noção de inclusão digital abrange a imersão de um indivíduo que leia, produza e distribua informações, conteúdos próprios, sob os mais diversos formatos no ambiente virtual. No site Caminhos para inclusão digital⁵⁹, encontramos uma afirmação importante a respeito dessa expressão que é coerente com nossa definição: “incluir uma pessoa digitalmente não apenas “alfabetizá-la” em informática, mas sim fazer com que o conhecimento adquirido por ela sobre a informática seja útil para melhorar seu quadro social”. Nas escolas, a inclusão digital ainda não aconteceu de forma mais eficaz. Alguns dos motivos apontados em pesquisas sobre o tema revela a descontinuidade de programas governamentais e a ausência de formações de professores para atuar nessa perspectiva que abrange não só a informatização dos aprendizes, mas também a visão de uma educação integral e humanista, centrada na aprendizagem.

⁵⁸

Texto

disponível

em

<http://www.raquelcastedo.com/dissertacao/producaoeditorialerevistascientificas/3.4.html>.

⁵⁹ <http://caminhoinclusaodigital.wikidot.com/o-que-e-inclusao-digital>

Inteligência coletiva: essa é uma das principais constituições da cibercultura. O senso de colaboração, cooperação em rede, a interatividade, o ser humano e o maquinário formam um coletivo existente na modernidade, no ciberespaço. “Na filosofia cartesiana, o livre arbítrio, a razão e a atenção consciente remetiam-se indefinidamente umas às outras, no centro de uma substância única e transparente a si mesma. Esta imagem da alma humana, a partir de agora está caduca” (LÉVY, 1993, p. 165). A ideia de inteligência coletiva, portanto, compõe a sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais” (LÉVY, 2010, p. 29)

Interatividade: “em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação da informação [...] A possibilidade de reapropriação e recombinação material da mensagem por seu receptor é o parâmetro fundamental para avaliar o grau de interatividade” (LÉVY, 2010, p. 81). Para os estudos da linguagem, a interatividade tanto por meio analógico como digital contribui para a ampliação dos campos de estudo do texto oral ou escrito. A *internet* ressignificou as formas de interação tanto pela (re)criação de novos gêneros como pela inovação do suporte. Fez emergir a comunicação em rede, a sincronia entre sujeitos sociais dispersos pelo universo que se combinam pelos *nós* do intelectual coletivo. Esses *nós* na interação *online* são dispostos em signos linguísticos hipermidiáticos. Segundo Weber⁶⁰, “os fundamentos da interatividade são representados pela participação, a partir da qual é possível transformar um determinado conteúdo; pela bidirecionalidade, que permite a co-criação, não havendo distinção entre pólo emissor e receptor e potencialidade-permutabilidade, pois a comunicação permite a articulação de diversas redes, diversas conexões, permitindo uma navegação livre, autônoma, sem direção pré-definida”. A interatividade, nesse sentido, retrata o dialogismo entre interlocutores que agem e regem por meio do discurso; quando se trata de interagir, há uma resposta ativa ao discurso do outro não apenas receptiva.

⁶⁰ Leia mais em: <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-artigos/afinal-o-que-e-interatividade>

Letramento digital: seguindo os princípios do conceito tradicional de letramento em Soares⁶¹ (2013), o letramento digital diz respeito às práticas de leitura e de escrita realizadas pelos indivíduos no ambiente digital. Em Coscarelli e Ribeiro (2011), “encontramos a seguinte definição: é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital” (p. 9).

Letramento literário: é a leitura e escritura de textos literários na prática social. Para Cosson (2014), a *internet* constitui um campo fértil para a literatura, pois rompe as barreiras muitas vezes impostas pelo impresso. No Glossário do CEALE, Cosson define o define assim: “letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes”.

Multimídia: “é a combinação, controlada por computador (computador pessoal, periférico e dispositivo móvel), de pelo menos um tipo de mídia estática (texto, fotografia, gráfico), com pelo menos um tipo de mídia dinâmica (vídeo, áudio, animação⁶². O que diferencia a hipermídia da multimídia é a constituição hipertextual da primeira.

Multimodal: trata-se da representação múltipla dos conteúdos. Conforme Rojo (Glossário CEALE), “na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos,

⁶¹ SOARES, Mágda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Nessa obra a autora discute o conceito de letramento, destacamos o seguinte trecho: “**letramento**, é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2013, p. 18, grifos da autora).

⁶² Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Multim%C3%A9dia>.

infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais”. Textos multimodais são aqueles que agregam diversidade de modos de comunicação: a oralidade e a escrita.

Nativo digital: “é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. Tecnologias como videogames, *Internet*, telefone celular, MP3, iPod, etc. Caracterizam-se principalmente por não necessitar do uso de papel nas tarefas com o computador” (Wikipédia). A Geração Alpha (a partir de 2010) é o termo utilizado para se referir a nova geração de nativos digitais. Uma geração conectada com a tecnologia desde a infância. O ponto fundamental para diferenciação da Alpha é a interação com as mais diversificadas tecnologias. Conforme a UIT (União Internacional de Telecomunicações/ONU), o Brasil é país que possui a quarta maior população do mundo de nativos digitais, perdendo apenas para Estados Unidos, China e Índia⁶³.

REA: um movimento novo que objetiva a redução de custos para educação. Mas, levando em consideração outros pontos positivos, os REA oportunizam a produção do professor do seu próprio material que pode ser remixado por outros. A sigla se refere a expressão Recursos Educacionais Abertos. Conforme a definição da Educação Aberta, são “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros”.

Remix: ou recombinar, constitui um dos 4Rs que caracterizam um REA, a saber: reutilizar, revisar, redistribuir e remixar. “Compreende a liberdade de combinar e fazer misturas de colagens de REA com outros REA para produção de novos materiais”⁶⁴.

Sequência didática: conjunto de atividades organizado em torno de um gênero textual oral ou escrito com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual de categoria relativamente complexa. Por gêneros complexos, entendemos aqueles que os alunos dominam com dificuldade e que não fazem parte das práticas

⁶³ Reportagem publicada no site <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/10/brasil-possui-4-maior-populacao-de-nativos-digitais-do-mundo-diz-onu.html>

⁶⁴ Mais informações sobre Recursos Educacionais abertos podem ser encontradas no site: www.rea.net.br

de leitura e escrita dos aprendizes, mas são essenciais para a integração desses indivíduos na sociedade. A categorização da sequência didática transcende as atividades de linguagem e podem ser utilizadas em torno de conteúdos de outras áreas do conhecimento. O foco de sistematizar o ensino, dinamizando tarefas e, de certa forma, roteirizar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Pessoa (Glossário CEALE) a sequência didática deve seguir os seguintes princípios didáticos: “valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, o sujeito é ativo na construção do seu conhecimento. A partir de uma sequência didática, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística), bem como organizar os alunos de diferentes maneiras (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes”.

Sociedade da informação: “referimo-nos a uma sociedade em que as principais actividades estão integradas pelas novas tecnologias da informação e comunicação e a informação circula em redes electrónicas. As actividades sociais organizam-se em formatos onde convergem organização, acção e comunicação, ditos ‘modelos de negócio’, funcionando sobre plataformas tecnológicas” (Castro Neves, 2003⁶⁵).



Tecnologia digital: “é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no

⁶⁵ Informação disponível em http://www.apdsi.pt/uploads/news/id164/parte1_cap1_livro_si_9073-01_20070925.pdf

interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos” (Glossário CEALE).

Web 2.0: diferentemente da Web 1.0 (caracterizada pelo texto estático), essa segunda geração da *WWW* se caracteriza pela hipertextualização. É uma plataforma muito mais interativa e dinâmica que apresenta interfaces para compartilhamento de informações e colaboração entre internautas. A exemplo disso, temos os *blogs*, as redes sociais, os fóruns de discussão *online*, os *chats*, a *Wikipédia*, entre outros.

ANEXO 1: Questionário do aluno

 Universidade ESTADUAL DA PARAÍBA Centro de Humanidades	 PROFLETRAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	
Mestrado Profissional em Letras – Linguagens e Letramentos	
Orientadora: Professora Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva	
Orientanda: Jaqueline Souza dos Santos Silva	
Temática: Inclusão de ambientes virtuais nas práticas escolares de língua portuguesa	
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	
Escola:	
Série:	
Endereço: () zona rural () zona urbana	

1) A partir de quais equipamentos você acessa a internet?

- () computador
- () notebook
- () celular
- () tablet
- () smartphone
- () outros _____

2) Para que você utiliza a internet?

- () acessar redes sociais
- () realizar pesquisas escolares
- () atualizar páginas pessoais
- () acessar *e-mail*
- () participar de chats
- () assistir () editar () publicar vídeos
- () outros _____

3) A internet auxilia na sua aprendizagem?

- () sim
- () não

4) O que poderia atrapalhar sua aprendizagem quando você precisa da internet, por exemplo, para realizar uma pesquisa?

5) Nas aulas de língua portuguesa:

() já visitamos o laboratório de informática para realizar pesquisas sobre assuntos da área.

() já lemos textos na internet para fins de aprendizagem sobre algum conteúdo específico ou sobre hipertextos.

() já produzimos textos para serem publicados em páginas da *web* ou redes sociais como o *facebook*.

() já produzimos vídeos e áudio para publicação.

() já estudamos textos de origem digital. Qual(is)? _____

6) Qual ferramenta você utiliza para se comunicar com outras pessoas no ambiente virtual?

() e-mail

() blog

() facebook

() Skype

7) Você considera necessário que o professor utilize as tecnologias digitais em sala de aula, como recurso pedagógico? Como você poderia auxiliá-lo nesse processo?

() Uso as ferramentas de edição de textos (*word, power point, excel, Publisher, etc*).

() Edito fotos.

() Uso câmeras digitais com propriedade.

() Produzo e edito vídeos.

() Crio blogs.

() Participo de redes sociais.

() Construo jogos interativos.

() outros _____

8) Você publica textos de sua autoria na internet? Quais textos gosta de ler, escrever e compartilhar na internet (poesias, frases, músicas, raps, etc)?

ANEXO 2: Questionário do professor

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Mestrado Profissional em Letras – Linguagens e Letramentos
Orientadora: Professora Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
Orientanda: Jaqueline Souza dos Santos Silva
Temática: Formação de professores para o multiletramento: a inclusão de ambientes virtuais nas práticas escolares de língua portuguesa
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
Escola(s):
Classe em que atua:
Tempo de ensino:
Escolaridade:

1. Participa de cursos de formação continuada?
 sim, oferecidos pela SEDUC ou outro órgão
 sim, por opção pessoal
 não participo
2. Já participou de alguma formação sobre tecnologias na educação?
 sim, na universidade, em congressos.
 sim, oferecido
pela rede municipal de ensino
 não participei
3. Sua escola possui computador para uso pedagógico dos professores e alunos?
 sim
 não
4. Há uma sala específica para os computadores (um laboratório de informática)?
 sim
 não
5. Você utiliza o computador em suas ações pedagógicas?
 sim
 não

Se sim, o que faz frequentemente?

- realizo pesquisas pessoais.

- leio e envio emails.
- participo de cursos EAD.
- proponho atividades de pesquisa para os alunos.
- exponho conteúdos em slides com Power point.
- tenho uma página com acervo pedagógico na internet (site pessoal, blog).
- navego em uma rede social (Qual(is)? _____)
- uso o facebook como ferramenta pedagógica por meio de um grupo com os alunos.
- proponho jogos educativos *online* como ação pedagógica.
- proponho leitura de textos de gêneros diversos no ambiente virtual.
- trabalho com projetos que desenvolvem multiletramentos por meio da criação de textos com recursos midiáticos hipertextuais (criação de vídeos, áudio, e-books, gêneros digitais, entre outros).
- outros _____

6. As TICs, em sua prática pedagógica e na formação dos seus alunos, apresenta um papel

- importante
- fundamental
- secundário

7. Quais recursos estão a sua disposição em sua escola, atualmente:

A escola dispõe de	Utiliza?
<input checked="" type="checkbox"/> Laboratório de informática com acesso à internet	<input checked="" type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input checked="" type="checkbox"/> Computadores sem internet	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input checked="" type="checkbox"/> Computadores com internet	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Notebook (de uso pessoal)	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input checked="" type="checkbox"/> Tablet (de uso pessoal ou pertencente a instituição)	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Data show	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Impressoras	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Máquina de xérox	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Celular (nesse caso, dos alunos)	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Smartphones (nesse caso, dos alunos)	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> Câmera fotográfica	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> TV	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não
<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> não

8. Já desenvolveu projetos de aula (sequencias didáticas) com a inclusão de redes sociais, blogs, e-mails, chats ou outras possibilidades oferecidas pela internet?

sim não

9. Se sim, os resultados desse trabalho, envolvendo as TICs, podem ser considerados

relevantes, pois

irrelevantes, pois

10. Em qual dessas etapas você se reconhece?

utilizo as tecnologias em minha aulas para melhorar o que já se vinha fazendo (melhorar o desempenho na gestão, automatizar processos, diminuir custos).

as tecnologias estão inseridas parcialmente no projeto educacional da escola. Criamos uma página na Web com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulgamos textos e endereços interessantes, desenvolvemos alguns projetos; há atividades no laboratório de informática, mas mantemos a estrutura de aulas, disciplinas e horários.

repensamos o projeto pedagógico da escola e o plano estratégico das disciplinas, e introduzimos mudanças significativas, como a flexibilização parcial do currículo, com atividades a distância combinadas com as presenciais.

ANEXO 3 – Termo de Autorização Institucional



Escola Municipal Florentino de Souza Gaião
CNPJ: 02.521.872/0001-20
Sítio Encruzilhada, Zona Rural, Orobó/PE
CEP: 55745-000

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **“Inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem nas práticas escolares de Língua Portuguesa, em Orobó-PE”**, desenvolvida pela aluna **Jaqueline Souza Santos Silva**, do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, no Centro de Humanidades – Campus III, Guarabira-PB, sob a orientação da Professora Doutora **Rosângela Neres Araújo da Silva**.

Orobó-PE, 26 de agosto de 2015.

Andréa Ferreira de Arruda
Responsável pela Instituição
(acrescentar carimbo)

Andréa Ferreira de Arruda
DIRETORA
Matrícula 1840

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de ____anos na Pesquisa **"INCLUSÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM OROBÓ-PE"**.

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

O trabalho **INCLUSÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM OROBÓ-PE** **INSERIR** terá como objetivo geral *desenvolver atividades que levem os alunos a aprimorarem competências para o uso das tecnologias, sobretudo, aquelas que envolvam a leitura e a escrita do gênero digital.*

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **utilize suas produções de textos em sala de aula e questionários** 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 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa 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 (83) 9 8104-6951, com ROSÂNGELA NERES ARAÚJO DA SILVA, e (81) 9 9808-0168, com JAQUELINE SOUZA DOS SANTOS SILVA.

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 participante:

Assinatura do responsável legal pelo menor:

Assinatura do menor de idade:

ANEXO 5 – TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“INCLUSÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM OROBÓ-PE”**. Neste estudo, pretendemos desenvolver atividades que levem os alunos a aprimorarem competências para o uso das tecnologias, sobretudo, aquelas que envolvam a leitura e a escrita do gênero digital. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a observância da escassez de estratégias efetivas para a inclusão das tecnologias, no ambiente escolar do Ensino Fundamental. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): primeiramente, aplicaremos um questionário com a finalidade de verificar o quanto de conhecimento sobre as TIC os alunos possuem; em seguida, desenvolveremos uma sequência didática que agrupará a aplicação de textos e estratégias para a leitura e escrita em ambiente virtual; e finalizaremos as atividades com a produção de minicontos pelos alunos. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo; isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com a acadêmica Jaqueline Souza dos Santos Silva, telefone: (81) 9 9808-0168 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da acadêmica

**ANEXO 6 – Cartilha: AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS
ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPLORANDO OS RECURSOS DO
FACEBOOK NA CRIAÇÃO DE UM AVA PARA A JUVENTUDE**

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA



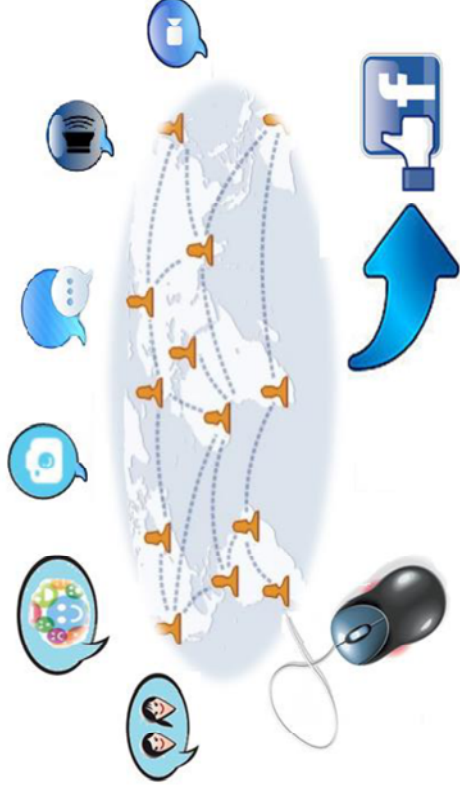
Jaqueline Souza dos Santos Silva



Profletr@s
mestrado profissional

Explorando recursos do Facebook na
criação de um AVA para a juventude

P RIMEIRAS ALAVRAS,



Esse material didático é resultado de um esforço pessoal e acadêmico. Desde 2008, com a pesquisa sobre a utilização de blogs nas aulas de língua portuguesa, conscientizei-me sobre a necessidade de inserir as TICs nas aulas de língua portuguesa. A partir daí, as propostas de práticas comunicativas com o uso da tecnologia passaram a ser o foco de minhas investigações. No trabalho monográfico (2008), o objetivo era mostrar aos alunos a utilidade do computador e da internet como forma de extrair informações e conhecimentos.

Esse anseio em trazer os recursos tecnológicos da informática para a sala de aula, de forma significativa e articulada à prática de linguagem, cresceu ainda mais quando os alunos foram contemplados pelo Projeto UCA (Um Computador por Aluno). A partir da existência dessa ferramenta dentro da própria sala de aula, todos nós, professores, observamos: “como ocupa espaço na vida do jovem da geração atual”!

A nova perspectiva no trabalho de dissertação, que objetiva a inclusão de ambientes de aprendizagem nas práticas escolares de língua portuguesa, então, não é focar somente o aluno, mas também o professor que precisa compreender as potencialidades do computador e da internet, a fim de almejar melhorias para a proposta de ensino-aprendizagem de forma contextualizada e produtiva.

Ressaltamos que, no período de 2008 a 2015, sobreveio uma mudança significativa na concepção de utilização das tecnologias em sala de aula: constatamos que, se é possível extrair informações da internet, também é possível e necessário promover práticas de ensino-aprendizagem focadas na **produção de conhecimento** a fim de instigar a formação de cidadãos atuantes. Assim, resumizamos uma troca: a internet é uma fonte rica de informações, mas nós quem somos responsáveis por produzi-las e inseri-las em um ambiente virtual. Esse é um ato de responsabilidade social que merece ser compreendido pelos indivíduos escolares.

Pensar a tecnologia dentro da sala de aula, como mais um recurso que favorece o processo de ensino-aprendizagem, requer planejamento, organização e revisão de concepções teóricas. Requer também o senso crítico de perceber nas máquinas a humanização, o reflexo humano.

"Logar" no mundo tecnológico é um novo avatar na educação. Agora, faça seu login!



As propostas de mudança para o ensino de Língua Portuguesa objetivam uma transformação nas concepções teóricas dos professores, como também nas formas de

abordagem dos conteúdos em sala de aula. Essas mudanças decorrem dos estudos teóricos que concebem a língua como interação, conforme nomeia Antunes (2009), a “língua-em-uso”: a leitura e a escrita como formas de implicação para a participação social efetiva, com a formação de sujeitos letrados; o letramento literário como riqueza cultural e artefato da criação humana;

a oralidade mediante práticas autônomas e organizadas de comunicação que se fazem presentes em diferentes momentos

da vida em sociedade, mais eventos mais corriqueiros aos mais formais de uso da língua.

Enfim, já pensou como a tecnologia pode ajudar o professor a mixar tudo isso de forma mais dinâmica, interativa e eficaz?

A proposta desse material didático é oferecer subsídios teórico-práticos para os professores de língua portuguesa poderem oferecer aos seus alunos um espaço maior de aprendizagem, um ambiente virtual onde possam curtir, comentar, publicar e utilizar a linguagem para ressignificar as práticas de linguagem.

*Como estão as práticas escolares de língua portuguesa?
Será que com a emergência das tecnologias da informação elas poderiam receber uma roupagem mais moderna?*

Esse trabalho decorre, também, da emergência de alfabetização digital para a comunidade escolar, tendo em vista que as tecnologias da informática, principalmente a internet,

Atualmente, são instrumentos de comunicação bastante presentes na vida social, pessoal e profissional de todos nós. Constituem-se objetos universais de interação que potencializam a nossa linguagem, além de permitirem uma participação mais democrática dos grupos marginalizados na produção de conhecimento.

Por meio da pesquisa realizada durante o PROFLETRAS/UEPB, Programa de Mestrado Profissional em Letras, oferecido em rede nacional, visando a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa, aprofundamos abordagens teórico-práticas acerca das práticas escolares de língua portuguesa no que tange o uso do computador e da internet em sala de aula.

A conclusão da investigação demonstrou que, para que as práticas de letramento digital se efetivem em sala de aula, é preciso propiciar aos professores a alfabetização digital e formação continuada. Sem a experiência do uso do computador e da internet nas atividades de leitura e escrita não é possível perceber as potencialidades desses recursos. Assim, a sala de aula deve transmutar em laboratório de língua portuguesa, um ambiente no qual convergem a tradição e a modernidade, do papel para a tela.

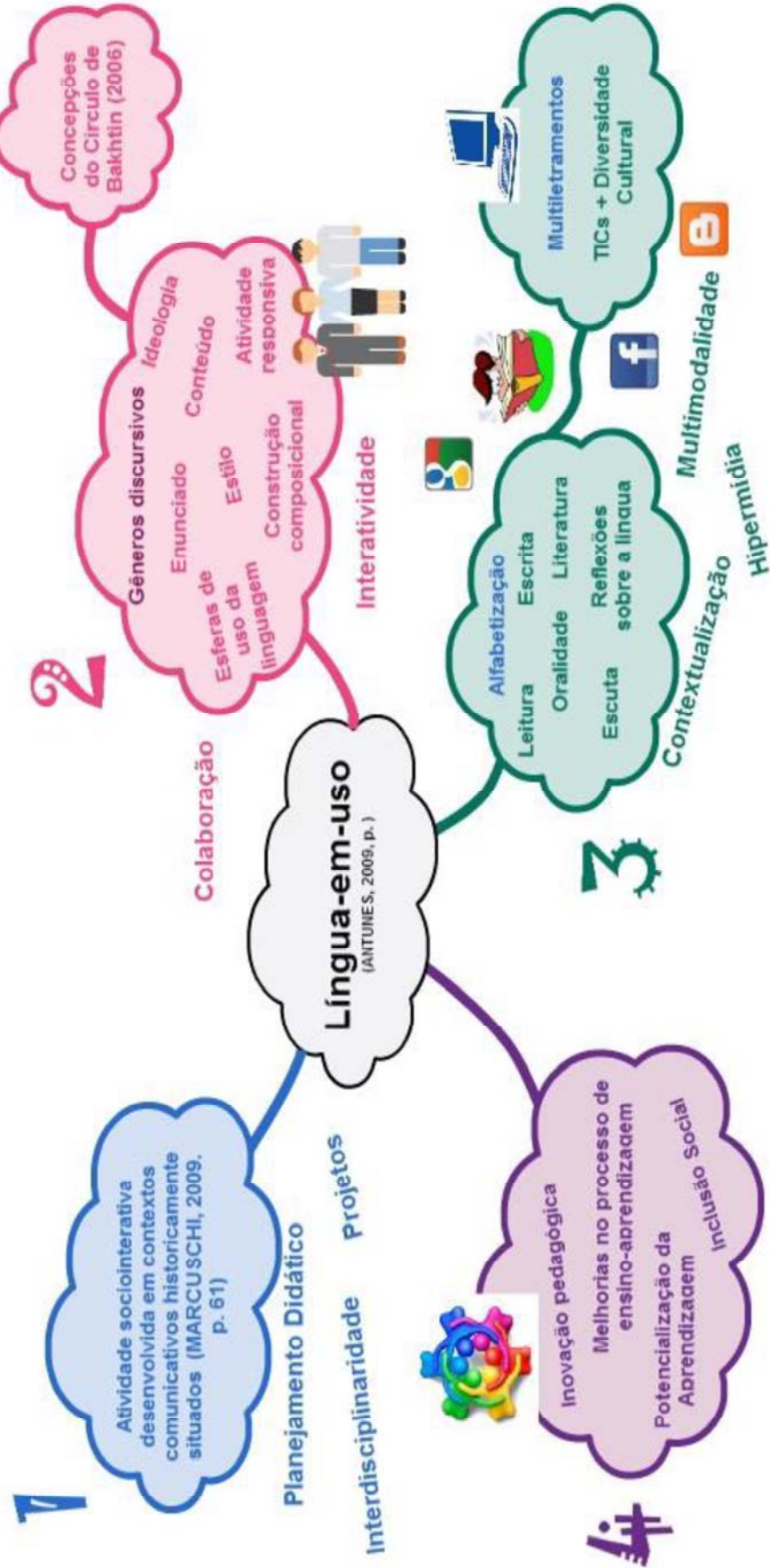
Nesse sentido, apresentamos para os professores as possibilidades de uso pedagógico de um ambiente virtual que

atrai muito a atenção do público mais jovem: o Facebook. Embora as redes sociais sejam alvo de críticas, há recursos nesse ambiente de interação que funcionam como espaços de escrita, de produção do conhecimento, de formação da cidadania, de liberdade de expressão pessoal e coletiva; como também da virtualização dos textos defendida por Lévy (2011) em seus estudos sobre tecnologia.

Temos nesse material didático a sugestão de uma proposta de ambiente virtual que pode se adequar ao universo de muitas áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação escolar, um espaço que pode atender aos princípios da interdisciplinaridade, uma vez que criar uma página ou grupo no Facebook só acontece de maneira eficaz se tivermos um público que interage, comenta sobre diversos assuntos e compartilha aprendizagens.

Quanto mais pessoas curtirem, melhor!

Prestupostos Teóricos



Alfabetização e Letramentos Digitais nas aulas de língua portuguesa

Para as práticas de linguagem, a importância de abarcar os novos recursos tecnológicos atende aos princípios da inclusão digital e participação social a partir do letramento. A tela do computador (tablet, smartphones, notebooks, o ciberespaço como um todo) constitui um novo suporte (hiper)textual que deve ser apresentado aos alunos como instrumento de aprendizagem. Em Soares (2002), a tela é definida como um novo espaço de escrita, que cria outras condições de produção e recepção dos discursos; novos modos de ler, escrever, editar, produzir, sociabilizar. Da mesma forma, o ciberespaço amplia ou inova os gêneros textuais.

Sobre a Teoria dos Gêneros de Bakhtin e seu Círculo, e sua relação com os gêneros que emergem nos espaços virtuais, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que não somente ainda é potente para a análise dos enunciados, como talvez nunca tenhamos encontrado expressão tão clara de seus mecanismos dialógicos.

No ciberespaço, a autonomia leitora é um aspecto importante para a construção do sentido da busca e do conhecimento. Na cibercultura, existem signos, códigos e linguagem específicos. Um hibridismo que solicita a formação de um leitor proficiente também nesse tipo de letramento

Nesse contexto de dialogismo, na internet emerge o hipertexto, textos organizados em links que sugerem diversas rotas de leitura/escrita. A ele, unem-se mídias e modalidades textuais diversificadas. Tudo isso em “um mesmo espaço” para ser depurado e acessado pelo hiperleitor. Assim, no ciberespaço, a autonomia leitora é um aspecto importante para a construção do sentido da busca e do conhecimento. Na cibercultura, existem signos, códigos e linguagem específicos. Um hibridismo que solicita a formação de um leitor proficiente também nesse tipo de letramento.

Dessa forma, a prática pedagógica e a formação dos sujeitos aprendizes necessita ser repensada para abranger esse novo suporte textual. Nas palavras de Frade (2011), essa mudança da pedagogia de trabalho é afirmada: “podemos dizer que, para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias” (p. 67-68).

O tema Alfabetização e Letramento digitais é embrionário nos estudos da linguagem. Numa busca simples ao Google Acadêmico isso é perceptível. Observamos que os

artigos publicados entre 1990 e 1999 são escassos, mas não inexistentes. A alfabetização digital aparece nesse período com outros títulos: alfabetização informacional ou alfabetização. O mesmo se espalha para o letramento digital (ou informacional, ou tecnológico). Em contrapartida, as discussões sobre o uso das Tecnologias na Educação têm respaldos teóricos desde a década de 1980. Após os anos 2000, observamos o crescimento da pesquisa quanto à alfabetização e letramento digitais especificamente.

Os professores que utilizam com proficiência esses recursos para ampliar as práticas de letramento e de produção do conhecimento estão dentro dos requisitos para a cidadania e a sociedade do conhecimento no que tange a habilidade de uso das TIC no contexto escola e social.

Além disso, segundo Bernheim e Chauí (2003), as tecnologias são recursos interessantes para apoiar os professores em suas estratégias de ensino, mas nunca para substituir o docente. Em advertência, os autores afirmam que não podemos resistir ou rejeitar as tecnologias, tendo em vista suas potencialidades de ampliar o acesso a informação.

Navegando nas redes sociais, o outro mundo

As redes sociais fazem parte da vida de muitas pessoas. Somos uma **Sociedade em Rede**, caracterizada pelas novas relações de comunicação demandadas pelas tecnologias da informação.

As pesquisas sobre redes sociais abrangem não apenas o setor pedagógico escolar. Muitas outras áreas como a linguística, a psicologia, a sociologia, a informática, etc., analisam as potencialidades desse instrumento de comunicação, a fim de contribuir para a formação da ética, do senso de colaboratividade e cidadania. Além disso, para utilizá-lo como meio de expansão do conhecimento e espaço de marketing empresarial, já que o Facebook tem atraído a atenção de muitos internautas/leitores de forma bastante heterogênea.



Q QUE É A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO?

"Frequentemente, a sociedade emergente tem sido caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas. O que é novo é o facto de serem de base microelectrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes". (CASTELLS E CARDOSO, 2005, p.17).

espaço virtual, principalmente quando eles ainda não estão orientados para outras possibilidades de uso da internet. Segunda razão é que, como há uma proposta clara de inclusão digital, o Facebook incorpora ferramentas básicas e simples de execução de atividades de leitura e escrita, publicação de textos, aplicação de multimodalidade e hipermediatismo, compartilhamento de arquivos, entre outros.

Trazemos aqui uma opção. Há outras mais complexas, mais completas em termos de ferramentas como o Pral, o Moodle, o Google Classroom, plataformas que funcionam como salas de aula digitais. No entanto, como se trata do primeiro passo de inclusão digital, encontramos nesse ambiente de interação uma poderosa oportunidade de inserção dos alunos no mundo digital.



Curiosidade:

Você sabia que em 1995 as redes sociais na internet já existiam?

Saiba ainda: há registros de redes sociais na web desde a década de 60! Um infográfico disponível na página <http://blogmidia8.com/2012/03/infografico-mostra-as-redes-sociais-de.html> apresenta uma navegação curiosa sobre o assunto. Veja na imagem ao lado: em 1960, a CompuServe já disponibilizava




serviços *online*, internacionalmente, como email e fóruns de discussão. Além disso, foi ela a responsável pela criação das imagens GIF - Graphics Interchange Format. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Compuserve>).

Agora sim, a sociedade começa a sentir a presença das redes sociais no dia-a-dia. Elas criam um novo mundo, uma nova cultura e agregam diversidades. Mesmo antes de existirem na máquina, essas redes eram estabelecidas na própria relação pessoal concreta: uma conversa, um contato comercial, uma compra num supermercado, a conversa entre vizinhos, entre outros.

A digitalização das redes, na verdade, potencializou as relações sociais, oportunizando uma universalização da interação com outros povos, uma prática comunicativa desterritorializada, multicultural, multimidiática, uma nova relação com o próprio saber, com as formas de ler, escrever e se relacionar com o mundo.

Pierre Lévy, no final da década de 1990 alertava: “Estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a **nós explorar as potencialidades mais positivas** destes espaços” (p. 11, grifo nosso) em todos os planos (econômico, político, cultural e humano). E parece que sempre haverá uma novidade a ser explorada, e nós teremos que nos habituar a cada uma delas; apropriarmo-nos para que possamos nos incluir nos novos letramentos e possibilidades de realização social.

Hoje, muito mais que estabelecer vínculos de amizade, essas redes criam diversas relações: profissionais, empresariais, estudiantis, de autoajuda, meio propagandístico, etc. Somos povos nômades nesse universo imenso que é o ciberespaço.

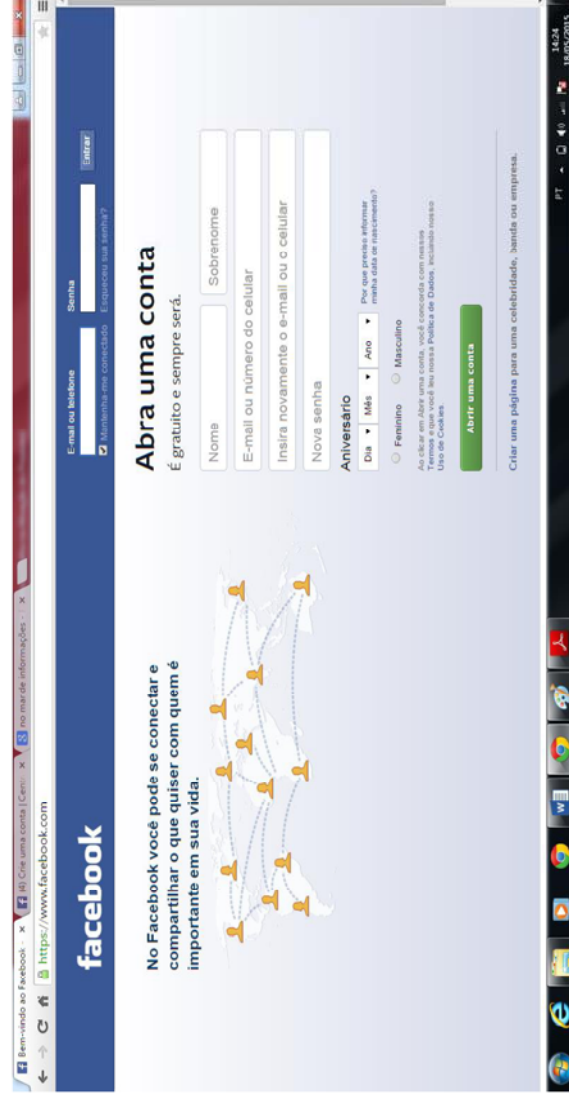


Ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo não só especifica a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 2010, p.17).

Por mais nunca dantes navegados!?



O Facebook é um ambiente de comunicação gratuito e exige uma idade mínima para criação de cadastro. É preciso ter ao menos 13 anos para usar a ferramenta. Para se cadastrar nessa rede social, é preciso ter previamente uma conta de email. Após criar a conta de email, acesse www.facebook.com e cadastre. É simples, observe a imagem:



Preencha os espaços necessários para abrir uma conta, em seguida clique em “Abrir uma conta”. Confirme a criação do perfil pelo link enviado ao seu email:



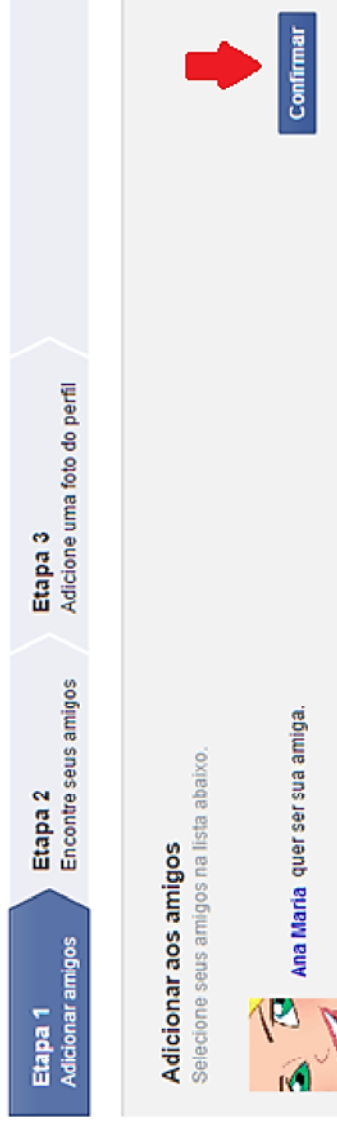
Facebook

Olá Jaqueline,

Você se registrou recentemente no Facebook. Para concluir seu registro no Facebook, confirme sua conta.

[Confirmar sua conta](#)

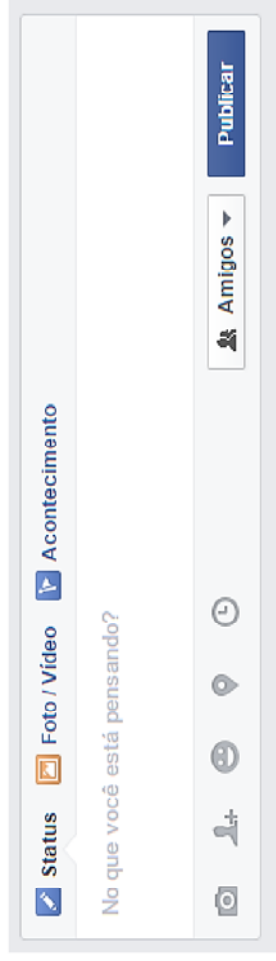
Agora sim: adicione, encontre amigos e acrescente uma foto do perfil. Esse comando aparecerá em sua página de Facebook após o clique em “Confirmar conta”. Você poderá convidar ou confirmar o convite de pessoas para interagir nesse ambiente comunicacional:



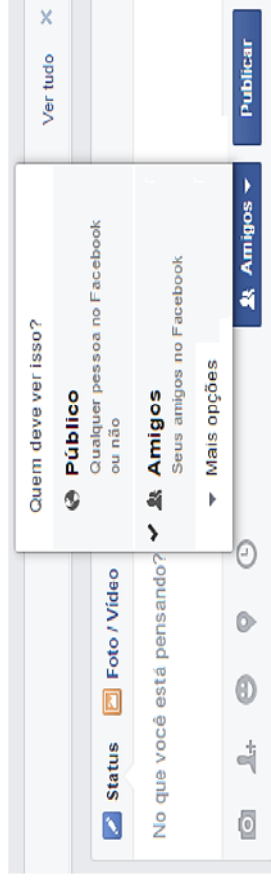
Depois que tiver realizado estas três primeiras etapas, preencha seu perfil, clicando na palavra “Sobre” que aparece logo no início de sua página:



A Linha do Tempo é seu espaço de publicação. É sua vez de compartilhar algo na Rede. Faça seu primeiro *post* respondendo à pergunta “No que você está pensando?”. Observe a imagem ilustrativa a seguir:



Pode ser um texto de sua autoria ou de outras pessoas; uma imagem ou vídeo, um link; pode também restringir ou ampliar o público do seu Status, inserir emoticons, até mesmo o lugar onde você está localizado:



Para aprender mais sobre como utilizar o facebook, acesse a Central de Ajuda pelo endereço <https://www.facebook.com/help/>.
Lembre-se que para visitar essa página você deverá efetuar seu Login no Facebook.



A criação de páginas no Facebook

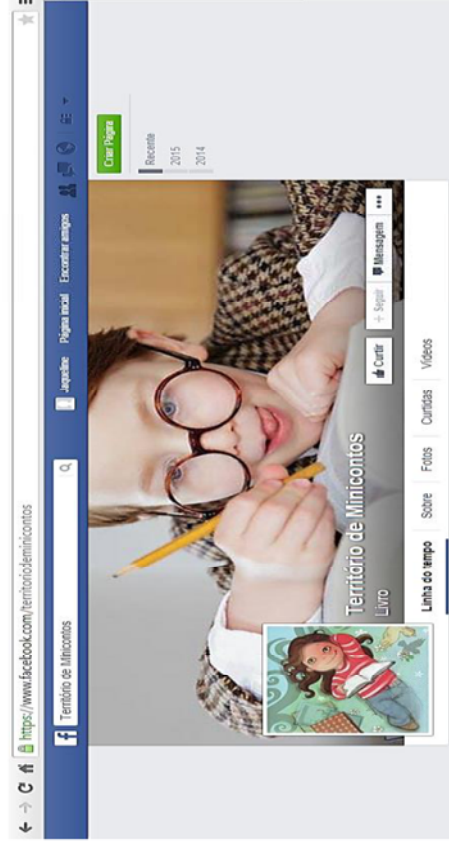
Na Central de Ajuda, há informações sobre a criação de páginas pessoais. Veja esta informação da Central:

O que é uma Página do Facebook?

Páginas servem para empresas, marcas e organizações compartilharem suas histórias e se conectarem com as pessoas. Assim como os [perfis](#), você pode personalizar as Páginas publicando histórias, promovendo eventos, adicionando aplicativos e muito mais. As pessoas que curtirem sua Página e os amigos delas poderão receber atualizações em seus Feeds de Notícias.

Você pode [criar](#) e gerenciar uma Página por meio de sua conta pessoal.

Muitos professores já fazem uso de uma Página no Facebook para promover práticas de letramento digital, para desenvolver atividades dentro de uma área do conhecimento ou mesmo no desenvolvimento grupal. A exemplo disso, citamos o projeto Território de Minicontos (<https://www.facebook.com/territoriodeminicontos>), espaço criado para a promoção da leitura e da escrita em ambiente virtual:



Minicontos?

São micronarrativas que condensam, ao mesmo tempo que ampliam, a interação texto e leitor. Textos curtos e com um efeito impactante. Leia o miniconito abaixo e diga: sentiu o efeito?

Uma vida inteira pela frente. O firo veio por trás. (Cintia Moscovich. *Os cem menores contos brasileiros do século*, 2004)

Marcelo Spaldim define o Miniconito por meio de cinco valores importantes, a concisão, a narratividade, o efeito, a abertura e a exatidão. Ele é o autor da primeira dissertação sobre o gênero no Brasil e também desenvolve projetos de Literatura Digital. Um de seus projetos interessantes é a página Minicontos Coloridos. Vale a pena conferir!

Em rede,

Mais sobre Minicontos:

A literatura em cápsulas.

http://www.uern.br/professor/arquivo_baixar.asp?arq_id=8795; Dois Palitos (Samir Mesquita).

<http://www.samirmesquita.com.br/dois-palitos.html>; Literatura Digital. <http://www.literaturadigital.com.br/>

O TERRITÓRIO DE MPE MINICONTOS

O processo de criação dessa Página aconteceu a partir do ambiente de aprendizagem presencial, mediante a necessidade de utilização dos *tablets* dos alunos e da internet por meio de um direcionamento pontual em que as tecnologias mediarão a aprendizagem efetiva, colaborativa e significativa.

Na sala de aula, os alunos produziram o gênero a partir de uma proposta de sequência didática dinâmica e interativa que objetivou a prática de letramento a partir da criação da narrativa literária, condensada: a micronarração.

Esse projeto de inclusão digital resultou na criação de Minicontos multimodais que foram publicados na página, curtos e compartilhados pelos seguidores. Vejamos alguns Minicontos produzidos pelos alunos:



Processo de produção e publicação de textos na página Território de Minicontos

@Up no processo de produção de textos dos ALUNOS

Toda nova tecnologia quando surge causa incomodo e quando passa muito tempo em nosso meio provocam enfado. Por consequência da própria natureza humana, somos seres inventivos: criamos para nossa própria satisfação meios para viver melhor, para melhorar as condições de vida e oportunizar o crescimento pessoal, profissional, cultural, econômico da sociedade.

O aparecimento dos computadores, inicialmente, provocou incomodo na escola. “Será que substituirão os professores”? Após algumas décadas, observamos que a sala de aula permanece a mesma: o professor transfere, o aluno aprende; e os computadores ou tablets presentes na escola não substituíram pessoas.

Claro, não estamos dizendo que tudo deve ser modificado pela tecnologia ou que devemos abandonar as tecnologias mais antigas! Enfatizamos, porém, que assim como nos apropriamos do papel, dos livros, do Rádio, da TV como recursos tecnológicos para melhorar as condições de ensino-aprendizagem, muito mais possibilidades são oferecidas pelo computador e pela internet.

A tirinha a seguir exemplifica a relação humana com esse processo de apropriação da cultura de redes. Por meio do texto, podemos observar o conflito de gerações (pai e filha) trazido pelo autor de forma bem humorada, ao mesmo tempo que conduz o leitor a inferir que esse conflito inexistente: há uma oposição de interesses pelos materiais de leitura, mas uma acomodação com o passar do tempo consequência da mudança de paradigmas e comportamentos suscitados por aquilo que surge como novo. Ainda na tirinha, há uma ironia implícita de que não é possível mais conflitarmos com as tecnologias. No entanto, evidenciamos que como um novo mundo há leis que precisam ser cumpridas, há de se requerer uma nova ética e uma nova estética.

Inicialmente, elas geram conflitos, até o dia em que conseguimos perceber que elas surgem para auxiliar na execução de nosso as projetos pessoais e profissionais:




Disponível em: <http://ciberculturanova.blogspot.com.br/>. Acesso em 21-maio/2015.

As práticas comunicativas na Era da Informação transformam os processos de leitura e escrita, estimulam-nas ainda mais que antes. Estando no auge de sua utilização dentro da própria sociedade, nós, professores não podemos nos isentar da tarefa de formar nosso aluno para saber lidar com certas ferramentas. Não precisamos saber tudo sobre computação, mas é preciso que participemos de formações que abordem a temática Tecnologia na Educação.

Nas aulas de língua portuguesa, quanto temos a explorar no universo virtual! Criação de blogs, produção de emails, participação em fóruns e *chats*, seminários online, cursos em EAD, leitura de diversos gêneros textuais e a própria produção desses como forma de propor projetos de letramento interessantes para os estudantes.

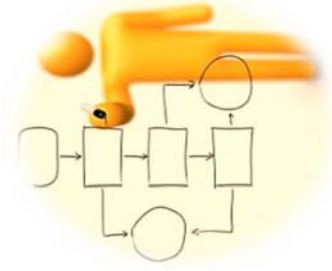
Como afirma Rojo (2015), nunca antes, as concepções de Bakhtin sobre os gêneros discursivos receberam um *Up!* tão revolucionário: cada esfera de utilização da língua – seja no universo real ou virtual – elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado (BAKHTIN, 2006) e, na esfera virtual essa elaboração, se potencializa e modifica as relações sociais como também a relação com o próprio conhecimento. O recurso de sincronização de elementos linguísticos e paralinguísticos da cibercultura enriquecem a própria linguagem e atraem os internautas a produzirem autonomamente publicações criativas, diferenciadas no ciberespaço. E para que esses internautas possam estar inseridos nesse universo, é preciso saber ler e escrever com criticidade e ética.

Diante disso, enfatizamos a importância de trabalhar com o letramento digital na escola, não apenas pela necessidade de promover práticas de leitura e escrita, tão pouco como modismo. Devemos incluir essas práticas para ressignificar as atividades de leitura e escrita, propor novas maneiras de ler e escrever no suporte digital (sob a óptica da Alfabetização Digital) e oportunizar a inclusão social dos aprendizes.



Cibercultura: “É o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17)

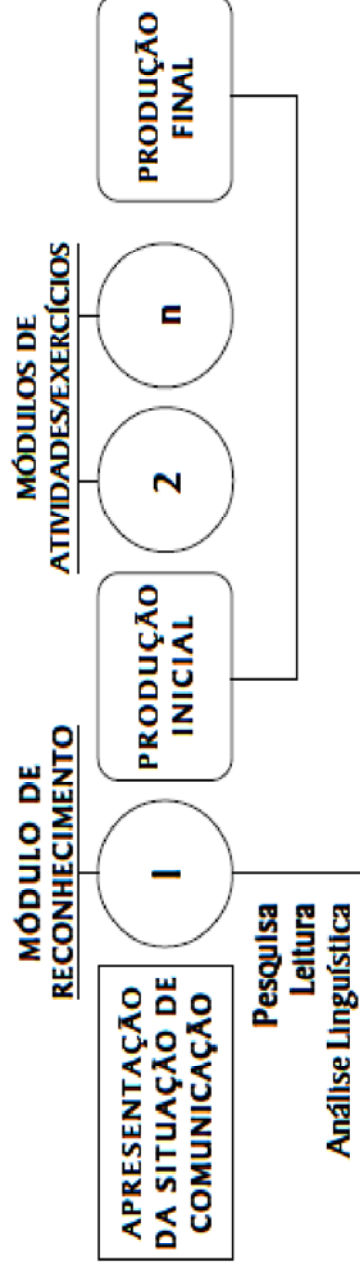
A ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Technology won't replace teachers, but teachers who use technology will probably replace teachers who do not.
A tecnologia não substitui os professores, mas os professores que usam a tecnologia irão provavelmente substituir aqueles que não a usam.

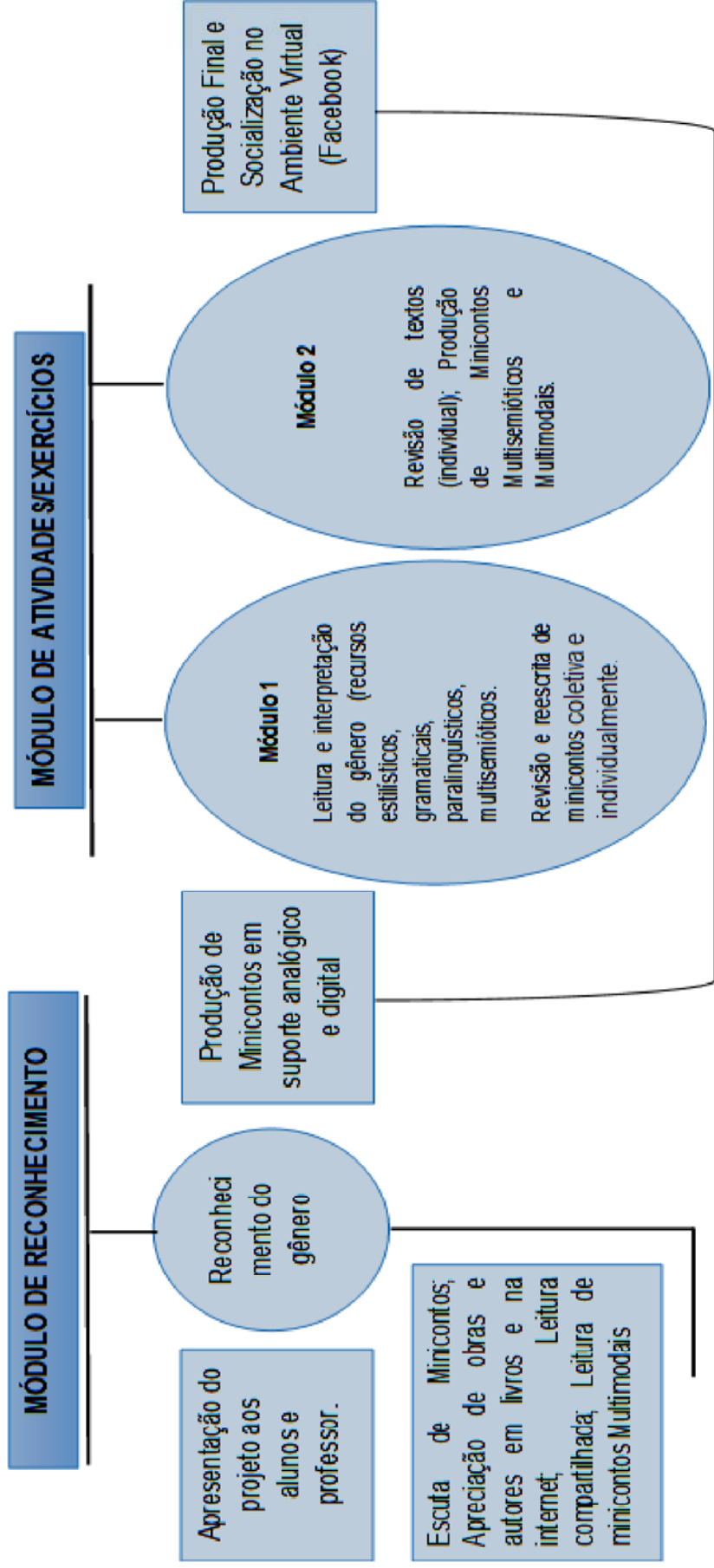
(Trecho do discurso da palestrante Gean Carla no Seminário Nacional de Tecnologias na Educação, SENATED 2015)

Esquematzamos a Sequência Didática conforme os pressupostos teóricos da língua-em-uso, a linguagem inserida em uma situação discursiva autêntica, com gêneros textuais que emergem de práticas sociodiscursivas. Utilizamos, para tanto, o modelo de sequência didática proposto por Swinderski e Costa-Hübes (2009), adequação do esquema de Schneuwly e Dolz (2004) para a organização das práticas de linguagem de gêneros orais e escritos, a saber:



Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes

Em consonância com o esquema acima, produzimos a organização com o gênero miniconto:



Para o planejamento com o gênero literário nesse projeto, tomamos como modelo a Sequência Básica de Letramento Literário proposta por Cosson (2014). Nessa proposição, articulamos os cinco eixos do ensino de língua: escuta, oralidade, leitura, escrita e análise linguística; e inserimos a literatura como instigadora do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, uma microliteratura desconhecida no universo de pesquisa, mas muito utilizada implicitamente pelos usuários de redes sociais, principalmente no Twitter.

Corroborando com proposta textual sociointerativa, organizamos uma proposta flexível, orientada por um motivo pautado na melhoria e ampliação das metodologias de ensino-aprendizagem de língua materna, focando propostas de multiletramento. Uma sequência de atividades que não se esgota na escrita de um texto para o professor, mas implica na valorização do texto dos alunos que se virtualizará no ciberespaço. Vejamos a seguir:

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA				
Tempo estimado	Eixos de ensino	Passo-a-passo	Recursos didáticos	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS
3 h/a	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Escuta ➢ Leitura ➢ Escrita 	1. Motivação e Apresentação do projeto <ul style="list-style-type: none"> ➢ Denominamos esse momento como “Pequenez”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartazes ▪ Papel sulfite ▪ Caneta piloto/lápis grafite 	É “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ,

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No painel da sala de aula, expomos o dito popular “É nos menores frascos que se encontram os melhores perfumes”. ➤ Debatedos com os alunos sobre o significado desse dito, as ideias e concepções nele implícitas. ➤ Cada aluno recebeu uma folha de sulfite em branco, na qual escreveram uma frase em que incluíssem a palavra-chave da motivação. ➤ Para socialização da frase, produziram uma ilustração e expuseram oralmente para o grande grupo. ➤ Lemos para os estudantes o texto O elefantino no poço, tradução de Maria Clara Machado, geralmente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetor de slides ▪ Projeto impresso ▪ Câmera digital ▪ Livro: O elefantino no poço 	<p>NOVERRAZ E SCHNEWULY, 2004, p. 84).</p> <p>Os alunos devem ser orientados quanto a isto: “quem escreve, escreve para que e para quem está escrevendo” (SILVA E MELO, 2007, p. 30), conduzindo-os a uma responsabilidade maior diante do projeto.</p> <p>Esse passo inicial, que traz como princípio o faz de conta, é essencial para a motivação dos alunos (COSSON, 2014).</p>
--	--	---	--

		<p>lido/ouvido durante a fase da educação infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os estudantes ouviram a história e dramatizaram-na, gravando em vídeo o momento da dramatização. ➤ Para finalizar, conversamos com os alunos sobre a proposta didática e eles contribuíram com suas opiniões. 		<p>P.S. Já é possível observar nesse momento de produção e existência da multissemiose tendo em vista que os alunos escreveram uma frase, ilustraram-na e criaram um vídeo.</p>
<p>2 h/a</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuta ➤ Leitura e escrita hipertextual 	<p>2. Introdução: a apresentação do autor e da obra/ Módulo de reconhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentamos o autor e a obra que será apreciada; ➤ Visitamos o site Minicontos Coloridos http://www.literaturadigital.com.br/m_inicontoscoloridos/; 	<p>Projektor de slides Tablet Notebook Smartphone para concluir a introdução.</p>	<p>“Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2014, p. 57).</p> <p>Na proposta didática de Costa-Hübes, diferentemente de Schneuwly e Dolz, inclui-se o módulo <i>Reconhecimento</i></p>	

	<p>➤ Compartilhamos práticas de leitura convencionais: a leitura silenciosa e em voz alta, como uma maneira de observar o ritmo de leitura dos alunos e a compreensão do texto por meio da leitura autônoma a fim de investigar o estágio de leitura em que se encontram os alunos (iniciantes ou proficientes).</p> <p>➤ Realizamos intervalos de leitura entre a leitura silenciosa ou em voz alta;</p> <p>➤ Após a leitura, compartilhamos ideias sobre a produção dos minicontos multimodais e a configuração dos textos que fazem parte do ambiente virtual. As indagações iniciais respaldaram a percepção dos alunos sobre o ambiente virtual acessado, a</p>	<p>do gênero. Nesse espaço “o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado” (SWINDERSKI e COSTA-HÜBES, 2009, p. 121).</p> <p>“Lemos e escrevemos alternadamente em uma mesma situação, diante do computador, nas redes sociais e nos fóruns sobre leituras. Já se disse que, com as novas tecnologias, lemos mais do que nunca, mas poderíamos dizer, com mais razão ainda, que</p>
--	--	--

identificação do gênero, o impacto da leitura, as ideias explícitas do texto, a correlação entre palavras e cores;

- Para finalizar, falamos sobre hipertexto e mostramos outro site de minicontos (Dois palitos, de Samir Mesquita) para concluir a introdução.

escrevemos mais do que nunca” (COLOMER, 2013).

Na internet, escrevemos ao mesmo tempo em que lemos. Essa é uma das características do hipertexto. Como afirma Marcuschi (2005), muda-se a noção de autor e de leitor, dando a impressão de uma autoria coletiva ou de uma espécie de co-autoria. A leitura se torna simultaneamente uma escritura, já que o autor não controla mais o fluxo da informação.

<p>P.S. O site Minicontos Coloridos é um site experimental de literatura digital, criado por Marcelo Spaldin, escritor primeira dissertação no Brasil sobre o gênero Miniconto. Trata-se de um espaço de leitura/escrita hipertextual bastante criativo, interativo e multimedial, em que os alunos misturam cores e leem minicontos que se formam a partir dessa mistura, além de terem informações específicas sobre o gênero.</p> <p>Intervalos de leitura? Funcionam como a</p>				
--	--	--	--	--

2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuta ➤ Leitura ➤ Escrita ➤ Análise <p>Linguística</p>	<p>3. Interpretação conforme proposta de letramento literário e abordagens da linguística textual</p> <p>3.1 Interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentamos o miniconto “Dia Chegaria”, de Marina Colasanti em vídeo; ➤ Discutimos sobre o texto desenvolvido nessa mídia: o assunto principal; a função social do 	<p>Projeto de Slide</p> <p>Vídeo</p> <p>Xérox da atividade escrita</p> <p>Papel sulfite</p> <p>Caneta</p> <p>esferográfica/ lápis grafite</p> <p>Livro Paradidático de Marina Colasanti</p> <p>Descritores de itens do SAEPE</p>	<p>reorientadores do planejamento do professor, levando-o a buscar métodos para intervir eficazmente no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o aprendiz a superar as dificuldades.</p> <p>“A interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64)</p>
-------	--	---	--	--

texto literário; as diferenças de criação do miniconto nos diversificados suportes já vistos pela turma (livro, sites multimodais e vídeo); as características do gênero miniconto (aspectos da macro e microestrutura, da textualidade, da subjetividade, da literariedade, entre outros).

- Lemos outro miniconto dessa autora, “Prova de amor” (Anexo 1);
- Realizamos atividades de interpretação por meio de questões escritas (Anexo 2);
- Finalizamos com o compartilhamento das respostas da atividade escrita e fizemos as intervenções pertinentes sobre o texto.

2 h/a

3.2 Produção Inicial

- Mediante a temática elucidada pelo texto de Marina Colasanti (*Prova de amor*), solicitamos aos aprendizes que produzissem uma narrativa curta e impactante como as que havíamos lido até então.
- Realizamos possíveis reflexões acerca do texto dos alunos durante a própria produção inicial, levando-os a refletir sobre a própria escrita.
- Recolhemos os textos dos alunos para a revisão do professor.

“A produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem da sequência*. [...] Constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p. 87). A partir de então o professor saber quais as lacunas que os alunos apresentam em relação a linguagem e escrita e encaminhará novas

3 h/a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuta ➤ Leitura ➤ Escrita ➤ Análise linguística 	<p>4. Módulo 2: Revisão e Reescrita dos minicontos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escolhemos quatro textos de alunos, com a permissão deles, para realizar a revisão coletiva; ➤ Expusemos os textos em cartaz no quadro e os próprios alunos foram fazendo a revisão de acordo com a Ficha de Revisão que lhes entregamos (Anexo 3); ➤ Após a revisão coletiva, cada aluno revisou o próprio texto apoiados no bilhete do professor e na ficha de correção. 	<p>Textos dos alunos</p> <p>Cartolina</p> <p>Caneta hidrocor</p> <p>Caneta para quadro branco</p> <p>Xerox da ficha de correção;</p> <p>Papel sulfite</p> <p>Caneta</p> <p>esferográfica e lápis grafite</p>	<p>situações de ensino-aprendizagem.</p> <p>Nos módulos, trabalhamos problemas de diferentes níveis relativos ao gênero, criando situações para que os alunos possam melhorar as condições de escrita de seus textos. Vimos como conveniente por meio da produção inicial dos minicontos observar a coerência, a sequenciação de fatos na narrativa, a coesão (elementos como conjunções, elipses, anáfora e catáfora), a ausência da linguagem conotativa, os desvios</p>
-------	---	--	--	--

ortográficos, ausência de pontuação, entre outros.

“Por onde começar e o que priorizar o trabalho de revisão? [...] A coerência constitui em um elemento primordial do texto, e por essa razão, defendemos que qualquer situação didática de revisão deverá, necessariamente, começar por focar esse aspecto” (BRANDÃO, 2007, p. 125).

“A análise linguística pode acontecer tanto durante como em *continuidade* aos momentos iniciais de produção de textos”

3 h/a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura ➤ Escrita 	<p>5. Produção final e socialização dos textos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Publicamos os minicontos na página Território de Minicontos, no facebook. Inicialmente os textos foram publicados sem nenhum tipo de multissemiiose; ➤ Propusemos um outro momento de reatualização do miniconito com o programa Paint. Assim, os alunos remixaram a própria produção em texto multissemiótico. ➤ Buscamos dar vida aos textos dos alunos através da criação do ambiente de virtual Território de Minicontos. 	<p>Notebook Programa Paint Projektor multimídia Internet</p>	<p>(MORAIS e SILVA, 2007, p. 140).</p> <p>Apresentamos aos alunos desde o princípio do projeto que escrita de minicontos teria uma finalidade em si mesma, que seria a publicação e compartilhamento no universo digital, em formato multissemiótico. Por isso, os leitores seriam aqueles que tivessem acesso a página Território de Minicontos no Facebook.</p> <p>O <i>Up</i> a que nos referimos anteriormente aconteceu de maneira eficaz por meio</p>
-------	--	---	--	---

de uma prática de multiletramento que proporcionou a intersecção de tecnologia, cultura e inclusão social. Isso se torna mais evidente quando aquilo que ele faz é valorizado. Essa valorização, essa necessidade de resposta aos próprios questionamentos é um comportamento frequente que constitui a natureza humana, principalmente, na fase da adolescência. As postagens em uma rede social, por exemplo, não são aleatórias, elas são respostas a outros

				discursos, a vivências do pensar sobre o individual e o coletivo.
--	--	--	--	---

A produção de minicontos obteve um resultado diferenciado por ser um processo que une o analógico (papel, lápis, etc) e o digital (Paint, Word, internet, etc.). Além disso, os alunos estabeleceram contato com novos suportes textuais (vídeo, áudio, sites) com técnicas de escrita diversificadas produzidas com os recursos da informática. Porém, o mais importante é observar que a proposta:

- Não se esgota na leitura feita pelo professor para gerar uma nota;
- É projetada de maneira colaborativa entre professor, alunos e demais membros da comunidade escolar;
- Adota a perspectiva do trabalho com gênero textual em sala de aula;
- Incentiva o aluno a atuar como protagonista da atividade;
- É organizada de modo sistemático, com um contexto de produção, finalidade e destinatários claros;
- Propicia muitos momentos de leitura e escrita;
- Promove a circulação dos textos dos alunos;
- Atende a perspectiva sociointeracionista, tendo em vista que há uma situação de escrita autêntica, contextualizada, com destinatários;
- Caracteriza-se como proposta de (multi)letramento;
- Envolve aspectos comunicativos (Para quem? Para quê? Como escrever?) e cognitivos (gerar, selecionar e organizar ideias, entre outros);
- Abarca os eixos de ensino da língua: linguagem oral, leitura, produção de texto escrito e análise linguística;
- Desenvolve capacidades de reflexão sobre os textos escritos, de modo que a abordagem dos recursos

No mais, observamos que a proposta de letramento realizada com os alunos gerou grandes aprendizagens e resultados positivos tanto para o grupo de participantes quanto para o professor. Isso se reflete na própria produção final dos estudantes e na observância de que as teorias aqui expostas, que defendem as proposições de Piaget e Vygotsky, a teoria dos gêneros de Bakhtin, o uso da sequência didática para sistematizar o ensino da oralidade e da escrita, em aplicabilidade nas salas de aula podem gerar ganhos positivos para o processo de ensino-aprendizagem em língua materna.



Professor dois em um: no real e no virtual

A presença do professor na vida do aluno de maneira mais participativa é uma proposta bastante interessante para refletirmos: até onde mantemos a relação professor e aluno em seus distintos papéis? Poderia haver amizade e fidelidade nessa relação?

Podemos começar lembrando do que afirma Moran (2012) “o papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais” (p.33). A afirmação de Moran colabora com a concepção de que o professor deve conhecer bem o aluno a fim de poder-lhes aguçar a curiosidade e para isso deve romper com os ditames que trazem o professor para o palco da sala de aula enquanto os alunos permanecem na plateia.

Pensando na necessidade de que o jovem na atualidade tem de mostrar aquilo que sabe e o que pensa de forma espontânea, corroboramos com o autor quando diz que para que haja aprendizagem

significativa, o aluno deve acreditar em si mesmo, haja vista que assim “será mais fácil trabalhar os limites, a disciplina, o equilíbrio entre direitos e deveres, a dimensão grupal e social” (p.33).

Nesse sentido, é válido dizer que a dimensão dois em um foi ultrapassada quando lemos Moran, mas vamos

nos deter ao 2 em 1 a presença real e virtual do professor para acompanhar e gerenciar a aprendizagem dos alunos, ao

mesmo tempo que, pode propiciar o planejamento de tarefas mais dinâmicas e atrativas.

O jovem precisa experimentar como é aprender com autonomia, sem a presença real de um professor, mas contando com a orientação dele do outro lado da tela. As tarefas propostas nos grupos de estudo devem aguçar ao máximo a participação efetiva dos alunos na comunidade. Envolvê-los em desafios é uma tentativa de mantê-los dentro do jogo da aprendizagem.

Há muitas maneiras de fazer isso na internet.

Uma delas é a criação de grupos de estudo no Facebook. Por meio de criação de grupos, podemos compartilhar materiais didáticos diversos, promover discussões temáticas, criar enquetes, disponibilizar links interessantes acerca de um conteúdo e por meio desses hipertextos

mobilizar outros momentos de leitura e escrita no ambiente virtual. “Os grupos, além de serem um espaço virtual que permite a troca de informações, podem ser utilizados como um

grande repositório de informações sobre determinado tema ou área” (PIVA JÚNIOR, 2013, p. 87).

O grupo de estudos pode funcionar como uma espécie de plataforma mais simplificada de aprendizagem (mesmo sabendo que há outras como o PRAL, o MOODLE, o EMODE, etc.). Muitas vezes pensamos que porque se trata do facebook, os alunos já sabem tudo sobre a ferramenta. Em experiência de utilização de grupos de estudo nessa rede social, descobrimos que há indivíduos que não conhecem todos as vielas desse território, o máximo que conseguem fazer é postar seus textos e ler os dos outros. Imaginemos, pois, se começássemos pelas ferramentas mais complexas!

O jovem precisa experimentar como é aprender com autonomia, sem a presença real de um professor, mas contando com a orientação dele do outro lado da tela. As tarefas propostas nos grupos de estudo devem aguçar ao máximo a participação efetiva dos alunos na comunidade. Envolvê-los em desafios é uma tentativa de mantê-los dentro do jogo da aprendizagem.

Uma boa ideia para mantê-los na plataforma do grupo de estudos é, por exemplo, conectá-los por meio desse espaço a outros mares nunca dantes navegados, outros lugares no ciberespaço que possam gerar aprendizagens de conteúdos por meio de recursos mais criativos.

Por meio da utilização do grupo de estudos no Facebook para ampliar a sala de aula, criamos oportunidades para que os aprendizes possam interagir em um universo dinâmico de aprendizagem.

A seguir, apresentamos 15 possibilidades de utilização do Facebook de forma simples, porém significativa no ensino de linguagem. Existem sites que apresentam até 100 dicas para que usemos essa rede social em sala de aula. No entanto, se já fizemos bem as quinze listadas acima, estaremos já provocando uma mudança positiva no processo de ensino-aprendizagem:

Estabelecer contato online pelo bate-papo e orientá-los em caso de dúvidas nos trabalhos escolares;

Expandir os materiais de leitura dos estudantes, contando com o apoio de ferramentas mais dinâmicas, interativas e atraentes;

Compartilhar descobertas sobre assuntos da disciplina;

Apreender comportamentos de um aluno EAD, afinal a modalidade tem crescido de forma universal;

Disponibilizar obras literárias em PDF para que leiam;

Apresentar um feedback de forma mais rápida às dúvidas dos estudantes;

Envolver outras disciplinas, propondo um trabalho contextualizado e interdisciplinar

Gerenciar as atividades e disponibilizar o espaço na aba Arquivos para expor aos alunos o Plano de ensino da disciplina, a forma de avaliação, a descrição das tarefas, avisos, entre outros.

Utilizar aplicativos presentes no Facebook para aumentar a dinâmica de sala de aula.

Postar textos de autoria deles mesmos

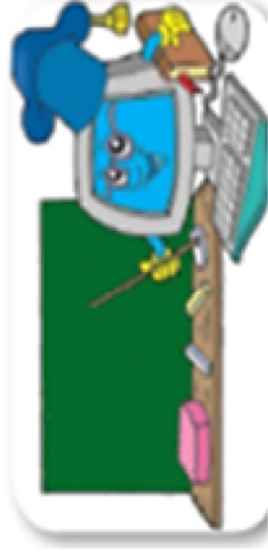
Criar eventos interessantes,
divertidos ou mesmo mais formais

Disponibilizar
vídeos para
discussão

Criar álbuns de gêneros
textuais diversos no
ambiente de fotos ou os
próprios alunos gerariam
o remix de imagem e
textos

Promover a
escrita
colaborativa

Gerar enquetes
para discutir no
horário presencial



PROFESSOR EAD: BREVES ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

A EAD (Educação à Distância) em nosso país tem crescido bastante, embora isso não seja uma realidade atual. Antes mesmo do advento da internet, muitos indivíduos participavam de cursos à distância que eram disponibilizados via correios, TV, rádio entre outros. Com a emergência das TIC em nosso meio e o aprofundamento teórico-metodológico, no que tange o uso da informática na educação, preparar os estudantes do ensino médio para a formação de aluno em EAD é uma necessidade e porta de abertura para novos caminhos de aprendizagem, tendo em vista que a própria universidade e os cursos técnicos têm adotado medidas para oportunizar o ensino à distância como forma de diminuir custos e gerenciar maneiras de ensinar e aprender mais dinâmicas.

Para ser um professor EAD é preciso unir competências antigas às novas. Não se trata de abandonar as aprendizagens já adquiridas com a experiência, mas de desenvolver novas formas de ensinar uma vez que os estudantes nativos digitais criaram outras maneiras de aprender. Nesse sentido, é importante que o novo professor:

- *Busque alfabetizar-se digitalmente e esteja inserido em práticas de letramento digital;*
- *Aprenda a trabalhar com tecnologias simples e mais sofisticadas;*
- *Invista em formações continuadas na área de tecnologia na educação;*
- *Repense o planejamento didático e reorienta-o envolvendo práticas de comunicação mediadas pela tecnologia digital;*
- *Articule o desenvolvimento de um espaço online com toda comunidade escolar;*
- *Trabalhe com a sala de aula invertida, como estratégia de focar a aprendizagem do aluno como também a participação desse sujeito como protagonista de seu próprio projeto de vida;*
- *Reconheça as potencialidades de ferramentas do ciberespaço para oferecer aos alunos um modelo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo e construtivo;*
- *Incentive o jovem a desenvolver valores de colaboração, cidadania ética e afetividade.*
- *Seja persistente diante das adversidades e das incongruências que acontecem quando se quer renovar as propostas metodológicas de ensino;*
- *Planeje aulas-desafios, desenvolvidas em um plano projetado para a realidade do estudante e dentro de um projeto de letramento;*
- *Estabeleça um planejamento flexível e criativo, que esteja baseado na tríade ação-reflexão-ação;*
- *Utilize a tecnologia na construção do conhecimento, como objeto de aprendizagem, e não como transmissora de informações;*
- *Dê o feedback das atividades dos alunos.*

*Invista em
formações
continuadas
na área de
tecnologia na
educação.*

Conforme Moran (2012), as bases ou eixos de uma educação inovadora com o apoio das tecnologias são:

- O conhecimento integrador e inovador;
- O desenvolvimento de autoestima/autoconhecimento;
- A formação do aluno-empendedor;
- A construção do aluno-cidadão;
- O processo flexível e personalizado.

(MORAN, 2012, p. 39)

Se fôssemos numerar todas as atitudes que estão relacionadas ao professor EAD, não fındariamos a produção desse material didático. No entanto, por meio das habilidades que citamos anteriormente é possível visualizar que o professor do outro lado da tela deve ter as mesmas competências daquele que atua no ambiente presencial com mais responsabilidade e eficácia. O desafio é manter os alunos ativos no ambiente virtual de aprendizagem, evitando a evasão na ciberescola.



- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede: do conhecimento a ação política**. Centro Cultural de Belém: Imprensa Nacional, Casa da Mceda, 2005. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf. Acesso em: 02 abr. 2015.
- COLOMER, Teresa. **O papel da escola no domínio da escrita**. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/8724/o-papel-da-escola-no-dominio-da-escrita.aspx>. Acesso em 02 abr. 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. -- 1 ed., -- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

- MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro: Tecnologias digitais na educação**. Ano XIX boletim 19 – Novembro-Dezembro, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2015.
- MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da. **Produção de textos escritos e análise linguística**. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. -- 1 ed., -- Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. -- 5ª ed. -- Campinas, SP: Papirus, 2012.
- PIVA JÚNIOR, Dilermando. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores**. --1ª ed. -- São Paulo: Saraiva, 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. -- Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SILVA, Alessandro da; MELO, Kátia Leal Reis. **É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita**. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. -- 1 ed., -- Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-64.

SWINDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Abordagem sociointeracionista e sequência didática:** relato de uma experiência. Língua e Letras. Vol. 10 nº 18 1º sem. 2009. P. 113-128. Disponível em: Acesso em: 28 abri/2015.

Silva, Jaqueline Souza dos Santos (org.). **Território de minicontos.** Disponível em: <https://www.facebook.com/territoriodeminicontos>.

Prova de amor

Meu bem, deixa crescer a barba para me agradar”, pediu ele.

E ela, num supremo esforço de amor, começou a fiar dentro de si e a laboriosamente expelir aqueles novos pêlos, que na pele fechada feriam caminho.

Mas quando, afinal, doce barba cobriu-lhe o rosto, e com orgulho expectante entregou sua estranheza àquele homem: “Você não é mais a mesma”, disse ele.

E se foi.

Anexo 2: Atividades de leitura e interpretação textual

Que gênero é esse?

Vamos ler os textos a seguir e apreciá-los. Como será que os autores conseguem condensar as ideias e mesmo assim inquietar o leitor?

Nadei até você e, quando te alcancei, afundei na cor dos teus olhos.

Lisiane Veleda

Esperavam uma menina: pintaram o quarto, compraram as roupas, os ursinhos. Só vinte anos depois a mãe entendeu que seu coração não se enganara.

Marcelo Spalding

**Uma vida inteira pela frente.
O tiro veio por trás.**

Cíntia Moscovich

Grande, feio, meio desengonçado. Todos o viam assim. Até que explodiu. E todos os que estavam ao seu lado se tornaram restos.

Jaqueline Santos

Conversando sobre os textos:

1. Pode-se dizer muita coisa em apenas uma linha?
2. O que mais chama a atenção do leitor em textos como esse?
3. O que o diferencia de outros textos literários, além da extensão?
4. Qual o efeito provocado pelo texto?
5. Como o autor conseguiu causar esse efeito?
6. Quais os recursos utilizados pelos autores? |

Anexo 2: Atividades de leitura e interpretação textual

Atividade de Leitura e interpretação textual

Leia o texto a seguir.

**Uma vida inteira pela frente.
O tiro veio por trás.**
Cíntia Moscovich

- O texto que você leu recebe o nome de
 - Bilhete.
 - Carta.
 - Conto.
 - Miniconto.
- A finalidade do texto é
 - descrever um ato de violência.
 - apresentar uma opinião sobre a violência.
 - narrar um fato polêmico de violência.
 - noticiar um assassinato.
- Conforme as características desse gênero textual, uma de suas peculiaridades é:
 - criticar a situação de violência por assassinato.
 - discutir acerca dos altos índices de violência.
 - notificar índices de violência na sociedade.
 - provocar surpresa no leitor por meio de um desfecho inesperado.
- Qual poderia ser o desdobramento dessa história?

Anexo 3: Ficha de revisão dos minicontos

- 1 • Leia seu texto e observe se as ideias tem sentido; se apresenta as características de um miniconto: é conciso, narrativo, causa um impacto no leitor?
- 2 • O texto remete ao tema Pequenez?
- 3 • A linguagem está adequada ao leitor: é simples e compreensível?
- 4 • O texto apresenta figuras de linguagem que ajudam o leitor a construir o sentido do texto?
- 5 • Agora, vamos observar se os elementos de coesão estão bem utilizados, principalmente as conjunções.
- 6 • Outros ponto a ser observado é a pontuação: use-a para dar expressividade ao texto.
- 7 • Vamos rever a caligrafia, a ortografia, o uso das letras maiúsculas e minúsculas, a separação de sílabas, o uso dos parágrafos e a concordância.

Sobre a organizadora



Jaqueline Souza dos Santos Silva é mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Especialista em Métodos e Tecnologias para o ensino de Língua e Literatura (Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - FAINTVISA); Graduada em Letras (FAINTVISA). Atua como professora na rede municipal e estadual de ensino do município de Orobó/PE. Como pesquisadora da área de concentração Linguagens e Letramentos, investiga sobre o uso da tecnologia nas práticas escolares de língua portuguesa, como também sobre leitura e escrita de gêneros discursivos, incluindo os da esfera digital; multiletramentos e multimodalidade no ensino de língua materna.