ANAIS
CHIP
V Colóquio Nacional de Hipertexto

Multiletramentos e Multimodalidades:
questões de ensino e de pesquisa

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

ISSN: 2178-2555, VOL. 2, 2016

Anais do V Colóquio Nacional de Hiperterxto - CHIP

Redenção, Outubro 2016

Sumário

1 GT 1 - LETRAMENTO ACADÊMICO 7

Análise Discursiva de Resumos de Acordo com o Modelo Proposto por Araújo 7

Letramento Acadêmico: o contexto de um curso em Licenciatura Interdisciplinar 17

O Relatório de estágio: um megainstrumento de análise das práticas de letramentos de professores em formação inicial 29

Práticas de letramentos para intervenções no ensino médio: uma experiência de planejamento colaborativo 38

Uma Conjuntura Sociotécnica e Conceitual para Produção/Leitura de Artigos Científicos na Web 48

As vozes que emergem nas postagens de fóruns acadêmicos de EaD 57

Compreensão do agir do professor em formação através do gênero reflexivo relatório 66

2 GT 2 - LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LE 75

Aplicativos de smartphone como ferramentas de ação e fomento do letramento digital na aprendizagem de Inglês LE 75

Redes Sociais e Multiletramentos: Facebook e a Aprendizagem da LIBRAS Por Ouvintes 83

Infográficos e formação de professores de língua espanhola. Algumas experiências 91

Infográficos e Formação de Professores de Língua Espanhola. Algumas Experiências 103

O Ensino de LEM através das TICs na escola pública cearense – o que temos e o que podemos fazer? 113

Letramento digital ou alfabetização digital? Estabelecendo as diferenças e atualizando a questão em tempos de nativos digitais . . 125

Ensino de Inglês e Tecnologias no Curso Técnico de Nível Médio em Informática: O Perfil do Recém-Ingresso 135

Protótipo de uma Aplicação Mobile para Treinamento de Pronúncia de Língua Inglesa 146

3 GT 3 - LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LM 157

Portal Cibernautas: Construção colaborativa de infográficos digitais para práticas de multiletramentos 157

Rádio Escolar e Tecnologias Digitais na Formação Técnica e Profissional: Letramento e Protagonismo Juvenil 168

Letramento digital e autonomia do estudante: algumas habilidades necessárias para estudar na modalidade de educação a distância (Ead) 177

Educação e Tecnologia: Contribuições do Software Luz do Saber Infantil 185

As pesquisas sobre multiletramentos no Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa 196

A Relação do Hipertexto nos Gêneros Textuais Blog e Tweet no Ensino da Língua Portuguesa 206

O gênero tutorial em uma sequência didática 216

Estudo e criação de um banco de atividades de práticas de letramento digital para disponibilização na E. E. M. Lauro Rebouças de Oliveira 225

Letramento digital e o uso de WebQuests: olhando a escrita e a leitura sob uma nova perspectiva 233

O Gênero Emergente Meme: Concepções e Tendências da Escolarização do Gênero 242

O uso de tecnologias digitais numa perspectiva de interação e produção de conhecimento científico no ensino médio 253

Letramento visual e crítico na disciplina lectura en lengua española: entre imagens e palavras, todos ensinamos e aprendemos 262

4 GT 4 - LETRAMENTO MULTIMODAL E CRÍTICO 269

Leitores Críticos? Uma Análise sobre o Compartilhamento de Notícias Falsas no Facebook 269

Concepções críticas e não-críticas de leitura e suas consequências pedagógicas para o ensino 279

Letramento matemático: A importância da contextualização no desenvolvimento do pensamento matemático 289

Análise da escrita colaborativa na plataforma wiki como formação do letramento multimodal em alunos de EaD do IFCE 299

A Multimodalidade no Blog: “El Blog para Aprender Español” . . . 310

Reflexões sobre as Concepções do Letramento e o Ensino de Língua 318

Leitura crítica nas redes sociais: uma análise dialógica dos comentários na fan page Sensacionalista 325

Era uma vez o conto: Desmistificar as narrativas infantis tradicionais 334

Multiletramentos na Educação a Distância: Reaprendendo a Ler 344

5 T 5 - LETRAMENTO LITERÁRIO 353

Letramento Literário e Tecnologia Digital: Qual o real impacto dessa relação? 353

O mundo em perigo: Moby Dick e o Antropoceno 364

A constituição do leitor literário no contexto da profissionalização 372

1. GT 1 - LETRAMENTO ACADÊMICO

ANÁLISE DISCURSIVA DE RESUMOS DE ACORDO COM O MODELO PROPOSTO POR ARAÚJO

Leonardo de Oliveira Colares, Acadêmico em Letras (UECE), leonardocolaresuece@gmail.com
Matheus Picanço Nunes, Acadêmico em Letras (UECE), matheusp.nunes@aluno.uece.br

Resumo

Este trabalho situa-se na área de Linguística Aplicada (LA) e usa como referencial teórico o artigo "Uma Análise da Organização Discursiva de Resumos na Área de Educação", de Araújo (1999), baseado no modelo de descrição discursiva de resumos de Santos (1995), sob a luz da teoria de Genre Analysis de Swales (1990). Nessa perspectiva, objetivamos realizar uma análise identificando os movimentos retóricos nos textos produzidos, examinando se seguem a estrutura de acordo com o modelo- base. Para o corpus de análise, foram selecionados dois resumos de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo elas, respectivamente: "A construção do preconceito no sujeito portador de HIV: o poder do discurso midiático na representação do estigma social" e "Marcha das Vadias como resposta carnavalizada do feminismo: uma análise Bakhtiniana de uma campanha fotográfica". Os resultados da pesquisa nos mostraram que os resumos foram constituídos de modo distinto, mas seguindo um padrão que comprova a validade do modelo de análise proposto por Araújo (1999), ainda que não o siga integralmente. Pudemos concluir, ao fim do trabalho, que a padronização na construção de resumos é de suma importância na área acadêmica, especialmente em dissertações.

Palavras-chave: Dissertações, Linguística Aplicada, Movimentos retóricos, Resumos.

Abstract

This work is located in Applied Linguistics area (LA) and uses as theoretical reference the article "An Analysis of Discursive Organization of Abstracts in Education Area", by Araújo (1999), based on the model of discursive description of abstracts by Santos (1995), in the light of the theory of Genre Analysis by Swales (1990). In this perspective, we aim to accomplish an analysis identifying the rhetorical movements in the texts, examining if they follow the structure according to the model-base. For the analysis corpus, two dissertations' abstracts of the Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) [Postgraduate Program in Applied Linguistics] from Universidade Estadual do Ceará (UECE) were selected, which were: "The construction of prejudgement in HIV patients: the power of the media discourse in the representation of social stigma" and "Slutwalk as carnivalized response by feminism: a Bakhtinian analysis of a photographic campaign." The survey results showed us that the abstracts were produced differently, but following a pattern that proves the validity of the analysis model proposed by Araújo (1999), although not fully following it. We concluded, at the end of work, that standardization in the construction of abstracts is of great importance in the academic field, especially in dissertations.

Key-words: Dissertations. Applied Linguistics. Rhetorical movements. Abstracts.

1. INTRODUÇÃO

O estudo de gêneros textuais é bastante comum na vida acadêmica, mas também provém da educação básica, tendo o estudante os primeiros contatos com os clássicos gêneros textuais. Porém, as escolas acabam distanciando-se dos gêneros que estão fora do contexto escolar, não possibilitando a esses alunos o discernimento sobre o uso adequado no cotidiano. Esses diferentes gêneros são mobilizados pela sociedade de acordo com a sua situação comunicativa, na qual estão inseridos, seja de forma escrita ou oral, como um simples cumprimento matinal até a elaboração de um artigo acadêmico e, por isso, precisam ser selecionados conforme o contexto em que se encontram para que o processo comunicativo aconteça.

O autor situa três possibilidades de estudos referentes aos gêneros, a saber: Gênero somente como objeto de estudo, que é bastante comum, por exemplo, quando o professor trabalha as notícias de jornais com os alunos e acaba desconsiderando o seu lugar de produção e circulação, tornando-o um tradicional livro didático; A notícia acaba sendo compreendida apenas como uma matéria da escola, fora do seu contexto de produção. No estudo do gênero, dentro de uma situação de produção ficcionalizada, percebemos uma aproximação da realidade em que está encontrado este: os alunos simulam a produção de uma notícia, mantendo-a, dessa forma, vinculada ao meio jornalístico de produção. Por fim, no gênero estudado em uma situação real de comunicação, há a produção direcionada a alguém, como uma carta escrita a um prefeito. Esta é a situação em que o aluno assume papel proativo, seja exigindo melhorias no bairro ou um debate na escola; neste caso, o gênero deixa de ser somente um objeto de estudo e passa a ser uma condição sóciocomunicativa, ou seja, torna-se bastante eficaz porque há uma necessidade de seu uso, o que torna a situação significativa e próxima do real.

Ao trazermos essa questão para o meio universitário, observamos a dificuldade de assimilação do conjunto de gêneros acadêmicos com os quais os alunos passam a ter contato ao ingressarem na universidade, especialmente com o gênero resumo. Segundo Bazerman (2005), "se você identificar todas as formas de escrita com as quais um aluno deve se envolver para estudar (...), para submeter-se ao diálogo e à avaliação, você terá definido as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essa disciplina" (p.33).

Resumir é uma prática frequente no cotidiano, mas o resumo acadêmico, assim como os diversos gêneros que fazem parte desse sistema, possuem as características específicas de seu meio de circulação, distinto do meio em que, anteriormente, os alunos estavam inseridos. Como afirmado por Ramires (2004), "num nível em que se produz e se sistematiza o conhecimento de forma mais aprofundada e complexa do que nos níveis anteriores (...), espera-se que circulem, em seu interior, textos cujos padrões são diferentes daqueles que circulam em meios menos formais." (p.01) A origem da dificuldade de assimilação, portanto, consiste no ensino de gênero isolado de seu contexto social, que se estende até o aprendizado no meio universitário.

Schneuwly e Dolz (1999) acreditam que o resumo constitui-se num "eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem". O resumo tem, dentre inúmeras funções, a de reunir e organizar informações, direcionando de forma breve e coerente o assunto postulado em artigos científicos, dissertações e teses. Salvador (1978, p.17 apud RIBEIRO, 2006, p.66-67), ao propor métodos de pesquisa, define o gênero como "uma apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto de um artigo, obra ou outros documentos, pondo em relevo os elementos de maior interesse e importância".

É comum que alguns pesquisadores se debrucem sobre o estudo da organização discursiva de resumos. Araújo (1999) destaca em seu modelo de análise baseado em Santos (1995, 1996), sob a luz da teoria de GenreAnalysis de Swales (1990), e é a partir de seu modelo que analisamos dois resumos de dissertações do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), observando de que modo as características do gênero resumo são assimiladas, seguindo ou não o molde de padronização proposto.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A análise dos resumos foi baseada no modelo de análise de Araújo (1999), presente no artigo "Uma Análise Da Organização Discursiva De 'Resumos' na Área de Educação", no qual se utilizou como embasamento teórico os trabalhos de Santos (1995, 1996), sob a luz da teoria de Genre Analysis de Swales (1990, p.33, apud ARAÚJO, 1999, p.26). Segundo Swales, "gêneros textuais são atividades caracterizadas por funções específicas e têm uma estrutura esquemática típica". Utilizando-se disso, Santos compôs um modelo de descrição da organização discursiva dos resumos, no qual estes são divididos em cinco movimentos retóricos (*moves*), ou seja, estágios do texto que exercem, dentro do todo, uma função comunicativa específica, definida pelas pistas lexicais e gramaticais utilizadas.

Araújo (1999), ao aplicar o modelo de Santos (1995, 1996) nos resumos analisados em seu artigo, percebeu a presença de elementos que ocorrem com freqüência dentro dos *moves* – os sub-moves. A organização se dá de tal maneira:

Tabela 1. Descrição da organização discursiva de resumos segundo Araújo (1999)

MOVE 1	Situando a pesquisa, onde o estudo será situado em termos de tópico ou campo de pesquisa;
Sub-Move 1a	Indicando o referencial teórico;
Sub-Move 1b	Apresentação do problema;
MOVE 2	Apresentando a pesquisa, onde se indicam justificativa, hipóteses, objetivos e perspectiva adotada;
Sub-move 2a	Apontando as características da pesquisa;
Sub-move 2b	Indicando o objetivo principal;
Sub-move 2c	Apresentando hipóteses;
MOVE 3	Descrevendo a Metodologia, onde os procedimentos, instrumentos, variáveis e materiais que foram utilizados para a realização da pesquisa serão descritos;
MOVE 4	Sumarizando os Resultados, onde ocorre a apresentação e interpretação dos resultados;
MOVE 5	Concluindo a pesquisa, onde os resultados obtidos serão discutidos, mostrando seu valor e implicação;
Move Embedding	Ocorrência de mais de um move ou sub-move na mesma sentença ou parágrafo.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO

Para a análise dos resumos, buscamos identificar as palavras-chave presentes em cada sentença, avaliando e descrevendo a sua função comunicativa dentro do todo, relacionando os trechos ao respectivo *move*, segundo o modelo construído por Araújo (1999).

O corpus de nossa análise é composto de dois resumos de dissertações de pós-graduados do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLa), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo estas: "A construção do preconceito no sujeito portador de HIV: O poder do

discurso midiático na representação do estigma social" e "Marcha das vadias como resposta carnavalizada ao feminismo: Uma análise Bakhtiniana de uma campanha fotográfica", no tópico seguinte iniciaremos a análise dos respectivos resumos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análise dos Resumos "A construção do preconceito no sujeito portador de HIV: o poder do discurso midiático na representação do estigma social" e "Marcha das vadias como resposta carnavalizada do feminismo: uma análise bakhtiniana de uma campanha fotográfica"

O primeiro move - situando a pesquisa - encontra-se na sentença de abertura do Resumo A (ver Anexo A): "*Este trabalho situa-se no campo das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) contemporânea e toma como referencial teórico a Análise Crítica do Discurso (ACD), fundamentada a partir dos trabalhos de Fairclough (2001, 2003, 2005) e Thompson (2011).*" Percebemos, como pistas que permitem a identificação do Move 1, o uso do termo *situa-se,* seguido da área na qual o trabalho está inserido: Linguística Aplicada contemporânea. Em seguida, detectamos a presença do sub-move 1a – Indicando o referencial teórico – explicitado no trecho: "*...e toma como referencial teórico a Análise Crítica do Discurso (ACD), fundamentada a partir dos trabalhos de Fairclough (2001, 2003, 2005) e Thompson (2011).* Notamos que o autor, na composição do primeiro move e sub-move, utilizou palavras-chave mais explícitas para a sua identificação, como situa-se e referencial teórico.

Encontramos o segundo move - apresentando o problema – no trecho: *"Nessa perspectiva, objetivamos analisar, à luz da Teoria Social do Discurso, a construção das representações do sujeito portador do vírus HIV em textos jornalísticos publicados no jornal Folha de S. Paulo, em dois momentos históricos: o ano de 1983, quando a doença passou a ser noticiada pelo veículo e tornou-se conhecida pelo grande público; e em 2013, ano em que a pesquisa foi desenvolvida.""*, na qual acontece a ocorrência de mais de um sub-move na mesma sentença. Neste caso, o Sub-move 1b – Apresentando o problema, exposto no trecho *"a construção das representações do sujeito portador do vírus HIV em textos jornalísticos publicados no jornal Folha de S. Paulo"* e o Sub-move 2b – Indicando o objetivo principal, em "*Nessa perspectiva, objetivamos analisar, à luz da Teoria Social do Discurso (...)"*, facilmente identificável pelo uso da palavra *objetivamos.*

Ainda neste trecho, identificamos o Move 3 – Descrevendo a Metodologia. Apesar de não utilizar sinalização explícita que o relacione a este move, o autor descreve o procedimento de pesquisa: expõe os objetos pesquisados – textos jornalísticos publicados no jornal Folha de S. Paulo – e o modo do qual se utilizou para abordá-los, através de uma análise comparativa de seus conteúdos de acordo com suas épocas de publicação. O sub-move 2b volta a ocorrer no trecho "*A Folha é um dos grandes veículos de circulação nacional e, tal qual os demais jornais, um formador e propagador de opinião. A nossa proposta aqui é investigar como sujeito que convivia com a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e os demais elementos inerentes à sua condição – a doença, o vírus, o tratamento – eram representados pela mídia escrita",* em que o autor, mais uma vez, ressalta seu objetivo – como vemos com o uso das palavras "*Nossa proposta aqui é"* - mas dizendo-o de modo diferente. O comentário: "*A Folha é um dos grandes veículos de circulação nacional e, tal qual os demais jornais, um formador e propagador de opinião",* ainda que não se encaixe em nenhum dos moves do modelo-base, serve como embasamento à finalidade do estudo.

Localizamos o Move 5 – Concluindo a pesquisa – no trecho final: "*Comungamos aqui com a noção de que a linguagem é uma forma de ação e que os discursos possuem poder e uma ideologia inerentes ao mesmo. Investigar como esse preconceito foi construído discursivamente ao ponto de virar um estigma social é uma forma de abrir o caminho para entender o mundo contemporâneo dos que convivem com a AIDS e colaborar na confecção de uma agenda anti-hegemônica de combate à exclusão social dos mesmos*". Não é feito o uso de palavras-chave, como "conclusão", ou

o verbo "concluir", mas o autor expõe a noção que motivou a pesquisa – a linguagem como forma de ação e o poder e ideologia dos discursos – posteriormente apresentando o valor e possível implicação do estudo realizado, dando abertura a uma discussão maior: "*Investigar como esse preconceito foi construído discursivamente ao ponto de virar um estigma social é uma forma de abrir o caminho para entender o mundo contemporâneo dos que convivem com a AIDS e colaborar na confecção de uma agenda anti-hegemônica de combate à exclusão social dos mesmos.*"

Notamos, na análise deste resumo, que o padrão proposto por Araújo (1999) não foi seguido à risca. Quatro dos cinco moves foram encontrados, estando o Move 4 – Sumarizando os resultados, ausente do texto, pois não há apresentação e interpretação dos resultados da pesquisa, apesar de ser um elemento definido como obrigatório devido à frequência de uso. Não houve, também, ocorrência do Sub-Move 2a – Apresentando as características da pesquisa e Sub-Move 2c – Apresentação de Hipótese. Observamos, durante a análise, o pouco uso de termos identificadores dos movimentos retóricos, como "metodologia" (Move 3), "resultados" (Move 4), "conclusão", "concluir" (Move 5). O resumo, portanto, apresenta uma estrutura pouco delineada.

No Resumo B (ver anexo B),o primeiro move - Situando a pesquisa - é identificado no início do resumo em: "*Essa pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e tem como referencial teórico-metodológico a Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada no arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin, tais como Bakhtin/Volochinov (1981), Bakhtin (1987, 1993, 2008, 2010) e dos estudos sobre a linguagem verbo-visual bakhtiniana de Brait (2008, 2010).*", onde é possível ter como indicativo para o Move 1 a utilização do verbo "situa-se". Ainda neste trecho encontra-se o sub-move 1a - indicando o referencial teórico - identificado pela utilização das palavras "referencial teórico-metodológico".

Em seguida, encontra-se o sub-move 1b apresentando o problema, explanado no seguinte trecho: *"Nessa perspectiva, objetivamos analisar, a partir das categorias de contrapalavra, corpo grotesco, paródia e riso carnavalesco, como militantes do movimento Marcha das Vadias ressignificam termos pejorativos direcionados à mulher e respondem, de forma carnavalizada, a discursos machistas, advindos de uma cultura patriarcal."* Assim como o Move 2 - Apresentando a pesquisa - e o sub-move 2b - indicando o objetivo principal - também podem ser verificados no mesmo trecho. O primeiro não possui palavras-chave, mas o excerto traz claramente uma noção prévia da pesquisa numa breve apresentação. O segundo tem como indicativo o uso do verbo "objetivamos", facilitando a identificação.

O terceiro move, descrevendo a metodologia, encontra-se em: *"Para a constituição do corpus de análise, selecionamos 5 (cinco) anúncios, da campanha fotográfica Feminista Por Quê?, que convidam para a Marcha das Vadias de 2012, no Distrito Federal, que apresentam diferentes imagens do sujeito feminista, respondendo e subvertendo discursos de raízes patriarcalistas, que intencionam a coibição da liberdade e dos direitos da mulher."* Onde é possível identificar os procedimentos para a execução da pesquisa.

O Move 4 - Sumarizando os resultados - é identificado no trecho: "*A partir da análise, podemos afirmar que os sujeitos feministas representados nesta , demonstram, através da linguagem verbo-visual, configurações atualizadas do sujeito "mulher", na revisão de questões de gênero, sexualidade, direitos etnia e formação familiar."* Neste, há a reunião das principais informações expostas no decorrer da pesquisa.

Por fim, o Move 5 – Concluindo a pesquisa - é representado pelo excerto: "*A conclusão desta pesquisa, portanto, é a de que a campanha fotográfica Feminista Por Quê? Cumpre o propósito de sobrepujar ditames machistas, respondendo a estes de forma carnavalizada, por meio da exibição dos corpos grotescos , do riso carnavalesco e da paródia que fazem desses discursos.",* onde o uso das palavras *"A conclusão desta pesquisa"* elucida a função do trecho de explanar a conclusões finais, e o faz em seguida.

Ao analisar este resumo, percebemos sua coerência quanto ao modelo de Araújo (1999) para a produção de resumos. Os cinco moves foram facilmente identificados, com o auxílio de palavras e expressões, como guia de referência para a noção de cada move. Apresentou, ainda, sub-moves, tornando o conteúdo do resumo mais completo e contemplativo. O seguimento do modelo citado conferiu ao texto uma padronização, fazendo com que seu conteúdo fosse apresentada de forma lógica e organizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizando a análise discursiva dos resumos das dissertações "A construção do preconceito no sujeito portador de HIV: o poder do discurso midiático na representação do estigma social" e "Marcha das vadias como resposta carnavalizada do feminismo: uma análise Bakhtiniana de uma campanha fotográfica", pudemos concluir que, apesar das diferenças estruturais na composição de cada um, os resumos seguem um padrão que comprova a efetividade do modelo de análise proposto por Araújo (1999), ainda que nenhum deles, como explanado anteriormente, siga integralmente esta construção.

A padronização na organização discursiva de resumos é de suma importância, especialmente na área acadêmica, para fins de sistematização e compilação dos elementos importantes de um trabalho, auxiliando assim não apenas os próprios estudantes, mas aqueles que terão acesso a esta pesquisa. Sabemos, também, a importância em realizar debates acerca desses modelos, que possibilitam a inserção dos universitários na pesquisa científica, bem como a reflexão sobre a aprendizagem desses gêneros na conjuntura escolar. Como frisam Schneuwly e Dolz (2010, p.35), "os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários", ou seja, é importante repensar as práticas de ensino desses gêneros, constituindo, por meio denovas metodologias, uma base sólida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de educação. GELNE, Pernambuco, v. 01, n.01, p. 26-30, 1999.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais: tipificação e interação. São Paulo, Cortez, 2005.

RAMIRES, Vicentina. Gêneros Textuais: o resumo acadêmico. In: Anais do VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal, Brasília-DF, v. VII, 2004, p. 1-8.

RIBEIRO, A.L. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (UFMG/FAMINAS-BH). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/15.htm. Acesso em 15 de Agosto, 2015>.

SALVADOR, Ângelo Domingos. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre, Sulina, 1978.

SANTOS, M.B. Academic abstracts: a genre analysis. 1995. Dissertação (mestrado em linguística) - Florianópolis: Centro de comunicação e expressão, Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. IN: SARANGI, SRIKANT (Orgs.). Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, v. 16 (4): 481 – 499. Germany: Walter de Gruyter GmBH & Co., 1996.

SCHNEUWLY, B;DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 5-16, 1999.

SWALES, J. Genre Analysis – English in academican research settings. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

ANEXOS

ANEXO A – Resumo da dissertação "A CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO NO SUJEITO PORTADOR DE HIV: O PODER DO DISCURSO MIDIÁTICO NA REPRESENTAÇÃO DO ESTIGMA SOCIAL".

RESUMO

Este trabalho situa-se no campo das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) contemporânea e toma como referencial teórico a Análise Crítica do Discurso (ACD), fundamentada a partir dos trabalhos de Fairclough (2001, 2003 e 2005) e Thompson (2011). Nessa perspectiva, objetivamos analisar, à luz da Teoria Social do Discurso, a construção das representações do sujeito portador do vírus HIV em textos jornalísticos publicados no jornal Folha de S. Paulo, em dois momentos históricos: o ano de 1983, quando a doença passou a ser noticiada pelo veículo e tornou-se conhecida pelo grande público; e em 2013, ano em que a pesquisa foi desenvolvida. A Folha é um dos grandes veículos de circulação nacional e, tal qual os demais jornais, um formador e propagador de opinião. A nossa proposta aqui é investigar como sujeito que convivia com a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e os demais elementos inerentes à sua condição – a doença, o vírus, o tratamento – eram representados pela mídia escrita. Comungamos aqui com a noção de que a linguagem é uma forma de ação e que os discursos possuem poder e uma ideologia inerentes ao mesmo. Investigar como esse preconceito foi construído discursivamente ao ponto de virar um estigma social é uma forma de abrir o caminho para entender o mundo contemporâneo dos que convivem com a AIDS e colaborar na confecção de uma agenda anti-hegemônica de combate à exclusão social dos mesmos.
Palavras-chave: AIDS; Preconceito; Representação; Ideologia; Estigma.

ANEXO B – Resumo da dissertação "MARCHA DAS VADIAS COMO RESPOSTA CARNAVALIZADA DO FEMINISMO: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DE UMA CAMPANHA FOTOGRÁFICA".

RESUMO

Essa pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e tem como referencial teórico-metodológico a Análise Diálogica do Discurso (ADD), fundamentada no arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin, tais como Bakhtin/Volochinov (1981), Bakhtin (1987, 1993, 2008, 2010) e dos estudos sobre a linguagem verbo-visual bakhtiniana de Brait (2008, 2010). Nessa perspectiva, objetivamos analisar, a partir das categorias de *contrapalavra, corpo grotesco, paródia e riso carnavalesco,* como militantes do movimento Marcha das Vadias ressignificam termos pejorativos direcionados à mulher e respondem, de forma carnavalizada, a discursos machistas, advindos de uma cultura patriarcal. Denominado originalmente de SlutWalk, a Marcha das Vadias constitui-se como evento de alcance mundial que luta contra as desigualdades de gênero e, principalmente,

contra o abuso sexual sofrido por mulheres. Para a constituição do corpus de análise, selecionamos 5 (cinco) anúncios, da campanha fotográfica *Feminista Por Quê?,* que convidam para a Marcha das Vadias de 2012, no Distrito Federal, que apresentam diferentes imagens do sujeito feminista, respondendo e subvertendo discursos de raízes patriarcalistas, que intencionam a coibição da liberdade e dos direitos da mulher. A partir da análise, podemos afirmar que os sujeitos feministas representados nesta, demonstram, através da linguagem verbo-visual, configurações atualizadas do sujeito "mulher", na revisão de questões de gênero, sexualidade, direitos, etnia e formação familiar. A conclusão desta pesquisa, portanto, é a de que a campanha fotográfica *Feminista Por Quê?* cumpre com o propósito de sobrepujar ditames machistas, respondendo a estes de forma carnavalizada, por meio da exibição dos corpos grotescos, do riso carnavalesco e da paródia que fazem desses discursos.

Palavras-chave: Análise Dialógica do Discurso. Compreensão Ativa e Responsiva. Carnavalização. Feminismo. Marcha das Vadias.

Letramento Acadêmico: o contexto de um curso em Licenciatura Interdisciplinar

Maria Francisca da Silva - Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão(UFMA) – Campus São Bernardo/ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas (UFRJ) <masilva8@yahoo.com.br>

Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold - Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) < m.sebold@yahoo.com.br >

Resumo

A pesquisa que empreendemos tem o objetivo de analisar o letramento acadêmico em contexto de formação no Curso de Licenciatura Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, no Campus São Bernardo - MA. Partimos do pressuposto de que tal formação em Licenciatura em Linguagens e Códigos no contexto de interdisciplinaridade implica uma mobilização de conhecimentos sobre as áreas de Língua Portuguesa, Música, Artes, Espanhol e Inglês. Analisamos as concepções sobre o letramento acadêmico na formação do licenciando com ênfase na Língua Espanhola. A metodologia utilizada foi à entrevista semiestruturada (DAHER, 1998), aplicado aos concluintes com ênfase nas práticas de leitura e escrita antes do ingresso e após conclusão das disciplinas que compõem cada área na licenciatura. O aporte teórico é fundamentado nos Novos Estudos sobre o Letramento e letramento acadêmico ((LEA; STREET 1998, 2006; FISCHER, 2008), as diretrizes da formação através do Projeto Político Pedagógico do Curso (2013). Dados iniciais levantados, apontam para a necessidade de repensar as práticas letradas como situações sócio e historicamente situadas e que a cada dia os licenciandos necessitam do contato com práticas letradas específicas para formação integral do futuro docente.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico, Licenciatura Interdisciplinar, Projeto Político Pedagógico

ACADEMIC LITERACY: THE CONTEXT OF A DEGREE IN INTERDISCIPLINARY LICENTIATE COURSE

Abstract

This research aims to analyze the academic literacy training in the context of the Interdisciplinary Licentiate Course of the Federal University of Maranhão, in Campus São Bernardo, Maranhão, Brazil. We consider the assumption that such course in Languages and Codes in the interdisciplinary context involves knowledge in areas such as Portuguese Language, Music, Art, Spanish and English languages. We analyze the conceptions of academic literacy in each area with an emphasis on Spanish language. The methodology has a along with a semi-structured interview technique, according to model (DAHER, 1998), which was applied to undergraduate students with an emphasis on reading and writing practices before entering and after completion of the disciplines that are required to get the educational title. The theoretical framework is based on the new studies on literacy and academic literacy (LEA; STREET, 1998, 2006; FISCHER, 2008), the guidelines of the course mentioned in the Political Pedagogical Project of the Course (2013). Initial data points to the need of rethinking the literacy practices as social and historical situations and every day the future teachers must have contact with specific literacy practices for a proper formation.

Keywords: academic literacy, political pedagogical project, interdisciplinary licentiate course.

1. INTRODUÇÃO

A noção de letramento começou a competir com a de alfabetização para fazer referência num primeiro momento à aquisição das habilidades relativas à leitura, entenda-se compreensão e produção. Entretanto, a alfabetização é um dos elementos que compõem o letramento escolar que pode ser visto como um dos muitos letramentos do fenômeno maior que é o letramento. Nesta perspectiva dos diferentes letramentos, entendemos que o docente em formação tem o desafio de conviver com novos eventos de letramento, seja na sua estadia na universidade com os gêneros mais acadêmicos, seja com futura rotina de professor (as avaliações de alunos na escola, de egressos da universidade, de livros didáticos) e, em

consequência, a produção de textos dos mais diversos gêneros — testes, guias, parâmetros — para atuar em tais eventos.

Diante de tais desafios, nos propomos, neste trabalho, a analisar o processo de letramento acadêmico no contexto do Curso de Licenciatura Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, no Campus São Bernardo – MA. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) situada na região denominada "Baixo Parnaíba", na cidade de São Bernardo[1] - MA, possui um Campi de Licenciaturas Interdisciplinares nas áreas de Humanas, Linguagens e Naturais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2013), o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos da UFMA tem uma proposta de formação interdisciplinar de docentes da área de Linguagens e Códigos (Português, Espanhol, Inglês, Artes Visuais e Música) para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e de Música e Língua Portuguesa para atuarem no Ensino Médio, em formação específica. Analisamos as concepções sobre o letramento acadêmico de dois discentes.

O aporte teórico é fundamentado nos estudos sobre os Novos Estudos sobre o Letramento e letramento acadêmico ((LEA; STREET 1998, 2006; FISCHER, 2008), as diretrizes da formação através do Projeto Político Pedagógico do Curso (2013), concepções de Análise do Discurso (ORLANDI, 2012, 2015, 2016).

A metodologia foi de cunho qualitativa, através da técnica da entrevista semiestruturada no modelo de Daher (1998), aplicado a licenciandos concluintes com ênfase nas práticas de leitura e escrita antes do ingresso e após conclusão das disciplinas que compõem cada área na licenciatura.

Para tanto, dividimos este artigo em duas seções: na primeira delas registramos uma reflexão teórica e, na segunda, apresentamos parte de um estudo cujo foco são essas mesmas implicações/repercussões.

2. NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO

Nesta seção, trataremos do conceito de letramento e letramento acadêmico lançando as bases que sustentam este artigo. O debate sobre a relação e a aprendizagem da língua escrita, em âmbito acadêmico – na universidade é considerado recente no contexto brasileiro, conforme Fuza (2015). Realizando consulta aos bancos de dados acadêmicos e livros publicados verificam-se farta produção sobre aspectos do letramento com ênfase na Educação Básica – Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, no que tange ao Letramento Acadêmico, verificamos que somente recentemente começaram a surgir estudos principalmente advindos de grupos de pesquisas em nível de Pós- Graduação sobre esse contexto educacional do Ensino Superior.

A noção de letramento é proposta a partir dos anos 80, no cenário nacional brasileiro por Kato (1986). A autora relaciona o termo à aquisição da língua culta falada e afirma que seria decorrência do "Letramento", porém não explora a definição do termo. Houve outras contribuições de pesquisadores como Kleiman (1995), Terzi (2003); Terzi e Scavassa (2005); Terzi e Ponte (2006), Soares (2005), Matencio (2001, 2005, 2008), Tfouni (1988, 2010) são pesquisadores que ampliam o uso deste termo em torno das discussões sobre as dificuldades de leitura no ensino e os usos nas práticas sociais, o que implicou a necessidade de ampliar os conceitos sobre o que era/é um individuo proficiente em leitura e sua inserção no meio letrado.

[1]A cidade de São Bernardo está localizada a 260 km da capital São Luis e a 120 km de Parnaíba- PI, por isso considerada geograficamente , assim como, os municípios de Água Doce do Maranhão, Araioses, Magalhães de Almeida, Santa Quitéria do Maranhão e Santana do Maranhão como microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense.

As discussões provenientes dessas pesquisas colocam o foco na necessidade de se repensar o processo de encaminhamento do ensino de leitura e escrita em língua materna, com o intuito de munir o indivíduo de conhecimentos que possam ser acessados no uso cotidiano das interações sociais.

Uma das principais contribuições teóricas sobre o letramento advém dos estudos de Street (1984, 1985, 2014), que discute a constituição do letramento a partir de interações sociais, culturais, históricas de apropriação da escrita por parte dos indivíduos e os usos que se faz da escrita, sem necessariamente ser uma prática advinda somente do contexto educacional.

Ampliando essa posição, os chamados "Novos Estudos de Letramento" – em inglês, *New Literacy Studies* (NLS) foram propostos por Barton, 1994; Gee, 1996; Street, (1984, 1985), Lea e Street (1998) baseados em teorias sobre a leitura, escrita e letramento como práticas sociais. Estes estudiosos propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. A prerrogativa de assumir que as práticas de uso da escrita são diferentes permite inferir que existem múltiplos letramentos, aos quais estão vinculadas as vivências de letramentos a partir de diferentes esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar, entre outros espaços de interação social.

Assumimos, para este artigo, a noção de Letramento proposta por (STREET (1984,1985); BARTON, 1994; GEE 1996; LEA E STREET (1998, 2006)), como práticas sociais que têm caráter situado por entender que o processo de formação acadêmica mobiliza múltiplas linguagens e interações científicas e sociais, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais, no caso do contexto acadêmico de formação interdisciplinar, cabe a indagação principal em relação ao conceito de letramento acadêmico. Dessa forma, os licenciandos em formação teriam contatos com usos acadêmicos da linguagem, mobilizando processos de compreensão e elaboração de eventos de letramentos que permeiam esse espaço educacional.

Street e Lea (2006) argumentam em favor do engajamento em discussões sobre a escrita e o letramento em contextos acadêmicos, que poderiam ser concebidas por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos. Destaco aqui, que esses modelos já são aplicados em pesquisas tais como Cruz (2007), Fischer (2008); Pelandré (2010); Cunha (2012), colocando os pressupostos em pesquisas sobre Letramento no Ensino Superior.

O último modelo, proposto por Street e Lea (2006), é o de letramentos acadêmicos. Essa perspectiva sinaliza para uma relação com a produção de sentido, os processos identitários, as relações de poder e hierarquias institucionalizadas. Tal modelo considera as relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Considera ainda, a abrangência tanto de questões epistemológicas quanto de processos sociais nos processos que envolvem a aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados. A seguir, discorremos sobre outro ponto relevante enquanto contribuição teórica para este artigo.

2.1 Letramento Acadêmico em Língua Estrangeira

Há um paradoxo na aprendizagem de línguas, como afirma Revuz (2006, p.213), pois boa parte do processo dessa aprendizagem é constituída de insucessos na tentativa de se expressar em outro idioma, que somente seria facilitado com quanto mais línguas tivesse praticado/contato em usos sociais. A autora concebe a língua estrangeira como próxima a língua materna e radicalmente heterogênea, por mobilizar questões como a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva (REVUZ, 2006, p.217)

Em face ao exposto, partimos do pressuposto, de que cada indivíduo possui conhecimentos sobre os usos sociais da escrita. Entendemos que os licenciandos da universidade

são sujeitos letrados. Isto é, trazem consigo concepções sobre leitura e escrita que deveriam ter sido consolidadas durante a Educação Básica, em suas rotinas cotidianas e escolares, permeada pelos contextos sociais letrados.

Ao assumir o conceito de letramento acadêmico como situações que envolvem - produções de sentidos, relações de poder e processos hierárquicos - entendemos que não é diferente, se pensarmos o ensino de língua estrangeira. O quadro de necessidade de pesquisas e mudança de práticas de letramentos encontra-se aberto para diversas possibilidades teórico-metodológicas que levam à reflexão e intervenção didática sobre o processo de leitura em outra língua, outros contextos de letramentos.

Em relação ao letramento em língua estrangeira, entendemos que perpassa pela compreensão do fenômeno sócio-cultural da língua do outro, fazendo com que o licenciando ingresse em novas interações sociais, a partir das mobilizações de esforços para compreender e se fazer compreendido em outro idioma, outra cultura. Essa posição se intensifica em função de que a língua em estudo também será a língua a ser ensinada, gerando uma maior implicação do licenciando no sentido de se inscrever nesse processo de adaptar a esse novo contexto linguístico.

Tal posição possibilita propor que licenciandos do Ensino Superior advêm de outros processos de letramentos, consolidados durante a vida estudantil, o que poderia sugerir maior facilidade de adaptação aos novos eventos de letramento no âmbito acadêmico. Porém, o que se observa diante de pesquisas como Fischer (2007, 2008), Motta-Roth e Hendges (2010), Marinho (2010), Cunha (2012), Bezerra (2012), Fiad (2011), em Língua Materna (LM) e Baptista (2010), Furtado e Baptista (2011), Costa (2012), Codeglia (2016), em Língua Espanhola (LE) é a necessidade de repensar como a universidade absorve esse grupo de letrados que não possui as habilidades necessárias para desempenhar as atividades requeridas, como a leitura e escrita de gêneros da esfera acadêmica tanto em LM quanto LE.

O cenário dessas pesquisas traz a discussão sobre o sujeito licenciando que ingressa na universidade. Esse sujeito possui como já dito, algumas habilidades sobre os usos das práticas sociais através da escrita. Assim sendo, traz consigo concepções de leitura, escrita e usos sociais desses elementos pautados nas experiências anteriores, marcadas pelos contextos sociais que vivenciou, porém com constante necessidade de prática readaptação a novos conhecimentos e estruturas discursivas.

A seguir, tratamos da noção de sujeito, fundante em se refletindo sobre o letramento acadêmico por tratar da concepção do "eu" que se enuncia em outra língua, foco deste artigo.

2.2 Sobre o sujeito

.

A discussão sobre aprendizagem de escrita e escrita quer seja na língua materna quer seja na língua estrangeira, mobiliza principalmente a concepção de sujeito (ORLANDI, 2016, p.83) fundamentado pelo viés da psicanálise. Conforme Orlandi (2016, p.40), o sujeito da Análise do Discurso (doravante AD) é o sujeito do inconsciente, constituído pela linguagem, tal qual definido pela psicanálise de Lacan, sinaliza, portanto, a sua materialidade como significação.

Considerando que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, tendo como base de processos de identificação a identidade como movimento histórico-social (ORLANDI, 2016,p. 88), é que tal noção se alinha com os estudos de letramento acadêmico aqui defendido.

Nessa perspectiva, para se constituir uma concepção de sujeito, é necessário que sejam realizadas reflexões sobre o que se entende como linguagem. Orlandi (2012, p.30) propõe que a linguagem é constituída socialmente; tem sua existência na incompletude (multiplicidade de sentidos possíveis) dos espaços discursivos; não é transparente, o que significa dizer que os objetos simbólicos não têm sentido por si só, e nem em si. Em se tratando dos objetos

simbólicos, os sentidos (das estruturas discursivas e palavras das línguas, o tempo e espaço da linguagem) só existem devido à sua relação com a história de sua constituição. A linguagem é tratada como em constante movimento, ação discursiva de significar, o que remete ao conceito etimológico de discurso (de curso, de percurso, de movimento) (ORLANDI, 2015,p.13).

Assim, essas noções de sujeito e linguagem podem ter repercussão direta no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em se tratando de línguas próximas, neste caso a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola, teremos histórias diferentes, os objetos simbólicos são outros e, portanto, sentidos aproximados. Supõe ainda, que o sujeito (ORLANDI, 2012, p.34) é constituído pela memória discursiva da língua que o constituiu e, portanto, há uma relação direta entre formações discursivas e formações ideológicas (já que os discursos se produzem em certas condições). Nesta relação intrínseca, as concepções de formação discursiva e os processos identitários são relevantes para se proceder a uma análise mais elaborada sobre fatos tanto da língua materna quanto da língua estrangeira.

A relevância dessa perspectiva de sentidos diferentes na pesquisa sobre o processo de ensinar e aprender línguas, no contexto acadêmico, implica a análise de recortes enunciativos, contribuindo para a elaboração do processo identitário dos licenciandos envolvidos.

Em se tratando do processo de formação de professores em abordagem interdisciplinar e o currículo de língua estrangeira que propicie uma abordagem discursiva para análise das relações intrínsecas aos processos de aprendizagem de línguas, destacamos a contribuição de Revuz (2006, p.225) ao discorrer que o *eu* da língua estrangeira não é o mesmo da língua materna, o que implica mobilizar essa sensibilidade por parte dos estudantes, neste caso os licenciandos. Com as noções delimitadas passemos a metodologia e análise dos dados.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, partimos dos elementos de caracterização da pesquisa, com o intuito de delinear a abordagem metodológica assumida. Em seguida, são relatados os encaminhamentos teóricos e práticos da pesquisa que auxiliará na composição do *corpus* para tratamento dos dados obtidos por meios de interações discursivas.

O contexto de pesquisa localiza-se no município de São Bernardo – MA, situado na região denominada de Baixo Parnaíba, é um dos 216 (duzentos e dezesseis municípios) maranhenses. Sua população é de aproximadamente 27.817 habitantes em 2015, com IDHM de 0,572, com economia baseada na agricultura de subsistência e funcionalismo público. É neste cenário que foi criado o Campus avançado da UFMA, com cursos de abordagem interdisciplinar, o que atenderia aos anseios de formação para atender à demanda de formação de docentes na região.

Essa realidade traz questões como: quais as razões para se implantar cursos dessa natureza? Como um curso interdisciplinar possibilitará a melhoria dos resultados educacionais da região? Cabe aqui destacar que, se organizou Campus de Licenciaturas Interdisciplinares, porém não foram questionadas quais as reais implicações para formação docente para essa região. Já que os cursos criados são habilitações em macro componentes, que em linhas gerais não traz uma habilitação específica, o que destoa do instituído pela LDB 9394/96 e os próprios concursos, quando trata da formação específica para atuar no Ensino Fundamental séries finais.

Face a questionamentos ainda a serem respondidos, o curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos possui seis (6) anos de existência e, atualmente, conta com nove turmas distribuídas conforme o ano de ingresso na Universidade e a habilitação específica, a maioria em Língua Portuguesa e a minoria em Música. Desse universo de licenciandos, pesquisamos turmas de em processo de conclusão de Curso, ingressante do ano de 2012, que já concluíram as disciplinas do Núcleo de Língua Espanhola e estão finalizando o curso. Para este artigo, o recorte foi de duas entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2016.

A fim de compreender como se constitui o letramento acadêmico em Língua Estrangeira, aspecto principal deste artigo, elaboramos os seguintes passos que constituem as diretivas para alcançar tal proposição: identificar as dificuldades do letramento acadêmico em língua estrangeira; verificar se a dificuldade do letramento acadêmico em línguas próximas advém da falsa "facilidade" / "semelhança" com a língua materna (CELADA,2002); investigar a história do letramento dos discentes antes de ingresso na universidade.

Partimos do pressuposto de que não há teoricamente um perfil da formação do licenciando de espanhol numa Licenciatura Interdisciplinar. Nestes termos, buscamos responder sobre o lugar do letramento acadêmico em língua espanhola nesse processo de formação e as ressonâncias desse processo na atuação docente.

Tendo em vista a busca pela compreensão desse contexto acadêmico educacional utilizamos uma entrevista no modelo semi-estruturada com base em Daher (1998). Essa entrevista terá por objetivo delinear um perfil do letramento desde a entrada do licenciando na universidade e o seu processo de letramento acadêmico propiciado pelos anos de formação, neste caso em Língua Estrangeira Espanhol, conforme descrito no item de análise, a seguir. Esse período de formação é permeado por imagens sobre o Espanhol que foi analisado a partir dos excertos dos discursos desses licenciandos obtidos nas entrevistas.

4. ANÁLISE DE DADOS

O trabalho de análise tem o objetivo de compreender como se constitui o letramento acadêmico do licenciando de Língua Espanhola. Para elucidar tal objetivo, e como critério de recorte, para este artigo, realizamos entrevista com dois licenciandos do 8º período.

Acompanhamos a seguir, os questionamentos e respostas emitidas pelos sujeitos informantes, a partir da execução da entrevista, descritos como I1 e I2.

Destacamos um primeiro fragmento em que os sujeitos informam sobre suas histórias de letramento, antes do ingresso na universidade.

I1: hum eh: eu lia o normal eu não lia nem muito nem pouco normal o regular o básico vamos dizer assim mas eu já lia eh:: obras literárias lia eh: mas quando eu entrei comecei a ler muito mais
I: literatura ... brasileira
I: só nas redes sociais escrever ... nas redes sociais

I2: difícil às vezes algum algum livro de autoajuda somente isso

As respostas sinalizam questões como a posição em relação à leitura, mais especificamente, as experiências de leitura que marcam a trajetória do licenciando antes de adentrar a universidade e a escrita. Constatamos no entrevistado 1que há certa regularidade ao se enunciar "o normal", "o regular", "o básico" ao tratar sobre leitura, o que nos leva a conjecturar sobre as imagens que se constroem em relação a eventos não considerados acadêmicos. É como se o trabalho desenvolvido durante o percurso do Ensino Básico não constasse como experiência de produção intelectual, um evento de letramento na escola com cunho acadêmico de constituir aprendizado através de leituras.

Observamos também que o discurso sobre os eventos de letramento literário na escola, já eram experiência de fato para I1, pois afirma "[...] *mas eu já lia obras literárias*[...]", fato que nos levanta questionamentos sobre como este texto literário foi desenvolvido e sua contribuição na formação do licenciando. Outro ponto em destaque foi à referência a escrita relacionada somente ao uso das redes sociais, o que sinaliza uma limitação em relação ao aspecto de produção desenvolvido pela escola ou que não é posto pelo sujeito informante.

O outro sujeito informante II limitou o alcance das posições tomadas, afirmou somente ter lido *autoajuda*, o que sinaliza que as experiências de leitura da Educação Básica não foram tão expressivas como a do I1, para que ressoasse no discurso da informante.

Os sujeitos quando indagados sobre as imagens da Língua Espanhola, depois do ingresso na Universidade, emitiram as seguintes posições enunciativas.

I1: Sim ((ruído)) conhecia
I1: eh:: eu já fiz um curso inglês inglês e: no: ensino médio a gente conheceu que foi quando entrei no curso 0:57 () também com a disciplina ((reformula)) na grade eh a disciplina:: língua estrangeira inglês né aí eu fui apresentada por outra língua também LÁ mas eu conheci o espanhol lá dentro do curso de linguagens e códigos já o inglês não... e no fundamental dois a gente tem 1:23 () e no ensino médio também

I2: I: sim ... eu já conhecia uma a língua inglesa ... só que ... alguns pontos ... eu não posso falar pontos positivos porque não foi muito proveitoso no período que eu conheci essa língua ... a não ser o verbo tobe ...()mas outras coisa em relação a literaturas inglesas não ... não foi proveitoso na época que eu conheci essa língua sobre o primeiro contato com o idioma espanhol
I2: no curso 1:33 ()
I2: na UFMA ... só na UFMA mesmo ... primeira vez que eu tive contato com a língua espanhola foi na UFMA

De acordo com os dados apontados pelo I1, notamos que os informantes afirmam que já haviam cursado língua estrangeira anteriormente, o que mostra que já possuíam experiências educativas de outros contextos, neste caso o da escola básica e o idioma inglês, bem mais frequente nesta região. Tanto I1 quanto I2 afirmam que a experiência com o espanhol advém da própria UFMA, o que já sinaliza uma das contribuições do Curso Interdisciplinar de possibilitar o contato dos licenciandos com duas línguas estrangeiras (espanhol, inglês)..

Quando indagados sobre o que pensam sobre a aprendizagem do espanhol, pontuaram as seguintes respostas:

I1: (difí)cil de aprender claro que tem que ter bastante cuidado porque muitas vezes parece com a língua portuguesa mas muitas vezes não tem o mesmo significado ((ruído))

I2 eu acho que é um uma língua de fácil é fácil de aprender por porque alguma semelhança com a nossa língua portuguesa eu ... eu de primeira assim quando eu comecei que eu ouvi e começamos praticar ela eu achei muito fácil inclusive assim eu até imaginava que era ... era mais difícil do que o inglês não é o contrário ... pra mim foi o espanhol até agora ... foi muito fácil

O informante 1 utiliza intensificadores como “claro”, “bastante”, “muitas vezes”, relacionando aos conhecimentos prévios da língua materna para elucidar o sentido em Língua Estrangeira. Enquanto que o informante 2, também utiliza os intensificadores dando ênfase ao aspecto do “fácil” em função das semelhanças com a Língua Portuguesa e comparando com o inglês ao afirmar ser mais difícil de aprender que o espanhol.

Tais marcas possibilitam a inferência de que há uma relação imagética construída sobre a aprendizagem do espanhol como “fácil” em função da proximidade com o português, o que corrobora com o já destacado por Celada (2002) da facilidade/semelhança com a língua materna. O sujeito (ORLANDI, 2012, p.34) aqui tratado é constituído pela memória discursiva da língua que o constituiu, o que possibilita transpor esses conhecimentos e adquirir outras estruturas linguísticas. Destaco a relação de franqueza com que se posiciona usando sempre a primeira pessoa, sobre as imagens que possui em relação à aprendizagem do espanhol, o que confere um espaço de partilha e construção do perfil do licenciando no curso de Linguagens e Códigos e sua adequação ao processo de formação.

Outro dado relevante, foi observado quando inquiridos sobre o nível de proficiência em língua espanhola tanto em leitura quanto na escrita e no tocante às variantes, obtivemos os seguintes vieses de respostas.

I1: ... eh ... regular ... regular leitura... eh né ... regular
I1:..eh:: né eh num é mais a questão do ler e fal/ eh:: e pronunciá ... o:: o escrever nu::m é tão difícil não é mais a ... ler e pronunciá que torna mais difícil o espanhol mais aí parece com a língua portuguesa mas ... tem a questão do enrolar a língua tem a questão ... do jeitinho

I:1 acho que ... da Argentina que ... que .. que eu acho mais bonito eu acho ... né eu gosto mais espanhol da Argentina ... questão do sotaque mesmo eu acho que o jeito que eles fala/ melhor ... o espanhol

I2: eu acho que é regular ...
E: tanto na leitura quanto na escrita?
I2: aham
E variante no caso espanhol da Espanha espanhol do do Uruguai do Paraguai da Argentina da Venezuela
I2: espanhol da Espanha
E: por quê?
I2: porque ... eu eu acho assim ... é mais fácil

A modalização das informantes em relação ao uso do termo "regular" tanto pela I1 e I2 sugere uma necessidade de ampliação dos conhecimentos adquiridos sobre a língua espanhola, tanto na escrita quanto na leitura.

Em relação às variantes, são executadas escolhas em função das preferências o que sugere indicar as experiências vividas durante o processo de formação. Essa relação de elaboração de experiências com a língua estrangeira indica ao retomarmos Revuz (2006, p.225), que o eu da língua estrangeira não é o mesmo da língua materna, o que implica a mobilização de aspectos físicos / emocionais para a sensibilização, por parte dos licenciandos, para outras possibilidades de se enunciar na língua do outro.

Ao serem questionados sobre que textos foram mais frequentes durante o processo de formação, os licenciandos fizeram referências similares, como constatamos a seguir:

I1: os três tipos né porque ... cada um completava o outro ... eh literário científico jornalístico
I2: um pouquinho de cada... textos literários... textos científicos principalmente jornalístico

Há referência nos discursos proferidos sobre os gêneros que permeiam a formação do curso como literários em função das disciplinas relativas às Literaturas em língua materna e estrangeiras (inglês e espanhol), constantes no currículo do curso; os textos científicos que transversalizam todas as áreas de leitura/produção na academia e os gêneros jornalísticos que estão vinculados a prática de uso desse gênero no contexto educativo do ensino de língua, tanto direcionado para o Fundamental como para o Médio.

Quando questionados sobre quais dificuldades sentiam em relação às estruturas dos gêneros acadêmicos em espanhol e como resolviam essa situação, as respostam também foram diferenciadas, como observaremos a seguir.

I1: lexi lexicais eu acho né ... mais o significado das palavras ... nesse sentindo não na estrutura não
I1: eu ia pro dicionário depois perguntava ao professô ... era ou era o dicionário ou era preofessô ou alguém que fazia a universidade ... já ou terminô ... era sempre o dicionário ou professô ou ouou outra pessoa né
I2: a estrutura do texto ... (que) muita das vezes eh a gente é a estrutura facilita muito a aprendizagem a gente interpretar aquilo que tá falando
I2: eu sempre eu recorro até hoje aos dicionário porque tem palavras assim aí fica mais claro aí eu retomo o texto de novo juntamente com aquela palavra que eu eu não tava entendendo. .. que eu procurei no dicionário aí (que) fica mais claro ... as vezes pergunta ao professô também

A I1 destaca que as dificuldades foram lexicais, em relação ao significado dos vocábulos e não concernente a estrutura textual, o que sinaliza para uma apropriação a partir da língua materna das estruturas textuais e menor exposição aos inputs linguísticos o que sugere menor frequência de leitura, maior dificuldade com o arcabouço de vocábulos/significações na língua estrangeira.

Enquanto a I2 destacou a influência da estrutura na compreensão do texto, ou seja, a dificuldade não se limitaria aos vocábulos da língua, mas as estruturas textuais já conhecidas facilitariam a compreensão dos textos. O que remete ao disposto por Street e Lea (2006) em relação à noção de letramento acadêmico, isto é, as experiências já consolidadas em língua

materna quanto às estruturas dos textos possibilita a compreensão de outros textos em língua estrangeira em função das semelhanças e finalidades do gênero.

Diante das análises realizadas, constatamos a fragilidade existente entre o que se concebe como letramento acadêmico na Universidade e as memórias discursivas que são vivenciadas pelos licenciandos durante questionamentos sobre essas temáticas. Aqui ficam mais perguntas que encaminhamentos sobre como se delineia uma formação interdisciplinar que possibilita ao licenciando uma relação de aprendizagem de língua atrelada ao termo "facilidade".

5. PARA NÃO FINALIZAR

Em linhas gerais, iniciamos as reflexões sobre o letramento acadêmico em contexto de formação no Curso de Licenciatura Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, no Campus São Bernardo - MA.

Nossa linha de argumentação em relação à formação em Licenciatura em Linguagens e Códigos no contexto de interdisciplinaridade como espaço que implica uma mobilização de conhecimentos sobre as áreas de Língua Portuguesa, Música, Artes, Espanhol e Inglês sugere reflexões teórico-metodológicas que elaborem um perfil dessa formação em consonância com as demandas da sociedade da qual faz parte e que será beneficiada ou não com os resultados provenientes desta formação.

As primeiras análises possibilitaram refletir sobre as concepções sobre o letramento acadêmico na formação do licenciando interdisciplinar com ênfase na Língua Espanhola, através do uso da entrevista semiestruturada (DAHER, 1998) não monitorada o que possibilitou uma abordagem mais próxima da realidade demonstrada, apoiado nas concepções dos Novos Estudos do Letramento como demandas sociais e situadas que necessitam serem questionadas e postas em destaque no cenário das licenciaturas interdisciplinares no país.

Estamos no início da pesquisa, assim os dados aqui levantados apontam para a necessidade de repensar as práticas letradas nas áreas de formação como situações sócio e historicamente situadas, marcadas principalmente por interesses hierárquicos institucionalizados que encaminham os processos educativos através dos currículos de formação de professores nas licenciaturas. Frisamos ainda, que cotidianamente os licenciandos necessitam do contato com práticas letradas específicas para formação integral do futuro docente, assim como, refletir sobre essas práticas para elaborar e se posicionar criticamente frente às demandas sociais que a sociedade pós-moderna exige do professor.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol.** In: BARROS, Cristiano Silva de e COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o ensino). p.119-136.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998. 299 p.

BARTON, D. (1994). **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BORTOLINI, Leticia Soares. **Letramento em uma escola bilíngüe na fronteira Uruguai/Brasil**. Dissertação de Mestrado, 2009, Porto Alegre.

BRASIL. Lei 11.161. Pesquisado em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso julho de 2016.

BRASIL.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96. Pesquisado em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso julho de 2016.

CELADA. Maria Teresa . **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** Pesquisado em <dlm.fflch.usp.br/…usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf>Campinas, SP: [s.n.], **2002**. Orientador: Eni Puccinelli Orlandi. Acesso maio 2016.

CODEGLIA, Ana Florencia. **Letramento Crítico e Ensino de Língua Espanhola: Analisando Atividades de Leitura do Livro Didático Cercanía Joven.** Revista Porto das Letras, Vol. 01, Nº 02, 2016. Estudos Linguísticos: Linguagens, Cultura e Ensino.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins.**Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras.** RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012**.**

CRUZ, Maria Emilia Almeida da. **O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens.** Gestão e Conhecimento, PUC-Minas em Poços de Caldas, V. 4, n. 1, art. 1, julho/novembro 2007

CUNHA, Jaeder Fernandes. **Letramento Acadêmico: Reflexão e Algumas Considerações sobre Cursos de Negócios em Faculdades Privadas Populares.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 129-151, dez. 2012.

DAHER, M. Del C. F. G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. The Especialist, v. 19, no especial, 1998, São Paulo: Educ, p. 287-303.

FIAD, Raquel Salek. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

_____; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos**. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero.** Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010. Pesquisado em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X/18449> Acesso julho 2016.

FURTADO, Raimundo Nonato Moura; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Letramentos e práticas letradas: Impactos na formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira – E/LE.** Dissertação de Mestrado defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC.

GEE, J. P. (1990/1996/2007) **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses.** London: Taylor & Francis (Second Edition, 1996; Third Edition, 2007).

_____. (1992). **The social mind: Language, ideology, and social practice**. New York: Bergin & Garvey.

_____. (2000). The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. in D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, R. (Eds)., **Situated literacies: Reading and writing in context** (pp. 180-196), London: Routledge.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEA, M. R.; STREET, B. **StudentWritingin higher education: an academic literacies approach. Studies in Higher Education**. Londres, v. 23, n. 2, p. 157-16, jun. 1998.

LEA, M.R., & STREET, B.V. (2006). The **"Academic Literacies" Model: Theory and Applications. Theory Into Practice**. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.:2006, pp. 368-377. Tadução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de *letramento* acadêmico**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
MATENCIO, M. L. M. **Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos**. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC MINAS. 2001a.
_____. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.** Campinas: Mercado de Letras, 2001b.
_____. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.
_____. Gêneros Discursivos na Formação de Professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas*:* os desafios do formador.** Campinas: Pontes Editores, 2008, p.189-199.
MOTTA-ROTH*,* Désirée*;* HENDGES*,* Graciela H**. Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, *2010*.
ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: Orlandi & Lagazzi-Rodrigues (orgs**.). Introdução às ciências das linguagens – Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 11 – 31.
_____. **Discurso e leitura**. 9ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 2012.
_____.**Análise do Discurso:princípios e procedimentos**. 12ª ed., Campinas - SP, Pontes, 2015**.**
_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas - SP, Pontes, 2016**.**
PELANDRÉ, Nicéia Lemos. **Efeitos a longo prazo do processo de alfabetização de Paulo Freire**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 325-333, jul./dez. 2010.
PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO DE LÍNGUAGENS E CÓDIGOS – Língua portuguesa.<*www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/gHvkYvar328UjL5.pdf*> Acesso abril 2014.
REVUZ, Christine. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio". In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. Pesquisado em < unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_entrevista_em_situacao_de_pesquisa_academica_reflexoes_numa_perspectiva_discursiva.pdfopen_in_new
> Ano 2009 . Acesso 15/julho/2016.
SÃO BERNARDO. Pesquisado em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=211060&search=maranhao|sao-bernardo|infograficos:-informacoes-completas>Acessado em 06/08/2016.
SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
STREET, Brian V. **Literacy in heory and Practice.** Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
STREET, B. V. (1995). **Social Literacies**. London: Longman.
_____. **Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education**. London: Longman, 1995.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens criticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno.São Paulo, Editora Parábola, 2014.
TERZI Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. **A identificação do cidadão no processo de letramento crítico**. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez.

2006. Pesquisado em<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1666/1414> Acesso janeiro 2016.

_____. **Afinal, para quê ensinar a língua escrita**. Revista da FACED, Salvador, n.7, p. 227-241, 2003.

_____; SCAVASSA, J. S. **Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento**. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v.5, n.1, p. 185-211, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

_____. **Letramento, escrita e leitura.** Campinas – São Paulo, Mercado das Letras, 2010.

O Relatório de estágio: um megainstrumento de análise das práticas de letramentos de professores em formação inicial

Karla Maria Marques Peixoto/Doutoranda em Linguística-UFC/karlammarques@gmail.com

Resumo

Este estudo analisa relatórios de estágio produzidos por professores de língua materna em formação inicial da Universidade Federal do Ceará. Como fundamentação teórica para a análise dos dados, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 2006, 2008, 2009) que se filia à psicologia interacionista e assume uma postura transdisciplinar perante a análise dos textos. Para cumprir o nosso objetivo, analisamos dez relatórios de estágio produzidos pelos professores em formação inicial da Universidade Federal do Ceará no semestre 2013.1, verificando como ocorre a articulação os tipos de discursos para semiotizar o trabalho docente na seção desenvolvimento dos relatórios de estágio, verificando a expressão de raciocínios articulados por eles para relatar e analisar as suas experiências práticas na escola-campo. Os dados revelam que a inserção desse gênero acadêmico no repertório didático dos professores em formação inicial contribui positivamente para a formação de profissionais críticos e reflexivos, uma vez que a própria estrutura do relatório de estágio exige que eles mobilizem raciocínios de diversas ordens (causais/cronológicos, implicados nos relatos e nas narrações e de ordem lógica e/ou semiológica, implicados nos discursos teóricos) para relatar e analisar as experiências na escola-campo.

Palavras-chave: Relatório de estágio; trabalho docente e tipos de discurso.

Abstract

This study analyzes internship reports produced by native language teachers in initial formation of the Federal University of Ceará. As a theoretical basis for the data analysis, we adopt the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART 2006, 2008, 2009), which joins the interactionist psychology and assumes a transdisciplinary approach to the analysis of the texts. In order to fulfill our objective, we analyzed ten internship reports produced by the teachers in formation at the Federal University of Ceará in the semester 2013.1, verifying how the articulation of the types of discourses to semiotize the teaching work occurs in the development section of the traineeship reports, verifying the expression Of reasoning articulated by them to report and analyze their practical experiences in school-camp. The data reveal that the insertion of this academic genre into the didactic repertoire of teachers in initial formation contributes positively to the formation of critical and reflexive professionals, since the very structure of the stage report requires that they mobilize reasonings of various orders (causal / chronological , Implied in the narratives and narratives and of a logical and / or semiological order, implied in the theoretical discourses) to report and analyze the experiences in the school-field.

Keywords: Internship report; teacher work and types of speech.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um recorte da nossa dissertação cujo objetivo maior é analisar o trabalho docente semiotizado nos relatórios de estágio produzidos pelos professores de Língua Materna em formação inicial da Universidade Federal do Ceará. Analisamos, mais especificamente, como se dá a relação entre linguagem, trabalho e desenvolvimento profissional que ocorre a partir da inserção do gênero acadêmico relatório de estágio no repertório didático dos professores em formação inicial, verificando quais os aspectos do trabalho docente são mobilizados por eles para representar e interpretar agir docente.

Na realização da nossa pesquisa, analisamos dez relatórios de estágio (cinco de regência e cinco de observação*)* produzidos pelos alunos do Estágio em Ensino de Leitura e Estágio em Ensino da Língua Portuguesa matriculados no semestre 2013.1 do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Verificamos os *tipos de discursos* mobilidados na seção desenvolvimento do relatório por ser a seção onde estão descritas e avaliadas as experiências cotidianas do estágio.

O relatório de estágio é compreendido como um gênero acadêmico que possibilita a análise do trabalho docente, pois nele estão postas em cena situações do cotidiano de sala de aula relatadas pelos professores em formação inicial (LEURQUIN, 2008), além de ser um megainstrumento de desenvolvimento de capacidades individuais, a partir da apropriação dos esquemas de utilização do gênero (SCHNEUWLY, 2004) e que estimula o empreendimento de raciocínios de natureza diversas sobre a prática docente a partir da articulação dos *tipos de discursos* (BRONCKART, 2006).

A linguagem, na perspectiva do Interacionismo Social, assume o papel de um instrumento fundador dos processos psicológicos nos seres humanos sendo responsável por construir a nossa percepção, cognição, sentimentos e emoções. Ela assume também o papel de um meio de tomada de consciência pelo sujeito de propriedades do seu agir, ao mesmo tempo em que é um meio de transmissão dessas mesmas propriedades, adquirindo uma função formativa, pois à medida que os sujeitos se inserem em novas ações de linguagem ou repensam as suas práticas desenvolvem novas capacidades pessoais e profissionais.

Com a inserção desse gênero acadêmico no repertório didático dos professores em formação inicial estimula uma reflexão crítica sobre o ofício do professor. Para demonstrar esse viez de análise do relatório de estágio, nos ancoramos em Schneuwly (2004) que concebe os gêneros de texto enquanto instrumentos semióticos complexos e que permitem a produção e a compreensão de textos ao mesmo tempo em que propiciam o desenvolvimento de capacidades individuais e em Bronckart (2006) que trata dos *tipos de discursos* enquanto uma categoria de análise que possibilita a verificação de raciocínios de ordem prática, causais/cronológicos e de ordem lógica e/ou semiológica empreendidos pelo agente-produtor do texto no momento da produção.

Dentro desta perspectiva, a escrita do gênero acadêmico relatório de estágio pode contribuir positivamente para a formação inicial dos professores à medida que os faz recriar, por meio da linguagem, a sua própria prática, no caso do relatório de regência, e a prática do outro professor, no caso do relatório de observação. No entanto, para que ocorra de fato desenvolvimento profissional a apropriação do gênero por parte dos professores em formação deve se realizar de forma verdadeiramente produtiva, no sentido de exercer uma função social, não sendo apenas uma tarefa que deve ser cumprida para a nota final do curso.

Para a escrita deste artigo, traçamos como objetivo identificar e analisar os *tipos de discurso* que compõem os relatórios de regência e observação, verificando as diferenças quantitativas e qualitativas na articulação dessas unidades linguísticas e apontando as diferenças e semelhanças de acordo com a natureza do relatório. Verificamos que o contexto de produção, ao que se refere ao

objetivo interacional do relatório, pode influenciar na maneira como os professores em formação organizam os *tipos de discursos* nos relatórios de estágio, uma vez que no de regência o professor em formação é ator das atividades empreendidas e no de observação ele apenas relata as aulas observadas.

O Interacionismo Sociodiscursivo incorpora como unidades de análise em seus trabalhos as condutas ativas e o pensamento consciente que se manifestam através da linguagem. Pode-se ter acesso a esses processos psicológicos por meio da análise de textos no intuito de compreender questões relacionadas ao desenvolvimento humano. A análise das unidades linguísticas que constituem o gênero acadêmico relatório de estágio possibilita que verifiquemos como ocorre o desenvolvimento de novos conceitos por parte dos professores em formação inicial, tornando-se um instrumento crucial no processo de formação inicial e análise do trabalho docente.

2. O RELATÓRIO DE ESTÁGIO E OS TIPOS DE DISCURSO: FORMATOS DE INTERAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O relatório de estágio é um gênero acadêmico produzido pelos professores em formação como requisito parcial de aprovação nas disciplinas de estágio supervisionado, cujo objetivo imediato é relatar as experiências vivenciadas na escola-campo durante a experiência prática no estágio. Esse propósito comunicativo específico ao relatório de estágio propicia a oportunidade de verificarmos a semiotização das ações que se inscrevem na prática cotidiana do trabalho docente, pois é por meio da escrita desse documento que os estagiários descrevem a estrutura da escola, traçam o perfil dos alunos e do professor regente e avaliam os procedimentos teórico-metodológicos adotados por ele ou pelo professor observado durante a experiência prática na escola-campo.

Os gêneros de texto são ferramentas semióticas complexas que mediatizam as ações do homem no mundo (SCHNEUWLY, 2004), portanto, a apropriação das propriedades específicas dos gêneros secundários, seja referente ao seu estilo, conteúdo temático ou conteúdo composicional, possibilita a emergência de novos conhecimentos no agente produtor do texto. Ainda na mesma linha de raciocínio, entendemos que a emergência dos gêneros secundários ocorre a partir do rompimento com os gêneros primários. Essa tensão também gera desenvolvimento de novas capacidades no indivíduo à medida que ele passa a produzir semiotizações que não estão relacionadas diretamente à situação em curso conseguindo formular operações linguageiras de cunho superior.

Nessa perspectiva, a produção do gênero acadêmico relatório de estágio contribui positivamente para a formação docente à medida que o seu objetivo interacional exige a criação de mundos discursivos que semiotizem ações específicas ao trabalho docente, pois é necessário que o professor em formação relate e avalie as ações desenvolvidas durante a sua experiência na escola-campo, se deslocado da situação de ação que ele vivenciou por meio da linguagem. A inserção desse gênero no repertório didático do professor em formação inicial torna necessária a mobilização de temáticas que coloquem em interface teoria e prática, pois é necessário relacionar as teorias que ele aprendeu durante toda a sua formação acadêmica à experiência na escola-campo para representar o trabalho docente no relatório de estágio.

Ao tratar dos gêneros de texto, Bronckart (2009, 2008) vai mais além quando diz que eles propiciam formatos de desenvolvimento de capacidades sociais no indivíduo, mas não é no nível de aprendizagem dos gêneros de texto que se constituem os artifícios de mediação responsáveis por desenvolver os processos mentais que o constituem enquanto indivíduo. Conforme já referenciamos, os gêneros de texto combinam modos de estruturação de formas tão heterogêneas

que a sua classificação se torna uma tarefa difícil, pois não podem ser definidos por meio de operações cognitivas que seriam materializadas por um conjunto de unidades linguísticas. Essas operações só podem ser verificadas na materialidade linguística que é nível onde se situam os *tipos de discurso*.

Os *tipos de discurso* são definidos como os segmentos de texto que compõem os gêneros de texto. Eles se caracterizam pela mobilização de recursos linguísticos particulares que se aplicam ao contexto e ao conteúdo e manifestam-se através da configuração de unidades lingüísticas mais ou menos específicas a cada um deles. Para o autor, duas categorias de operações ou procedimentos psicológicos entram em questão na articulação dos *tipos de discurso*. O agente produtor do texto, na construção dos mundos discursivos, pode organizar o conteúdo temático se afastando da situação de interação, ou de forma disjunta, como também pode se filiar a uma lógica conjunta, ou seja, mais próxima da situação de ação de linguagem. Quando o conteúdo temático é apresentado de forma disjunta das coordenadas do mundo ordinário refere-se ao mundo do narrar, por outro lado, quando essa relação se dá de forma conjunta trata-se do mundo do expor.

O autor apresenta também dois subconjuntos de operações ao mundo do narrar e ao mundo do expor, acrescendo a oposição implicação versus autonomia a cada um deles. Dizemos que há implicação quando um texto explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem, havendo, portanto, referências dêiticas a esses parâmetros integrados ao conteúdo temático. Porém, quando essa relação não é clara e as instâncias de agentividade mantêm uma relação de indiferença com aos parâmetros da ação de linguagem em curso, o texto encontra-se numa relação de autonomia. Derivam desse cruzamento quatro *tipos de discurso*: *narração* (disjunto e autônomo), *relato interativo* (disjunto e implicado), *discurso teórico* (conjunto e autônomo) e *discurso interativo* (conjunto e implicado).

Os *tipos de discurso*, assim como os mundos discursivos que exprimem, contribuem com o desenvolvimento de propriedades individuais dos sujeitos: construção da identidade, a inserção no tempo e o domínio dos raciocínios, por meio da colocação em interface de representações individuais, que têm sua sede no organismo-agente, e coletivas, que estão vinculadas às obras humanas. Os mundos discursivos são operações psicológicas que só podem ser identificadas a partir das unidades linguísticas que os semiotizam em cada língua natural.

Por meio da articulação dos *tipos de discurso*, o agente-produtor ativa processos mentais e linguageiros que são indissolúveis, pois ao se inserir em qualquer ação de linguagem, é necessário que ele planeje internamente alguns aspectos que só são possíveis de serem realizados através da função formativa da linguagem que Bronckart (2006) explicita:

> Quando o agente produtor (re)produz um tipo de discurso, ele deve proceder ao planejamento interno dos segmentos envolvidos, aprendendo, assim, a ativar esses processos, indissoluvelmente mentais e linguageiros, que são os raciocínios: raciocínios práticos implicados nas interações dialogais (conferir Roulet et al. 1985); raciocínios causais/cronológicos implicados nos relatos e nas narrações (conferir Ricoeur 1983); raciocínios de ordem lógica e/ou semiológica implicados nos discursos teóricos (conferir Grinze 1984). (BRONCKART, 2006, p. 155)

Dentro desta perspectiva, quando o agente produtor mobiliza as propriedades linguísticas específicas dos *tipos de discurso*, está desenvolvendo um tipo de raciocínio específico: *discurso interativo* mobiliza o raciocínio prático; *narração* e *relato interativo* desenvolve o raciocínio causal/temporal o *discurso teórico* mobiliza o raciocínio lógico-argumentativo.

O professor em formação inicial que produz o relatório de estágio encontra-se em uma situação de ação de linguagem na qual o conteúdo temático semiotizado está relacionado à sua

prática enquanto profissional em processo de formação. Para a produção do gênero, ele precisa ativar processos mentais e linguageiros que situem a ação semiotizada, articulando raciocícios causais e cronológicos com o intuito de relatar as ações em sala de aula e raciocínios lógico-argumentativos para situar o relatório teoricamente e tecer avaliações acerca das práticas de ensino que foram observadas. Esses tipos de raciocínios são articulados, primeiramente, através de planejamento interno que, posteriormente, são materializados a partir dos *tipos de discursos* e contribuem positivamente para uma reflexão crítica sobre o trabalho docente e, consequentemente, para o desenvolvimtno profissional de quem produz.

3. A MOBILIZAÇÃO DOS TIPOS DE DISCURSO NOS RELATÓRIOS DE REGENCIA E DE OBSERVAÇÃO

Realizamos um levantamento quantitativo dos *tipos de discursos* articulados nos relatórios de observação e regência nos baseando em Bronckart (2009) com o intuito de verificarmos se a natureza dos relatórios gera diferenças na quantidade de *tipos de discursos* mobilizados pelos professores em formação. Apresentamos, primeiramente, a análise quantitativa dos relatórios de observação e, posteriormente, dos relatórios de regência.

Quanto ao levantamento quantitativo na seção desenvolvimento dos relatórios de observação analisados, constatamos um total 85 fragmentos de segmentação temática[1], de acordo com o que propõe Bulea (2010). A distribuição dos *tipos de discursos* em níveis de porcentagem encontra-se da seguinte maneira: (56,4%) de *narração*; (34,1%) de *discurso teórico* e (9,4%) de *relato interativo*. Não encontramos nenhuma ocorrência de *discurso interativo* nos relatórios de observação analisados.

Tabela 1: Levantamento quantitativo dos relatórios de observação

LEVANTAMENTO QUANTITATIVO NO DESENVOLVIMENTO DOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO		
Narração	56,4%	48
Discurso Teórico	34,1%	29
Relato Interativo	9,4%	8
Discurso Interativo	0%	0

O momento no estágio de leitura destinado à visita nas escolas consiste em observações realizadas pelos estagiários de aulas de leitura ministradas por um professor-regente. O estagiário não precisa ministrar aulas para cumprir com as obrigações no estágio, basta que ele observe e analise os procedimentos teórico-metodológicos adotados pelo professor-regente. Consequentemente, o relatório produzido pelos estagiários conterá apenas informações coletadas a

[1] Para realizar a fragmentação temática, nos baseamos em Bulea (2010) onde a autora verifica quais as pricipais dimensões do trabalho são mobilizados por enfermeiras ao tratar sobre a sua prática. Devido ao nosso objeto de estudo, adaptamos a temática de acordo com o trabalho docente.

partir das observações das aulas, não havendo qualquer participação do professor em formação no planejamento e na execução das aulas que ele descreve e analisa no relatório.

Percebemos que esse contexto específico de produção dos relatórios de observação influencia na quantidade de recursos linguísticos empregados pelos estagiários na composição do gênero, pois para descrever e analisar as aulas observadas, eles mobilizaram, em sua grande maioria, a *narração* que compõe (56,4%) da seção desenvolvimento.

O *tipo de discurso narração* situa-se em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem de maneira disjunta e autônoma, portanto, quando o agente produtor mobiliza a *narração*, ele se afasta dos parâmetros da situação de produção e de maneira autônoma quanto às instâncias de agentividade, ou seja, ele não se implica na ação de linguagem a qual ele está executando.

No caso específico do relatório de observação, a grande predominância da *narração* se deve ao fato dos professores em formação estarem relatando um acontecimento passado que, no caso, são as aulas de leitura observadas, bem como ao fato de eles não participarem ativamente da tarefa que relatam, não havendo necessidade da implicação na ação de linguagem. A grande predominância da *narração* no gênero relatório de observação evidencia também que os professores em formação na maior parte da escrita do relatório se limitam a descrever os procedimentos desenvolvidos durante a tarefa desempenhada pelo professor-regente.

A partir do levantamento quantitativo, identificamos a ocorrência de 34,1% de *discurso teórico* na escrita dos relatórios de observação consultados. O *discurso teórico* situa-se em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem de maneira conjunta e autônoma, portanto, a situação de ação de linguagem é coincidente com o tempo atual e as instâncias de agentividade não são explicitadas no texto. Já em relação aos parâmetros do contexto imediato da produção, o *discurso teórico* encontra-se de maneira conjunta ao mundo ordinário, pois a ação de linguagem empreendida coincide com o momento da produção do texto. Ao produzir o *discurso teórico* o agente produtor não se remete a fatos passados, ele o utiliza para tecer reflexões sobre um determinado dado da realidade, mas sem a necessidade de recorrer a fatos que se sucederam.

Tendo em vista a predominância dos *tipos de discurso narração* 56,4% e *teórico* 34,1%, percebemos que o contexto de produção do relatório de observação, ao que se refere ao tipo de estágio, influencia nas escolhas linguísticas dos professores em formação inicial, uma vez que na disciplina de estágio de leitura, conforme já mencionamos, não há a necessidade atuação nas regências, pois eles apenas observam as aulas de professores que já atuam na profissão, não havendo necessidade de implicação dos sujeitos da ação de lingugem na construção do gênero, o que é característica das categorias já mencionadas.

A partir do levantamento quantitativo realizado, percebemos que o relato interativo encontra-se em oposição à narração, pois dos 85 fragmentos de segmentação temática que localizamos apenas 8 (9,6) se inscrevem como *relato interativo*. Em contrapartida, 48 (56,4%) se configuram como *narração*. O *relato interativo* situa-se em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem de forma disjunta e implicada. O agente produtor, ao mobilizar o *relato interativo*, se ancora em um acontecimento passado real ou fictício se implicando na interação de linguagem em curso. O professor em formação que produz o gênero relatório de observação precisa situar um acontecimento passado vivenciado por ele que, no caso, são as aulas de leitura, mas não precisa se implicar na ação a qual ele está se remetendo, uma vez que ele não participa ativamente da tarefa descrita por ele, não havendo, portanto, a necessidade de utilizar mecanismos linguísticos que o identifique enquanto participante da ação de linguagem em curso no relatório de observação.

Devido a esse fato, mesmo havendo a necessidade de situar um acontecimento passado, encontramos uma baixa ocorrência de *relato interativo*, pois a própria natureza do estágio já tendencia a posição do agente produtor quanto a agentividade empreendida no texto, uma vez que

ele não atua na tarefa a que ele se remete no relatório, se implicando na ação mencionada apenas nos momentos em que ele desempenha o papel de avaliar os acontecimentos. Demonstraremos, a seguir, a análise dos *tipos de discurso* contabilizados na seção desenvolvimentos dos relatórios de regêcia.

Localizamos na seção desenvolvimento dos relatórios de regência um total 205 fragmentos de segmentação temática. A distribuição dos *tipos de discursos* em níveis de porcentagem encontra-se da seguinte maneira: (78,5%) de *relato interativo*; (14,1%) de *discurso teórico* e (7,3%) de *narração*. Não encontramos nenhuma ocorrência de discurso interativo nos relatórios de regência analisados por nós.

Tabela 2: Levantamento quantitativo do relatório de regência

QUANTIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DOS RELATÓRIOS DE REGÊNCIA		
Relato Interativo	78,5%	161
Discurso Teórico	14,1%	29
Narração	7,3%	15
Discurso Interativo	0%	0

As atividades práticas do Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, conteúdo abordado no relatório de regência, consiste em uma carga-horária de regência de aulas de Língua Portuguesa ministradas por professores em formação inicial. Nessa perspectiva, o estagiário precisa ministrar uma carga-horária específica de aulas para cumprir com as obrigações no estágio, registrando a experiência vivenciada por ele em cada dia de aula na escola-campo no relatório de regência.

Percebemos que esse contexto específico de produção dos relatórios de regência, assim como nos relatórios de observação, influencia nos recursos linguísticos empregados pelos estagiários na composição do gênero, pois para compor a seção desenvolvimento do relatório de regência, momento em que eles descrevem e analisam as aulas, eles mobilizaram, em sua grande maioria, o *relato interativo*, compondo (78,5%) da seção desenvolvimento desta modalidade de relatório.

O *relato interativo* situa-se em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem de maneira disjunta e implicada, ou seja, o agente-produtor, ao mobilizar esse tipo de discurso ancora-se em um acontecimento passado que não envolve o momento da produção do texto se implicando na interação de linguagem. A grande predominância do *relato interativo* nos relatórios de regência analisados por nós se deve ao fato dos professores em formação considerarem mais importante situar, a partir da exigência temática do relatório de regência, acontecimentos que não estão vinculados ao momento da produção e dos quais eles participam ativamente que, no caso, são as aulas ministradas na escola-campo.

O *discurso teórico*, conforme já mencionamos, situa-se em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem de maneira conjunta e autônoma. A partir do levantamento quantitativo, identificamos (14,1%) de *discurso teórico* na seção desenvolvimento do relatório de estágio. O *discurso teórico* é responsável por formular o raciocínio lógico-argumentativo do texto, portanto, essa baixa ocorrência revela que os professores em formação inicial estabeleceram poucas reflexões teóricas ao tratar sobre as aulas que ministraram, sem realizar uma constante reflexão crítica sobre o trabalho desempenhado por eles.

Nos relatórios de regência analisados, encontramos um índice de apenas (7,3%) do *tipo* de *narração*. Esse *tipo de discurso* situa-se em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem de maneira disjunta e autônoma. Assim, quando o agente produtor mobiliza a *narração*, ele situa-se de maneira disjunta aos parâmetros da situação de produção e de maneira autônoma quanto às instâncias de agentividade, ou seja, ele não se implica na ação de linguagem a qual ele está empreendendo. Conforme já explicitamos, a disciplina Estágio em Ensino de Língua Portuguesa caracteriza-se pela necessidade de atuação dos estagiários na regência das aulas, desse modo, ao descrever a tarefa, o estagiário estará na maioria dos casos implicado na ação que ele descreve.

Verificamos nos relatórios analisados a ausência do *discurso interativo* tanto nos relatórios de observação como nos de regência. Em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem, o *discurso interativo* situa-se de maneira conjunta e implicada, portanto a situação de ação de linguagem é coincidente com o momento da produção e os participantes da interação enontram-se implicados. Na maioria dos casos o *discurso interativo* compõe conversações orais em que os participantes da interação alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum. Normalmente, ele aparece em conversações que se desenrolam no exato momento da produção, compondo gêneros primários que se encontram intimamente ligados à situação de comunicação, mas há casos em que ele aparece em textos literários para representar a fala de personagens.

O relatório de estágio caracteriza-se como um gênero secundário, pois emerge de um contexto cultural mais complexo e desenvolvido e para que ele se desenvolva não há uma necessidade de um vínculo imanente com a situação de comunicação. Essa característica específica dos gêneros secundários elimina a necessidade de serem vinculadas conversações nas quais os participantes da interação estejam implicados e que haja uma relação direta com as coordenadas do mundo ordinário. Devido a essas características específicas há a ausência de *discurso interativo* nos relatórios de estágio analisados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho encontra-se no seio das discussões sobre o letramento acadêmico e formação de professor. Mas ele traz desdobramentos importantes para outros campos da Linguística Aplicada. Assim sendo, é possível refletir sobre as crenças, as representações e a identidade do professor em formação incial; é possível entender políticas de formação de professor; o envolvimento do estagiário; suas implicações no discurso e na prática. É possível compreender concepções tais quais, a avaliação, formação, ensino e apendizagem, leitura, escrita e análise linguística, entre outras.

Entendemos que o gênero acadêmico relatório de estágio revela-se como um importante instrumento de análise do trabalho docente, à medida que torna possível identificarmos as dimensões linguageira, instrumental, coletiva, cognitiva e prescritiva que compõem o trabalho do professor. A inserção desse gênero acadêmico no repertório didático dos professores em formação possibilita o desenvolvimento de capacidades sociais, pois a partir da sua apropriação eles podem intervir no mundo por meio dos esquemas de utilização desse gênero, como também de capacidades individuais, à medida que estimula o planejamento e a expressão de múltiplos raciocínios sobre a prática e a formação docente.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J-P. Os Gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos nas interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A,R.; MATÊNCIO, M.L.M. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discurso***s*: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos***:* por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

LEURQUIN, E. **O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna**. Universidade Federal do Ceará, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In. ROJO, R.; CORDEIRO, G. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Práticas de letramentos para intervenções no ensino médio: uma experiência de planejamento colaborativo

MATESCO, Eliane Cristovão, Universidade Federal de Itajubá, limatesco@unifei.edu.br
SILVA, João Ricardo Neves da, Universidade Federal de Itajubá, jrnevesdasilva@unifei.edu.br
KAIZER, Betânia Mafra, Universidade Federal de Itajubá, betaniamafra@unifei.edu.br

Resumo

Neste trabalho são relatadas as potencialidades formativas de uma parceria entre professores da escola pública e professores de uma universidade no planejamento colaborativo de práticas de letramento científico e digital a serem desenvolvidas no ensino médio. Esta parceria se efetivou por meio do projeto de extensão "Letramento científico e tecnológico na escola básica", que teve início em março deste ano e foi dividido em duas fases. No momento, o projeto está iniciando a segunda fase, que contempla a execução das atividades nas escolas. O objetivo deste artigo, então, é descrever como foi conduzida a primeira fase, na qual foram propiciadas práticas de letramento científico e tecnológico aos professores. Nos moldes metodológicos da pesquisa narrativa, buscou-se compreender as aprendizagens dos professores com base na interpretação de memórias escritas por licenciandos sobre as vivências nos encontros. Os resultados mostraram que, durante a formação com os professores da escola, estes conheceram e experimentaram atividades mediadas por tecnologias digitais e comprovaram o potencial de alguns recursos tecnológicos com aplicação pedagógica. E as discussões sobre práticas de letramento científico na escola foram essenciais para construir, com os professores, um planejamento de ações de investigação e produção de conhecimento científico para intervenção no ensino médio.

***Palavras-chave**: Formação de professores, Parceria universidade-escola, Práticas de letramento científico e tecnológico.*

Abstract

This study describe the training potential of a partnership between public school teachers and professors at a university in collaborative planning of scientific literacy practices and digital to be developed in high school. This partnership was accomplished through the extension project "scientific and technological literacy in primary school," which began in March this year and was divided into two phases. At the moment, the project is starting the second phase, which includes the execution of activities in schools. The purpose of this article, then, is to describe how it was conducted the first phase, which were propitiated practices of scientific and technological literacy teachers. The methodological patterns of narrative research, we sought to understand the learning of teachers based on the interpretation of memoirs written by undergraduates on the experiences in the meetings. The results showed that during the formation with school teachers, they knew and experienced activities mediated by digital technologies and proved the potential of some technological resources with pedagogical application. And discussions on scientific literacy practices in school were essential to build, with teachers, planning research activities and scientific knowledge production for intervention in high school.

***Keywords**: Teacher formation, university - school partnership, Practice of scientific and technological literacy.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa relatar os resultados parciais de um projeto de extensão desenvolvido na perspectiva da parceria universidade-escola. Contemplado com recursos do Edital Nacional Proext/2016, tal projeto prevê duas etapas, a serem desenvolvidas durante este ano. Um grupo interdisciplinar de professores, desde o início de 2016, está envolvido em um processo de aprendizado e planejamento colaborativos, que é a etapa 1, sobre práticas de letramento científico e tecnológico com potencial de intervenção no ensino médio.

Considerando os resultados satisfatórios desta fase e a relevância dela para o desenvolvimento das próximas ações, este relato apresentará: a) como foi a dinâmica das interações discursivas entre universidade e escola; b) quais trabalhos foram desenvolvidos com os professores das escolas de março a julho; c) as trocas de experiências sobre usos das tecnologias da informação e d) as potencialidades de uso dessas ferramentas para desenvolver práticas de letramento científico na escola.

Neste relato, o que se considera "ação extensionista" é, conforme descrição apresentada no texto do Edital Proext/2016: um processo interdisciplinar, educativo, tecnológico, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outras instâncias da sociedade, as quais são envolvidas em um conjunto de ações com objetivos específicos e prazo determinado. O objetivo principal do projeto de extensão que será relatado aqui é: desenvolver um conjunto de competências que leve os sujeitos a entenderem e a usarem as tecnologias de informação de maneira consciente e estratégica, comprometida ética, cultural e ambientalmente com a sociedade em que está inserida.

O grupo que está envolvido na ação é formado por: 24 professores do ensino médio, pertencentes a 4 escolas públicas do Sul de Minas Gerais; 7 professores de uma universidade pública desta região e 6 licenciandos de diferentes áreas de ensino de ciências, da mesma instituição. Tanto a equipe escolar, quanto a acadêmica, são interdisciplinares. E, juntas, formam 5 equipes. As ações que compõem todo o projeto, de março a dezembro, são:

1. Desenvolver momentos de formação com professores do Ensino Médio e licenciandos para a utilização dos recursos digitais como ferramentas de pesquisa científica. (Fase 1)
2. Elaborar, em colaboração com os professores do Ensino Médio, projetos de pesquisa sobre problemas locais de cada comunidade, a serem desenvolvidos com seus alunos na escola. (Fase 1)
3. Acompanhar e orientar a disseminação dessas práticas voltadas ao Letramento Científico e Tecnológico que os professores desenvolverão na escola. (Fase 2)
4. Analisar e divulgar os resultados das ações (Fase 2)

Para atingir esses objetivos, foi proposta uma carga horária de 120 horas, divididas em duas fases: FASE 1 (concluída, de março a jul/2016) – 60 horas (será relatada mais à frente) e FASE 2 (a ser executada de ago a dez/2016) – 60 horas, que contemplará as seguintes ações:

1. Constituição, pelos professores com seus alunos da escola, de pequenos grupos de pesquisa (PGPs) e de um problema socio-ambiental-científico a ser investigado em cada grupo, com apoio do seu professor e de formadores da universidade;
2. Busca de informações científicas (de diversas áreas do conhecimento) que envolvam a resolução do problema escolhido, utilizando-se softwares e outros recursos digitais de acesso a informações e compartilhamento de dados (conforme aprendizado na Fase 1);
3. Execução de tarefas que caracterizam um processo de pesquisa científica: coleta, armazenamento, registro, análise e comunicação de dados;

4. Divulgação conjunta e compartilhamento dos resultados das ações de cada escola em dois momentos: a) na escola onde os alunos estudam e b) em um "encontro científico" com todas as escolas, nas dependências da universidade, por meio da apresentação de pôsteres nos moldes acadêmicos.

Tendo em vista o enfoque deste artigo, que é descrever as ações da Fase 1, espera-se que a experiência vivida até então já possa contribuir para a difusão de práticas semelhantes com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado em nível Médio.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este relato foi construído com base nos pressupostos da pesquisa narrativa, entendida como uma forma de compreender a experiência vivida em colaboração entre pesquisadores e participantes ao longo de um tempo, em um lugar. Nesse método de pesquisa, pode-se "entrar nas cenas", "compreender as experiências". (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 174)

A pesquisa narrativa permite "observar e aproximar-se pessoalmente das vivências da vida cotidiana e dos significados que os fatos têm". O movimento que foi construído no decorrer da experiência aqui relatada caracteriza-se como um "historiar práticas", o qual é essencial para uma pesquisa narrativa "com foco na ampla questão sobre como os indivíduos ensinam e aprendem, no como a temporalidade [...] conecta-se com transformação e aprendizagem e no como as instituições interferem em nossas vidas" (p. 30). Diante dessa perspectiva, as autoras defendem que a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência e "experiência é o que estudamos, e de forma narrativa, porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela". (p. 48)

As origens da concepção de "pesquisa narrativa" fundamentam-se em Dewey, cuja obra destaca três dimensões: "continuidade" (noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências), "situação" (contexto em que os fatos ocorrem) e "interação" (noção de que experiências levam a outras experiências). Essa tridimensionalidade perpassa o relato e a análise feita neste trabalho. Assim, o corpus de análise engloba: 1) memórias, redigidas pelos licenciandos bolsistas, durante os 9 encontros que foram realizados na primeira fase do projeto de extensão, de março a julho de 2016; 2) conceitos-chave que foram apontados pelos professores da escola sobre os textos lidos e discutidos coletivamente e 3) alguns materiais/atividades elaborados pelos professores da universidade para formação e preparação dos professores do ensino médio para a ação (fase 2, de agosto a dezembro de 2016). Por meio desses dados, será possível descrever e caracterizar as práticas de letramento que foram desenvolvidas e também trazer os sentidos que os professores das escolas e os da universidade atribuíram às experiências vividas nesse contexto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a fase referente à formação com os professores, foram previstas e cumpridas 60 horas com várias atividades presenciais e virtuais: dedicação de 10 horas à exploração e utilização das ferramentas digitais como *Google Drive* e *Dropbox*, e as redes sociais como instrumento de comunicação; 10 horas ao estudo compartilhado de textos sobre interdisciplinaridade, letramento científico e tecnológico; 10 horas para o aprendizado sobre como definir problemas de pesquisa, com ênfase em temas socioambientais; 10 horas ao aprendizado sobre como escrever um plano de ação de um projeto de pesquisa interdisciplinar e, finalmente, 20 horas dedicadas à elaboração e socialização, com todos, do plano de ação do projeto que será desenvolvido com os alunos na escola. Nesta última tarefa, cada escola (quatro) fez seu projeto e plano, sendo que uma delas elaborou dois projetos/planos.

Os nove encontros presenciais ocorreram em um local propício ao desenvolvimento de atividades sobre letramento digital: o Laboratório de Formação de Educadores – LabFor, pertencente à universidade em questão, o qual é equipado com notebooks, tablets, lousa digital e outros equipamentos multimídia. Cada encontro foi registrado em memórias redigidas por dois licenciandos bolsistas contemplados pelo edital do Projeto de extensão. Nos moldes da pesquisa narrativa, a experiência vivida será descrita, a partir de agora, com base nas "vozes" de sujeitos que participaram pessoalmente dos fatos e sobre eles imprimiram significados.

Encontro 1: o primeiro encontro presencial ocorreu no dia 31/03/16. Neste dia, os participantes assinaram termos de autorização de divulgação de suas imagens e gravações de voz, discutiram alguns pressupostos do projeto e compartilharam suas expectativas. Professores das escolas (24), da universidade (7) e licenciandos/bolsistas (6) estavam juntos iniciando um trabalho que se estenderá até dez/2016. Era necessário começar a imprimir ao projeto uma perspectiva colaborativa, assim, este momento foi essencial para abrir um diálogo franco com os professores, orientando-os que a participação ativa deles e de seus alunos era imprescindível ao projeto e que a ação extensionista não seria um curso, e sim uma parceria. Foi solicitado que cada escola inscrita formasse seu grupo de professores de diferentes áreas, tendo em vista o enfoque colaborativo e interdisciplinar do projeto.

Encontro 2: ocorrido em 14/04/2016, proporcionou aos professores momentos de aprendizagem e trocas de experiências com os licenciandos, conforme relata uma das licenciandas:

> *Neste encontro o graduando José Eustáquio apresentou um tutorial básico sobre o Google Docs e Dropbox, ensinando os procedimentos básicos de criação de pastas, compartilhamento de arquivos. Os professores criaram contas no Drive, Facebook, Dropbox e email no Gmail, foi um dia de muito aprendizado, pois muitos professores não possuíam contas nesses endereços e aprenderam o quão importante é estar conectado. Nós, licenciandos, orientamos os professores a criarem suas contas e ajudamos com as dúvidas surgidas*. (por Gabriela)

A opção por iniciar as atividades pelo tema e pela prática do *letramento digital* foi proposital. No entender dos formadores da universidade, o trabalho com ensino médio não pode se mostrar desconexo à realidade tecnológica, nem desconsiderar as pressões e os riscos a que os alunos estão submetidos em função da tecnologia. Os alunos devem compreender o universo tecnológico que os rodeia e necessitam conhecer as formas de utilizar a tecnologia sem estar submetidos, de forma inconsciente, ao encantamento que ela provoca.

Como o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela, os licenciandos foram escolhidos para executar essa tarefa porque uma das intenções dos professores da universidade é proporcionar a esses futuros professores diferentes vivências da docência e reflexões sobre esta prática. Em seus escritos, é possível perceber como se colocam nesta função e valorizam o compartilhamento ("Nós, licenciandos, orientamos os professores a criarem suas contas e ajudamos com as dúvidas surgidas.").

Encontro 3: realizado dia 28/04/16, foi dedicado ao estudo de alguns conceitos:

> *O professor Dessano apresentou e discutiu o texto "Tecnologias e Letramento Digital: Navegando Rumo aos Desafios" de Ivanda Maria M. Silva. A publicação fala sobre a inserção das tecnologias na escola, apresenta contribuições para repensar o planejamento didático e mostra a diversidade de recursos tecnológicos que os professores podem utilizar em suas aulas, considerando que a tecnologia deve ser usada de forma pedagogicamente correta. Apresenta algumas ferramentas e as principais redes sociais disponíveis na internet como instrumentos para aulas. Os professores puderam questionar e dar seus depoimentos sobre o texto e o que foi destacado durante a apresentação. Houve bastante diálogo, tanto que o professor não conseguiu concluir a apresentação.* (por Gabriela)

As discussões giraram em torno das seguintes questões levantadas pela autora Ivanda Silva: "Quais os papéis de docentes e discentes diante das múltiplas potencialidades dos recursos tecnológicos? Como a escola está motivando os alunos diante do dinamismo da cultura de imagens do mundo tecnológico? Quais os desafios dos educadores na busca de novas formas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em face da tecnologia?" Silva (2011, p. 30) traz algumas respostas em seu artigo: é necessário que "a escola invista ainda mais em ações e projetos direcionados à construção e à socialização de conhecimentos, superando-se os limites da massificação cultural e a superficialidade da sociedade da informação". Neste particular, os formadores da universidade discutiram junto aos professores que, na segunda fase do projeto "Letramento", quando os alunos da escola executarem a pesquisa com base em fontes bibliográficas virtuais, estes se apropriarão dos recursos tecnológicos como "sujeitos críticos, capazes de transformar a simples informação da web em conhecimento" (SILVA, 2011, p. 30). Na ocasião, foram apresentadas várias ferramentas, apontadas pela autora, e que têm potencial de motivar os alunos a "pensar nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar":

QUADRO 1 Ferramentas para pesquisa na Internet

Wikipedia: o internauta pode escrever de forma colaborativa, sem ter os mecanismos de mediação, tais como: editor, revisor, dados de autoria individualizada, entre outros.
YouTube: o aluno pode pesquisar e copiar vídeos gratuitamente, bem como divulgar e compartilhar seus próprios vídeos.
Google Books: permite pesquisas e downloads de livros completos, disponibilizados por meio de acordos entre Google e editoras.
Bibliotecas Digitais e Artigos Científicos: Google Acadêmico, que permite procurar por artigos publicados em revistas e conferências científicas, Portal de periódicos da Capes, que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e estrangeiros.
Grupos do Google: permite ao usuário encontrar rapidamente outras pessoas com os mesmos interesses, acessar informações e comunicar-se de forma rápida e fácil, por e-mail e pela web. Blogs: forma de publicação virtual que permite ao usuário escrever suas opiniões sobre assuntos diversificados, relatar suas experiências pessoais e profissionais.
***Glogster* EDU**: plataforma colaborativa para professores e estudantes compartilharem suas experiências, ideias, textos, imagens. Funciona como espécie de espaço colaborativo para construção de pôsteres interativos.

Fonte: Adaptado de Silva (2011)

Encontro 4: no dia 12/05/16, Rafaela relatou que "as professoras Andréia e Juliana conduziram uma discussão do texto "Educação Científica na Perspectiva de Letramento como Prática Social: Funções, Princípios e Dasafios" de Wildson Luiz Pereira dos Santos (2007)" e:

> *Durante a apresentação de um vídeo, foi feita a pergunta:Como você imagina um cientista? Antes de entrar na faculdade a imagem do cientista era a mesma dos professores da escola, ou seja, um cientista louco sempre de jaleco, antissocial e do sexo masculino, claro que essa ideia após a inserção na Universidade se alterou. A própria mídia (televisão e internet) faz com que pensemos dessa forma, uma visão elitista e individualista.*

Rafaela destaca suas aprendizagens colocando-se também como aprendiz da ação de formação. Gabriela, em suas reflexões sobre este mesmo encontro, enfatizou a estratégia usada pelas professoras ao conduzir as discussões sobre o artigo usando o *Prezi*, o que permitiu mostrar, na prática, mais um recurso com aplicação pedagógica. Além disso, destacou a forma como o vídeo foi apresentado: "os professores das escolas públicas responderam às perguntas do vídeo no momento em que as professoras pausavam, foi um momento de discussão que todos participaram. Alguns professores trouxeram depoimentos e experiências".

Neste encontro, as principais experiências narradas pelos professores das escolas referiram-se às limitações que a maioria apontou em aprender a usar novos recursos digitais, sobretudo por motivos pessoais como falta de tempo, de recursos ou de disposição para se abrir ao novo e sair de sua "zona de conforto". Contudo, ficou evidente o reconhecimento desses professores sobre a importância de buscar capacitação – a começar do interesse deles pelo projeto – e de ousar inserir novas tecnologias em suas aulas a fim de desmistificar o estereótipo do "cientista maluco", desenvolvendo em seus alunos uma mentalidade investigadora e comprometida com a sociedade.

Foi apontado que, apesar das carências de laboratórios ou políticas justas de uso dos equipamentos existentes nas escolas, os professores podem adotar o uso dos *smartphones* e solicitar posicionamento da gestão escolar no tocante à definição de normas de acesso a laboratórios, à contratação de técnicos para apoio ou a quaisquer outras ações que viabilizem o contato dos alunos com a tecnologia. Alguns professores se manifestaram afirmando que, realmente, muitos professores se acomodam na hora de adaptar suas práticas aos recursos disponíveis, mas, para poder exigir o que não se tem, é necessário apresentar novas práticas.

Encontro 5: dia 19/05/16, destacou o tema letramento científico da seguinte forma:

> *Conduziram as atividades do encontro o professor João Ricardo e a professora Mariella, que trabalharam o tema "Questões sociocientíficas nos Ensinos Fundamental e Médio" e também "Utilizando o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES".* (por Rafaela)
>
> *Mariella salientou que é importante nos dias de hoje, com a quantidade de informações disponíveis, buscar sites e informações confiáveis, que atendam realmente o objetivo da pesquisa científica. Os professores puderam acessar a ferramenta de busca de periódicos da CAPES e pesquisar temas no Google Acadêmico.* (por Gabriela)

A condução da discussão sobre as questões sociocientíficas foi tratada sob a perspectiva CTS (Ciência, tecnologia e sociedade) e destacou os diferentes conceitos de letramento científico, os quais, segundo Santos (2006, p. 612), levam ao surgimento de vários modelos curriculares no Ensino Médio: "se a prioridade do letramento for melhorar o campo de conhecimento científico, preparando novos cientistas, o enfoque curricular será centrado em conceitos científicos" e, se o objetivo for voltado para a formação do indivíduo, "o enfoque será em conhecimentos práticos; e se a prioridade for direcionada para a função social, a ênfase será dada em atitudes e valores".

Para Mortimer (2002), nas salas de aula brasileiras, desafiar os alunos a observar problemas sociais reais não é uma tarefa difícil. Basta olhar para fora da janela e se deparar com várias irregularidades como o tratamento do homem em relação à natureza, os impactos dos fenômenos meteorológicos no meio ambiente etc. O letramento científico, para esse autor, não precisa ser feito com problemas hipotéticos, mas reais, tornando significativa a aprendizagem. Considerando essa forma de pensar, os professores das escolas foram desafiados a sondar, junto aos seus alunos, qual tema socioambiental seria interessante pesquisar após as férias de julho. O encontro realizado dia 02/06/16 foi destinado à socialização dos temas escolhidos e ao registro deles. **Encontro 5**:

> *Estava proposto o aprofundamento da atividade de construção dos temas dos projetos em forma de arquivo e o compartilhamento no Dropbox e Google Drive com os próprios colegas professores. O professor João confeccionou um modelo de plano de ação para que os professores de cada grupo-escola organizassem suas ações de pesquisa. Este modelo baseia-se em dividir o projeto em etapas a serem cumpridas uma de cada vez, com seus objetivos bem delineados.* (por Gabriela)

Cada escola trouxe um tema e elaborou seu plano de ação usando o *Google Docs*, no qual é possível várias pessoas redigirem textos simultaneamente e o *Dropbox*, onde todos arquivavam os

primeiros textos encontrados no Google Acadêmico e em demais bases de dados, sobre o tema científico escolhido. Para exemplificar, o Apêndice A apresenta um Plano de ação preenchido por uma das escolas, cujos alunos escolheram o tema "Drogas como geradora de violência".

O **Encontro 6**, realizado em 09/06/16, deu continuidade às atividades iniciadas no dia 02/06. Um mapa mental foi produzido coletivamente para exemplificar como escolher um problema de pesquisa e definir interligações temáticas:

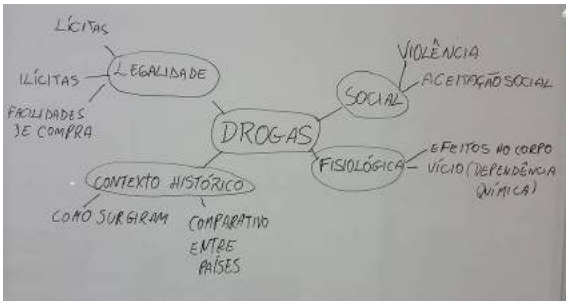


Figura 1 – Mapa conceitual de um tema de pesquisa

No **Encontro 8**, dia 23/06/16, foi discutido o texto "Interdisciplinaridade: fatos a considerar" de Cardoso et al.

> *Foram definidas as terminologias interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, pois muitos acham que estão praticando interdisciplinaridade e quando veem estão utilizando multidisciplinaridade. Isso não é uma tarefa fácil, mas com a ajuda dos professores formadores, as dificuldades de aplicação e compreensão diminuíram.* (por Rafaela)

> *O texto trouxe ainda a dificuldade enfrentada pelos professores para trabalhar de forma interdisciplinar, e que muitas vezes fazem isso de maneira equivocada.* (por Gabriela)

O repertório de conhecimento prévio dos alunos geralmente é inconsistente e limitado a vivências isoladas. Assim, foi discutido com os professores que, trabalhar diversas disciplinas de modo interdisciplinar perpassará o caminho da contextualização dos saberes disciplinares da escola.

Encontro 9: no dia 30/06/16, foi feito o "resgate" da situação de cada projeto/plano:

> *Nesse encontro, a professora Eliane pediu para que um professor de cada grupo falasse para o restante 'em que pé' está o trabalho, o tema escolhido, o que está pensando, que subtema, se já montou o grupo de alunos, se não montou grupo de alunos, se já tem algum material separado, se já buscou site, o que os professores já conseguiram fazer ou pelo menos as ideias que conseguiram. Os professores puderam compreender como está o trabalho dos colegas e também sugerir algumas propostas para o enriquecimento dos trabalhos.* (por Rafaela)

No compartilhamento dos projetos das escolas, os professores demonstraram compreender que, além de difundir o conhecimento científico entre seus alunos, os projetos levarão os envolvidos a entender a aplicação desse conhecimento para problematizar a realidade, explicar fenômenos científicos e propor soluções para intervenção social. Cada grupo-escola estava reunido com sua equipe de apoio da universidade. Ao todo estão ativas 5 equipes, e nestas há licenciandos e professores da escola e da universidade. É clara a percepção desta aluna acerca de seu papel de facilitadora, atuando em cooperação com sua equipe:

> *Cada licenciando sentou junto com os professores das escolas que estão acompanhando, ajudamos com pesquisas sobre o tema relacionado. Continuamos os trabalhos que foram iniciados pelos professores propondo ideias e ajudando a esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo durante os trabalhos sobre o compartilhamento de documentos no Google Drive.* (por Gabriela)

Nos próximos encontros do projeto, os professores socializarão a versão final de seus projetos iniciais e as possíveis dificuldades para realização dos mesmos. Todos trabalharão de forma colaborativa na solução de problemas e na condução do projeto nas escolas.

4. CONCLUSÃO

Em cada atividade realizada com os professores da escola, foi possível aplicar o conceito de interdisciplinaridade para além da academia, provocando aproximações entre universidade e escola. As potencialidades formativas da fase 1 do projeto, aqui descritas, também objetivaram estreitar a relação entre ensino e pesquisa e vários campos disciplinares dos cursos de licenciatura, os quais foram estrategicamente envolvidos. Tais relações continuarão a ser estabelecidas durante as atividades com os alunos da escola a partir de agosto. De forma articulada, os temas de pesquisa escolhidos têm atendido a dois interesses de investigação: os objetos de estudo das licenciaturas em ciências da natureza e exatas e as demandas sociais de aumentar o número de pesquisadores que promovam mudanças significativas por meio da geração e difusão de conhecimentos.

Dado que as temáticas dos projetos eram/são de cunho sociocientífico, espera-se, com a concretização desse projeto, que o indivíduo (aluno) compreenda as diferenças entre a ciência como forma de conhecimento e investigação e a ciência que, atrelada à tecnologia, move o universo material, cultural e intelectual dos indivíduos (SANTOS, 2007).

As potencialidades formativas apresentadas aos professores deixaram claro a todos que o processo de formação científica e tecnológica de indivíduos é dinâmico e contínuo, e vai se tornando colaborativo quando implica o compartilhamento de experiências e mudança de atitudes. As tecnologias da informação e da comunicação, se usadas de forma consciente, têm potencial para constituir novos espaços de conhecimento e contribuir para a busca de caminhos que favoreçam a democratização e a universalização da educação. Desse modo, tendo em vista que a escola se propõe a formar cidadãos, o professor exerce um papel fundamental que depende da sua autonomia na utilização do recurso tecnológico e, especialmente, exige uma visão crítico-reflexiva em relação às implicações do uso dos equipamentos na sala de aula.

Com o relato desta experiência, espera-se contribuir para a ampliação das ações de formação continuada de professores, especialmente em interação com docentes de universidades, pois, assim, é possível conhecer as possibilidades e as necessidades da escola sob o ponto de vista do seu educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em 30/06/16.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. (Original em Inglês de 2004)

CARDOSO et al. Interdisciplinaridade: fatos a considerar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. V. 1. N 1. 2008. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/222. Acesso em 12/08/16.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2(1)36-59, 2002. Disponível em: www.researchgate.net/.../228597481_uma_agenda_para_a_pesq. Acesso em 30/06/16.

SANTOS, Widson Luiz Pereira dos. Letramento em química, educação planetária e inclusão social. **Quim. Nova**, vol. 29, n° 3, 611-620, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/qn/v29n3/29295.pdf. Acesso em 10/07/16.

SANTOS, Widson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Rev. Bras. Educ.** vol.12 no.36 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007. Acesso em 23/07/16.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. **ETD – Educ. Tem. Dig**., Campinas, v.13, n.1, p.27-43, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2348/pdf. Acesso em 10/08/16.

APÊNDICE A

Projeto "Letramento Científico e Tecnológico na Escola Básica"

PLANO DE AÇÃO

ESCOLA ESTADUAL XXX		
Tema central: Drogas como geradora de violência		
Ações de pesquisa	**Professor(es) Responsável**	**Objetivo**
Ação 1	Todos os professores que participam do projeto	Organizar uma pesquisa sobre as drogas ao longo do tempo histórico. Organizar uma pesquisa de onde no mundo surgiram as principais drogas usadas na atualidade.
Ação 2	A definir	Colher e analisar informações sobre os principais tipos de drogas e seus efeitos no corpo humano
Ação 3	A definir	Compreender as relações que existem entre as drogas e a formação de grupos sociais.
Ação 4	A definir	Estudarem cientificamente as drogas proibidas e legais e compreenderem os critérios de proibição dessas drogas. Estudarem dados estatísticos sobre violência causadas pelas drogas

Detalhamentos:

Ação 1	Encontro inicial com os alunos para explicar a ideia
O que será feito?	Encontrar com os alunos (separadamente ou em conjunto) para explicar o que faremos. Como aprenderemos sobre os efeitos das drogas na vida das pessoas e da comunidade
Quantos alunos estão envolvidos?	A definir
O que contribui com o estudo do tema central?	Conscientização inicial sobre os problemas do tema para a escola e porque é importante conhecer tudo o que envolve a questão.

Ação 2	Pesquisa sobre os tipos de Drogas e seus efeitos
O que será feito?	Organizar uma pesquisa em materiais de consulta a partir dos materiais selecionados pelos professores sobre os diferentes tipos de drogas e os efeitos de cada uma.
Quantos alunos estão envolvidos?	A definir
O que contribui com o estudo do tema central?	Será o estudo inicial necessário para compreender quais as drogas que existem e que tipo de efeito elas causam no corpo das pessoas.
	Levantamento de dados sobre tipos de drogas e contrabando. Pesquisar o efeito fisiológico das drogas mais presentes.

Ação 3	A busca de grupos para afirmação do indivíduo na sociedade
O que será feito?	Pesquisas no sentido de entender o indivíduo buscando desta afirmação e a sua colocação na sociedade.
Quantos alunos estão envolvidos?	Os alunos escolhidos serão grupos formados na turma 2° C, pois identificamos que parece ser uma sala de excluídos.
O que contribui com o estudo do tema central?	O próprio comportamento de alunos usuários em ambiente "proibidos", já nos leva a busca de,o porque deste desafio a sociedade.
	A compreensão sociológica da formação de grupos e a autoafirmação deste grupo e seus indivíduos

Uma Conjuntura Sociotécnica e Conceitual para Produção/Leitura de Artigos Científicos na Web

Lucas Pazoline da Silva Ferreira[1], doutorando, UFPE, prof.lucaspazoline@gmail.com

Resumo

Situado no âmbito da Linguística Textual, nosso estudo propõe identificar uma conjuntura sociotécnica e conceitual propícia para a produção e publicação de artigos científicos baseados em hipermídia e colaboração online, também denominados "ciberartigos". Em termos metodológicos, situamos o gênero em um contexto; investigamos a literatura existente; refinamos a análise situacional/contextual; selecionamos o corpus e estudamos o contexto situacional a partir de um viés qualitativo e descritivo. No que se refere à coleta de dados, examinamos várias publicações científicas disponíveis através do Portal de Periódicos da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e utilizamos as bases de dados impressos e digitais do Laboratoire Paragraphe (Paris 8 - França). Além disso, usamos motores de busca (e.g. Google) a fim de ampliar nossa investigação e incluir dados relacionados a sistemas de publicação científica para Web. Por fim, no desenvolvimento desse estudo, identificamos que há uma conjuntura sociotécnica e conceitual emergente para o gênero "ciberartigo", organizada por uma pequena e consistente literatura, por poucos periódicos e sistemas de publicação bem consolidados, e, principalmente, por um grupo crescente de cientistas e editores, interessados em modelos específicos de "ciberartigos".

Palavras-chave: Gêneros Acadêmicos; Ciberartigo; Ciência Contemporânea; Web.

Abstract

This study aims to identify a socio-technical and conceptual context propitious to the production and publication of scientific articles based on hypermedia and online collaboration that we are calling "ciberartigos". The methodology consists of some steps: to situate the genre in a context; to investigate the current literature; to refine situational / contextual analysis; to select the corpus and to study the situational context in a qualitative and descriptive direction. We have examined various scientific publications available by the Portal de Periódicos da CAPES, by the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, and by the print and digital databases in the Laboratoire Paragraphe (Paris 8 - France). Moreover, we have used search engines such as Google to expand our research and to include data related to scientific publishing systems to the Web. Finally, we have identified that there is an emerging socio-technical and conceptual context for the genre "ciberartigo". This context is organized by a small consistent literature, for well-established few publishing systems, and mainly by a growing group of scientists and editors interested in specific models of "ciberartigos".

Keywords: Academic Genres; Ciberartigo; Contemporary Science; Web.

[1] Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, bolsista CAPES/DS/PDSE Proc.006694/2015-02, prof.lucaspazoline@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Podemos compreender os gêneros textuais como enunciados relativamente estáveis, recorrentes, tipificados e produzidos em entornos delimitados por diferentes atividades humanas (BAKHTIN, 1992; MILLER, 2009; MARCUSCHI, 2010). Logo, sendo uma atividade social, a produção de gêneros está associada à possibilidade de variação ou mutação. Na esfera acadêmica, por exemplo, o artigo científico apresentou continuamente mudanças em seu formato, estilo e/ou conteúdo (GROSS *ET AL*, 2002; AUTRY, 2013). Todavia, devemos ressaltar que sempre há um conjunto de práticas linguísticas, sociais e culturais que predomina e estabelece sua autoridade em detrimento de outras formas ou modelos. Essa preeminência pode ser verificada como resultado de diferentes fatores, a saber: mudança dos hábitos científicos e das políticas editoriais; e o uso de variadas tecnologias de comunicação.

Atualmente, as práticas científicas em várias áreas do conhecimento se mostram cada vez mais complexas, especialmente, no que se refere à utilização frequente de dispositivos e sistemas computacionais na coleta, análise e apresentação de dados e resultados, por exemplo, através de modelos tridimensionais dinâmicos ou processamento automático de *big data*[2]. Por conseguinte, ressaltamos que as mídias digitais ou analógicas não determinam *per se* mudanças, mas disponibilizam opções específicas, que podem, ou não, ser adotadas para a transformação ou manutenção de determinadas práticas ou representações sociais. Assim, dentre essas alternativas tecnológicas, consideramos que gêneros acadêmicos como o "ciberartigo" (FERREIRA, 2014) representam atividades e demandas específicas relacionadas a um contexto científico emergente que pode vir a predominar e estabelecer sua autoridade em diferentes comunidades científicas. Segundo Ferreira (2014, p. 102), "o ciberartigo pode ser considerado um gênero emergente [...] que se caracteriza pela integração de diferentes linguagens e ferramentas, em um modelo específico de escrita e leitura, somente possível através das tecnologias digitais".

A pesquisa preliminar de Ferreira (2014) evidencia alguns exemplos desse "novo"[3] modelo de produção e publicação científica, a saber: os periódicos editados predominantemente em mídia digital *KAIROS – Journal of Rhetoric, Tecnology and Pedagogy* (http://kairos.technorhetoric.net) e *JOVE – Journal of Visualized Experiments* (http://www.jove.com), e o projeto *Article of the Future* (http://articleofthefuture.com). Diante da ampliação do estudo supracitado e das limitações deste artigo, apresentamos algumas etapas desenvolvidas no projeto de doutorado "O ciberartigo na sociedade do conhecimento: características de um modelo hipertextual de comunicação científica", desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), em parceria com a *Université de Paris* 8 (França). Para isso, delimitamos o conteúdo apresentado neste relato em dois conjuntos de dados: 1º) materiais que ilustram o estado da arte, ou seja, estudos que sustentam ou criticam essa perspectiva de produção textual ("ciberartigo" ou afins); 2º) informações sobre plataformas digitais e projetos que estimulam a produção de textos científicos baseados em hipermídia e colaboração *online*.

2 OBJETIVOS

Situado no âmbito da Linguística Textual, nosso estudo propõe identificar uma conjuntura sociotécnica e conceitual propícia para produzir e publicar artigos científicos[4] baseados em hipermídia e colaboração *online*. A hipermídia pode ser considerada, em termos amplos, a junção

[2] Ver o projeto *Selfiecity*, disponível em http://manovich.net/index.php/projects/selfiecity-copy.
[3] A novidade é estabelecida especialmente pelo fato de as tecnologias digitais permitirem um reexame de práticas que foram marginalizadas ou que se realizavam em suportes diferentes dos tradicionais livros e revistas em papel.
[4] A expressão "artigo científico" será utilizada para designar todos os tipos de artigos (revisão, teórico, experimental).

entre uma arquitetura hipertextual (blocos de informações vinculados eletronicamente, ou *links*) e a multimídia (texto escrito, imagens, vídeos, ícones, botões, sons, narrações, entre outros). Em seguida, a colaboração na produção textual em rede refere-se a "um processo iterativo e social que envolve uma equipe focada em um objetivo comum que negocia, coordena e se comunica durante a criação de um documento comum" (LOWRY *et al*, 2004, p. 72, tradução nossa).

Além disso, procuramos reconhecer elementos e situações que possam demandar uma específica "competência metagenérica", a qual, segundo Koch (2010, p. 54), "diz respeito ao conhecimento dos gêneros textuais, sua caracterização e sua função"; e que possam exigir dos escritores/leitores certos níveis de letramento digital/tecnológico e acadêmico (XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2008; FISCHER, 2008). Assim, entendemos ser necessário: a) verificar pesquisas e discussões acerca de uma perspectiva de produção textual de artigos direcionada à hipermídia e à colaboração *online;* b) examinar plataformas digitais e projetos em rede que estimulam a produção e publicação desse gênero específico; c) analisar as implicações dessa conjuntura sociotécnica e conceitual para os cientistas escritores/leitores de (ciber)artigos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso percurso metodológico para coleta e análise de gêneros foi influenciado por Bhatia (1993, p. 22-37), que propõe: 1) situar o gênero em um contexto; 2) investigar a literatura existente; 3) refinar a análise situacional/contextual; 4) selecionar o *corpus*; 5) estudar o contexto situacional; 6) selecionar os níveis de análise linguística do gênero; 7) obter informações de especialistas para a análise do gênero. Entretanto, devido ao nosso objetivo e ao fato de estar em andamento o projeto ao qual este trabalho está vinculado, decidimos não apresentar as análises dos artigos a fim de focalizarmos especialmente seu contexto de produção. Por fim, ainda que sejam fornecidos dados quantitativos, nosso estudo ressalta um viés qualitativo e descritivo a partir do qual coletamos e selecionamos materiais bibliográficos e analíticos pertinentes a nossa investigação.

No que se refere à coleta de dados, realizada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2015, examinamos várias publicações científicas disponíveis através do *Portal de Periódicos da CAPES* (www.periodicos.capes.gov.br) e da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* - BDTD (http://bdtd.ibict.br/). Além disso, utilizamos alguns dos motores de busca mais utilizados na internet atualmente (*e.g. Google*) a fim de ampliar nossa pesquisa, por exemplo, com informações sobre periódicos digitais que propõem a produção de ciberartigos. Por conseguinte, entre outubro e novembro de 2015, utilizamos as bases de dados impressos e digitais do *Laboratoire Paragraphe* (Paris 8/França) e da biblioteca da *Université de Paris 8* no intuito de realizar uma investigação semelhante a anterior.

Atualmente, o *Portal de Periódicos* oferece acesso aos textos completos de artigos, teses, livros, gráficos, selecionados de mais de 38 mil títulos, 126 bases referenciais e 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes. A BDTD possibilita o acesso a mais de 300 mil documentos (teses e dissertações) de mais de 100 instituições de ensino e pesquisa em âmbito nacional. Devido à grande quantidade de textos disponíveis por essa ferramenta, utilizamos os termos "*Scientific article*", "*Webtext*", "*Co-autorship*", "*Collaborative autorship*" e "*Collaborative writing*"[5] para a pesquisa bibliográfica realizada nas vinte e uma (21) bases de dados[6] relacionadas às áreas de Linguística e

[5] Nas buscas feitas através do BDTD, os termos pesquisados também foram traduzidos para o português.

[6] *Academic Search Premier - ASP (EBSCO); OECD iLibrary; Applied Social Sciences Index and Abstracts - ASSIA (ProQuest) ; PsycINFO (APA); Cognitive Sciences Eprint Archive : CogPrints ; SAGE Journals Online ; Emerald Insight (Emerald) ; Scielo; Gale - Academic OneFile ; ScienceDirect (Elsevier); Highwire Press ; SocINDEX with Full Text (EBSCO); Information Science & Technology Abstracts - ISTA (EBSCO) ; SpringerLink; JSTOR Arts & Sciences III Collection (Social Sciences) ; Web of Science; Library and Information Science Abstracts - LISA (ProQuest) ; Wiley*

Ciência da Informação; e nos motores de busca. A empresa *Google*, por exemplo, oferece o *Google Acadêmico* (http://scholar.google.com.br), um ambiente restrito a conteúdos científicos em diversos formatos, por exemplo, artigos, dissertações e teses. Por fim, essa pesquisa bibliográfica possibilitou a identificação de vários periódicos e projetos que propiciam a construção de "ciberartigos" (FERREIRA, 2014), uma vez que, com base na leitura dos resumos, foram encontrados *links* que nos direcionaram a esses sistemas digitais.

Portanto, no que se refere ao estabelecimento do estado da arte, após a coleta de diferentes materiais bibliográficos, selecionamos alguns dos principais textos relacionados a nossa temática. Em seguida, ao explorar os periódicos e sistemas encontrados, analisamos suas políticas editorias e possibilidades hipermidiáticas e colaborativas. Essa etapa possibilitou uma compreensão consistente de um conjunto de elementos sociais, linguísticos, políticos e tecnológicos, os quais nos ajudam a cumprir o objetivo da pesquisa apresentada neste artigo.

4 PRINCIPAIS RESULTADOS

Os resultados obtidos através do *Portal de Periódicos* e da BDTD passaram por duas triagens. Na primeira, foram identificados, através do resumo, os textos que apresentavam uma discussão conceitual acerca das palavras pesquisadas. Assim, excluímos os vários estudos que se direcionavam a análises quantitativas dos artigos (índices bibliográficos) ou da coautoria (índice de colaboração). Essa etapa permitiu a construção de um acervo com 257 documentos. Na segunda triagem, realizamos uma leitura detalhada do acervo construído na etapa anterior, o que nos permitiu selecionar 33 textos relativamente importantes para o desenvolvimento teórico do projeto maior, especialmente aqueles diretamente relacionados aos "ciberartigos" (ver Anexo A). Aliás, esse pequeno acervo pode ser visto como uma prova da emergência e novidade da temática, cujos textos mais relevantes (artigos, teses e dissertações) estão sendo publicados há pouco mais de uma década. Nas buscas bibliográficas realizadas no *Laboratoire Paragraphe (online/impresso)* e na biblioteca da *Université de Paris 8*, não foram encontrados textos que se aproximam do nosso objeto de estudo, fato que pode corroborar as afirmações anteriores sobre a temática. Por fim, identificamos quatro periódicos bem estabelecidos e dois sistemas de publicação científica.

Os periódicos *Kairos*, *Enculturation* e *JAR* seguem perspectivas semelhantes. O *Kairos* (http://kairos.technorhetoric.net) é um periódico *online* e *open access*, direcionado aos pesquisadores da área de *English Studies* e afins. Através de um extensivo processo de *peer-review*, a revista publica *webtexts* (e outros gêneros) cujo conteúdo envolve estudos sobre práticas retóricas e multimodais de composição digital ou temas afins. Inaugurado em janeiro 1996, o *Kairos* propõe que o conteúdo (ideia) de cada texto também seja explorado através de composições multimodais para interfaces digitais. Por conseguinte, em 1997 surge o *Enculturation* (http://www.enculturation.net), que também é um periódico dedicado a teorias contemporâneas sobre retórica, escrita e cultura, e que propõe a publicação de trabalhos acadêmicos em todos os formatos e mídias aceitáveis para uma publicação digital e *online*, desde que sejam aprovados no processo *peer-review*. Por último, lançado em 2011, o JAR - *Journal for Artistic Research* (http://www.jar-online.net) é um periódico *peer-review, online* e *open access*, destinado à publicação de "exposições" direcionadas à identificação, publicação e divulgação de investigações e metodologias em todas as disciplinas artísticas. Trata-se de uma proposta que, segundo a própria revista, vai de encontro ao formato tradicional de artigos científicos.

Online Library; Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text (EBSCO); *MLA International Bibliography (Gale)*; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Diferente dos periódicos anteriores, em termos de áreas do conhecimento e tipo de acesso, o *Jove* (http://www.jove.com) publica, em formato de vídeo, artigos científicos em Biologia, Química, Psicologia e afins. Na maioria dos casos, torna-se necessário, por exemplo, um vínculo institucional específico para acessar o conteúdo completo das publicações. Inaugurado em 2006, esse periódico possui vínculo com grandes universidades e centros de pesquisa.

No que se refere a plataformas que possibilitam a criação de periódicos, identificamos o *Article of the Future* (http://articleofthefuture.com) e o *Vega - Academic Publish System*. O *Article of the Future* é um sistema de publicação científica criado pela *Elsevier*, uma das mais importantes editoras nas áreas de Ciência, Tecnologia e Saúde. Inaugurado em 2011, esse projeto permite a integração de diferentes mídias e ferramentas interativas na publicação de artigos (*e.g. Science Direct*). Atualmente, vários periódicos adotaram esse sistema e suas possibilidades[7]. O *Vega - Academic Publish System*, em desenvolvimento desde 2015, possui atualmente uma previsão de lançamento para 2018. Os idealizadores do *Vega* buscam estabelecer novos pilares para a publicação de acesso aberto *online*. Assim como o *Article of the Future*, esse sistema possui um alto financiamento e está sendo projetado e desenvolvido por uma grande equipe especializada. Suas principais características incluem: publicações acadêmicas de alta qualidade, fazendo uso de hiperligações, vídeo e experiências interativas; fluxos de produção e de trabalho editorial flexíveis, com colaboração em tempo real para os autores, editores e revisores; diferentes modelos de customização para os periódicos; e, por fim, utilização gratuita.

Diante do exposto, notamos que os desafios dessa conjuntura para os cientistas escritores/leitores de artigos ainda são pouco conhecidos, possivelmente pela escassez de literatura e de periódicos ou sistemas de publicação na perspectiva "cibertextual" que sugerimos nesse estudo, embora seja possível constatar a participação de grandes editoras e universidades de prestígio no que se refere à ampliação e ao desenvolvimento de modelos para os chamados "ciberartigos". Todavia, podemos citar alguns estudos que nos ajudam a compreender esse contexto acadêmico-científico de produção textual.

Ao analisar a criação automática ou editorial de *links* em textos científicos, Aalbersberg *et al* (2014, p. 295, tradução nossa) concluem que, ainda que autores e editores temam que ligações automáticas incorretas sejam criadas, a maioria deles concorda que: i) "*links* adicionam mais contexto e compreensão para o leitor"; ii) "*links* adicionam informações mais relevantes e relacionadas ao alcance de apenas um clique". Enfim, as ligações nos artigos podem ser adicionadas pelos autores, editores ou pelo "enriquecimento automático" desde que seja claramente identificada a autoria de cada um desses acréscimos, fato que também deve ocorrer na utilização de elementos visuais, os quais se tornaram uma importante contribuição para o desenvolvimento científico, mesmo que, segundo Gross *et al* (2002, p. 89), esses recursos só transmitam seu significado científico completo quando estão ligados às palavras que lhes dão essa significação.

Por conseguinte, Meagan Autry (2013), após analisar os artigos científicos à luz do "Acesso Aberto", afirma que, embora os periódicos e as editoras incentivem adaptações nos artigos digitais, não há muitas diferenças entre os artigos impressos e os "digitalizados". Em certa medida, essa estudiosa corrobora as conclusões da análise comparativa realizada por Owen (2005), para quem o artigo científico permanece relativamente inalterado. De acordo com esse pesquisador, são poucos os periódicos que enfatizam e incentivam as potencialidades do formato digital (OWEN, 2005).

Outras teorias relacionadas aos ciberartigos são fornecidas por Ball (2004, 2013) e Kuhn (2008). Em termos amplos, uma das questões-chave dessas pesquisadoras é se o texto escrito está, ou não, sendo a principal estratégia para construir os argumentos do autor. Em caso afirmativo, a argumentação seria mantida em qualquer mídia e isso não caracterizaria o que elas denominam

[7] Ver mais em https://www.elsevier.com/books-and-journals/content-innovation.

"w*ebtext"*. Em contrapartida, na perspectiva de Warner (2007) sobre os *webtexts*, o termo *webtext* passa a incluir tanto os artigos lineares com alguns elementos multimídia (*e.g.* a maior parte das publicações do *Kairos*) quanto o conjunto de publicações delimitado por Ball (2013).

Portanto, observamos que essa conjuntura sociotécnica e conceitual está propícia a demandar dos sujeitos envolvidos (pesquisadores, editores, avaliadores etc.) um nível específico de letramento digital e acadêmico, visto que, ao propor o uso de diferentes mídias e recursos da Web, possivelmente utilizados para beneficiar a argumentação científica, exigem-se competências textuais que vão além do uso da linguagem verbal. Nesse sentido, podemos sugerir a predominância de uma retórica digital (XAVIER, 2013) específica no domínio científico, que, por sua vez, torna-se bastante complexa se considerarmos os vários elementos (formais e informais) da comunicação científica e as diferentes exigências individuais, sociais, políticas e institucionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desse estudo, identificamos a existência de uma conjuntura sociotécnica e conceitual propícia para o gênero "ciberartigo", organizada por uma pequena e consistente literatura científica, por poucos periódicos e sistemas de publicação bem consolidados, e, principalmente, por um grupo crescente de cientistas e editores, interessados em modelos específicos de "ciberartigos". Aliás, devemos ressaltar que os dados que compõem nosso *corpus* não representam a totalidade dos textos ou sistemas digitais relacionados à temática em questão. Por conseguinte, verificamos ainda que os poucos estudos sobre esse modelo emergente não impossibilitam o surgimento de iniciativas de grandes instituições, como universidades e editoras reconhecidas internacionalmente. Entretanto, embora pequeno, esse quantitativo envolve teses e dissertações, ou seja, textos resultantes de pesquisas densas, que reforçam a importância dessa perspectiva "cibertextual" para a comunidade científica contemporânea.

De modo geral, os periódicos e sistemas descritos compõem um modelo de produção textual que favorece conteúdos informativos adicionais, utilização de multimídia e integração de ferramentas digitais, características que são, em diferentes níveis, constitutivas dos "ciberartigos". Devemos lembrar, contudo, que esses gêneros também incorporam elementos de práticas textuais e sociais anteriores à "Cibercultura". Desse modo, podemos sugerir a existência de um deslocamento, em termos foucaultianos, para um modelo baseado em hipertexto digital e acesso aberto, a partir do qual, animações, figuras ou gráficos em três dimensões, tabelas interativas, vídeos e áudios, bem como diferentes *layouts* e projetos em hipermídia são recursos que passam a compor gêneros acadêmicos diversos.

Portanto, essa conjuntura sociotécnica e conceitual emergente implica uma abordagem específica de leitura e escrita, não mais baseada apenas na linguagem verbal escrita e imagens estáticas, mas principalmente nas formas variadas de manipulação de diferentes linguagens e ferramentas pelo "usuário". Todavia, especialmente no âmbito da Linguística, devemos reconhecer a importância da linguagem verbal na construção de *links*, animações, áudios, vídeos, e outros elementos que possam compor um ciberartigo, não havendo, assim, uma concorrência entre as diferentes linguagens, mas uma coocorrência capaz de aprimorar processos argumentativos no domínio científico.

REFERÊNCIAS

AUTRY, M. A. K.. **Genre Change Online:** Open Access and the Scientific Research Article Genre. 2013. Tese (Doutorado), UCLA, Estados Unidos, 2013. Disponível em < http://goo.gl/V0nXS8 > Acessado em agosto de 2016

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALL, C. E. Show, not tell: The value of new media scholarship**. Computers & Composition**, **21**, 403–425, 2004. Disponível em < http://goo.gl/7lKUUc > Acessado em agosto de 2016
_____.Assessing scholarly multimedia: A rhetorical genre studies approach. **Technical Communication Quarterly, 21(1)**, 2012. Disponível em < http://goo.gl/zpJjOe > Acessado em agosto de 2016

BHATIA, Vijay K. **Analysing Genre: Language use in professional setting**. London/New York: Longman, 1993.

FERREIRA, Lucas P da S. **Ciencidade:** o ciberartigo como gênero emergente na web. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2014. Disponível em < http://goo.gl/PTFlCq > Acessado em agosto de 2016

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá. jul./dez., v. 30, n.2, p. 177-187, 2008. Disponível em < http://goo.gl/vw0vkF > Acessado em agosto de 2016

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GROSS, A., HARMON, J. and REIDY, M. **Communicating Science. The Scientific Article from the 17th Century to the Present**. New York: Oxford University Press, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual /** Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias**.** 2.ed .São Paulo: Editora Contexto, 2010.

KUHN, V. The components of scholarly multimedia. In: KUHN, V.; VINTAZA, V. (Eds.), From gallery to webtext. **Kairos 12(3)**, 2008. Disponível em < http://goo.gl/4INzS0 > Acessado em agosto de 2016

MARCUSCHI L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008.
_____.**Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos**. Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, (orgs.). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, C. R. **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

OWEN, Mackenzie. **The Scientific Article in the Age of Digitization**. University of Amsterdam, 2005.

WARNER, A. B. Constructing a tool for assessing scholarly webtexts**. Kairos, 12(1)**, 2007. Disponível em < http://goo.gl/fHpMJK > Acessado em agosto de 2016

XAVIER, A. C. S.. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em < http://goo.gl/ec9WJn > Acessado em agosto de 2016

_____. **Retórica Digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador**. 1. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

Anexo A - Textos selecionados após a segunda triagem nas bases de dados

NOME DA BASE	PALAVRAS-CHAVE	TITULO	ANO
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	Ensaio e artigo: confluências e divergências entre dois gêneros na esfera acadêmica	2014
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	Autoria múltipla em artigos de periódicos científicos das áreas de informação no Brasil	2010
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	Qualificando autores em um processo aberto para editoração de artigos	2008
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	Da elaboração de um artigo multimídia-amm à formação de uma comunidade de aprendizagem: um olhar para o desenvolvimento profissional	2008
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	O gênero textual artigo científico: estratégias de organização	2003
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Autoria	Autoria sob a materialidade do discurso	2003
Academic Search Premier - ASP (EBSCO	Collaborative Authorship/ Co-Authorship	"Conferring Authorship": Biobank Stakeholders' Experiences with Publication Credit in Collaborative Research.	2013
Scielo	Collaborative authorship/ co-authorship	Criteria for authorship and co-authorship in scientific papers	1997
Library and Information Science Abstracts - LISA (ProQuest)	Collaborative authorship/ co-authorship	Studies in scientific collaboration, part II, scientific co-authorship, research productivity and visibility in the French scientific elite, 1799-1830	1979
Academic Search Premier - ASP(EBSCO)	Collaborative Writing	Solo Versus Collaborative Writing: Discrepancies in the Use of Tables and Graphs in Academic Articles.	2014
Emerald Insight (Emerald)	Collaborative Writing	Collaborative writing at Bobcatsss. Two heads are better than one?	2013
MLA International Bibliography (Gale)	Collaborative Writing	A Brief Review of Theoretical Underppinings, Definitions and Typical Configurations of Collaborative Writing.	2012
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Collaborative Writing	Collaborative Writing Features	2010
Gale - Academic OneFile	Collaborative Writing	Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice	2004
Emerald Insight (Emerald)	Collaborative Writing	Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation	2004
MLA International Bibliography (Gale)	Collaborative Writing	Improving Distributed Collaborative Writing over the Internet Using Enhanced Processes, Proximity Choices and a Java-Based Collaborative Writing Tool.	2002
PsycINFO (APA)	Scientific Article	Genre change online: Open access and the scientific research article genre.	2015
Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text (EBSCO)	Scientific Article	Bringing Digital Science Deep Inside the Scientific Article: the Elsevier Article of the Future Project.	2014
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Scientific Article	Smart article: a scientific crosstalk.	2013
Web of Science	Scientific Article	New experiences for presenting, accessing, and reading digital scientific articles on the web	2013
Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text (EBSCO)	Scientific Article	Visuals and Text in Scientific Articles	2011
Highwire Press	Scientific Article	For I dipped into the future: The internet and other developments are reshaping the way science is communicated, transforming the traditional scientific article to become more interactive and more useful	2010
SAGE Journals Online	Scientific Article	Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps	2009
Scielo	Scientific Article	Ethical abuses in the authorship of scientific papers	2007
Web of Science	Scientific Article	Illustration in scientific articles: reflections on the growing importance of the visual in scientific communication	2007
Academic Search Premier - ASP (EBSCO	Scientific Article	Open Access and the Future of the Scientific Research Article	2006
SpringerLink	Scientific Article	The Scientific Article in the Age of Digitization	2005
Library and Information Science Abstracts - LISA (ProQuest)	Scientific Article	Communicating science: the scientific article from the 17th century to the present	2004
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Scientific Article	IMRaD or IMRyD format for scientific articles?	2003
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Webtext	Assessing Scholarly Multimedia: A Rhetorical Genre Studies Approach.	2012
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Webtext	The Author-Function, The Genre Function, and The Rhetoric of Scholarly Webtexts.	2011
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Webtext	Sound matters: Notes toward the analysis and design of sound in multimodal webtexts.	2006
ScienceDirect (Elsevier)	Webtext	Show, not tell: The value of new media scholarship	2004

As vozes que emergem nas postagens de fóruns acadêmicos de EaD

Maria Vieira Monte Filha, Mestre, UFC, mariavmf@gmail.com

Meire Celedonio da Silva, Mestre, UFC, mmceledonio@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa analisa a construção dos mecanismos enunciativos nas postagens de fóruns acadêmicos de alunos da Educação a Distância do Curso de Licenciatura de Letras da UFC. Investiga como são articulados tais mecanismo no espaço de interação, fórum. Nosso enfoque consiste no letramento acadêmico desse aluno, sobretudo ao ingressar no ensino superior. Acreditamos que é de grande relevância a realização de pesquisas que investiguem o letramento acadêmico de alunos no início do curso, principalmente para se estabelecer propostas concretas que preencham as lacunas existentes no processo de formação desse público. Para alcançar nosso objetivo, usamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, analisou as postagens de fóruns da disciplina Gêneros Textuais e Ensino no semestre de 2015.1. Os resultados indicam que os alunos fazem uso de vozes das instâncias sociais e de personagens para validar sua opinião, principalmente no que diz respeito ao conteúdo tratado. À medida que os alunos interagem mais com seus parceiros e com o tutor, essas vozes passam a imergir de forma mais recorrente.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico, EaD, Fórum, Vozes Enunciativas.

Abstract

This research study analyzes the construction of enunciative mechanisms in academic forum posts made by Distance Learning students of the Languages degree course at the Federal University of Ceará. It examines how these mechanisms are articulated in the forum interaction space. Our focus is on the student's academic literacy, especially when they enter higher education. We believe that it is extremely relevant to conduct research studies which investigate the student's academic literacy at the beginning of their studies, especially to establish concrete proposals to fill in the existing gaps in the process of educating such students. To achieve our objective, we used the theoretical and methodological assumptions of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999). Our study, qualitative in nature, analyzed the posts in forums pertaining to the Textual Genres and the Teaching courses of the 2015.1 term. The results show that students use voices pertaining to social levels and characters to validate their opinion, especially regarding the content addressed. As students interact more with their course mates and with the tutor, these voices are now immersed more recurringly.

Keywords: Academic Literacy, Distance Learning, Forum, Enunciative Voices.

1. INTRODUÇÃO

Os fóruns acadêmicos são espaços recorrentes no Ensino a Distância (doravante EaD) tanto como ferramenta de interação entre professor e alunos bem como forma de ensino e aprendizagem dos conteúdos ministrados durante as aulas. Diante dessa dupla função, os fóruns tornam-se ambientes ricos para analisarmos como, por meio dessa troca de informações, as vozes enunciativas emergem nesse contexto. Reconhecemos que há uma gama de gêneros que permeia a EaD, contudo o enfoque deste artigo consiste nas postagens de fóruns acadêmicos, nosso objetivo é analisar como são articulados os mecanismo enunciativos – as vozes – nessa prática discursiva.

A partir desta investigação, outras questões são suscitadas, por exemplo, o letramento acadêmico de alunos de EaD, principalmente nos semestres iniciais. Tendo como base, dentre outros, os estudos de Kleiman (1995) e Matêncio (2001, 2007), destacamos que o estudante universitário precisa desenvolver, ao longo dos anos de graduação, uma escrita própria desse ambiente, ou seja, uma escrita acadêmica que demanda um trabalho consciente e crítico de todos os envolvidos nesse processo – aluno, professor, tutor.

A perspectiva de letramento que nos baseamos neste artigo consiste em que o letramento é um fenômeno plural e contextualizado (STREET, 2014), por isso nos concentramos no letramento acadêmico que pode em linhas gerais ser definido como a "fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social" (FISCHER, 2008, p. 180). Envolve um processo de desenvolvimento de práticas sociais que interagem continuamente com a leitura e a escrita próprias do campo que estão inseridas, a saber, a Universidade. Assim, não podemos deixar de considerar que os sujeitos envolvidos nesse contexto são seres únicos, com experiências, identidade, formação singulares, partícipes de um momento político e social situado. Portanto as vozes presentes nas postagens revelam mais do que capacidades linguísticas dos alunos.

Para atender ao nosso objetivo, apresentamos na próxima seção, o referencial teórico utilizado como base para a apreciação dos dados; em seguida, descrevemos a metodologia desenvolvida e finalmente explicitamos a análise qualitativa feita das vozes que emergem nas postagens de fóruns acadêmicos de EaD.

2. AS VOZES ENUNCIATIVAS NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

2.1 Os conceitos de texto e gênero

Segundo Bronckart (1999), a língua apresenta dois aspectos, a saber, um interno (regras fonológicas, lexicais e morfossintáticas) e um externo (ações de linguagem, condições de produção dessas ações e seus efeitos no meio humano). De acordo com o autor tanto para a análise como para o ensino das produções linguísticas, as condições de produção do texto devem vir antes do estudo dos seus aspectos internos. No Interacionismo Sociodiscursivo (adiante ISD), a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada cujo objetivo é produzir efeito de coerência no destinatário.

Desta forma, os textos orais ou escritos se manifestam sempre num ou noutro gênero, assim um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a compreensão como para a produção de textos. O ISD considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas e, ao considerar o sujeito como parte e fruto de interações sociais, defende a importância de se ter em mente o contexto no qual determinado discurso ou texto foi produzido para que se possam compreender os objetivos do sujeito já que, segundo tal abordagem, ao eleger uma determinada forma de semiotização ou de colocação em discurso, o agente produtor o faz em função de seus objetivos e interesses específicos, considerando o efeito que pretende produzir em seu destinatário. No caso específico de nossa investigação, focamos na construção das vozes enunciativas no gênero fórum acadêmico.

Toda elaboração de um texto implica, necessariamente, escolhas relacionadas à seleção de mecanismos linguístico-discursivos e, consequentemente, de modalidades de realização, a saber, os gêneros textuais. No ISD defende-se que todo texto apresenta uma organização interna, formando um folhado textual. Essas camadas interagem entre si, mas podem também relacionar-se com instâncias linguísticas extratextuais. O modelo proposto é formado por três níveis superpostos que são também níveis de análise dos textos.

Essas camadas são: a *infraestrutura geral do texto*; *mecanismos de textualização*; *mecanismos de posicionamento enunciativo* e *de modalização*. A distinção de níveis de análise ocorre devido à necessidade metodológica de "desvendar a trama complexa da organização textual." (Bronckart, 1999, p.119) Conforme o ISD, o modelo proposto formado por três níveis superpostos são também níveis de análise dos textos. Nossa pesquisa analisou o terceiro nível, a camada de ordem

pragmática, mais precisamente as vozes enunciativas, visto que, nesse domínio, podemos observar a interação estabelecida entre o agente-produtor e seus destinatários. Tais vozes presentes no texto podem ser as das *personagens*, das *instâncias sociais*, do próprio *autor* ou uma voz *neutra*. A seguir explicamos o que caracteriza cada uma delas.

2.2 Conceito e classificação das vozes enunciativas

As vozes podem ser conceituadas como "entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer" (BRONCKART, 1999, p.326). Tais vozes presentes no texto podem ser as das *personagens*, das *instâncias sociais*, do próprio *autor* ou uma voz *neutra*.

A voz do narrador ou do expositor é classificada como voz *neutra*. Além dessa voz, no texto, pode ocorrer o aparecimento de outras vozes infra-ordenadas. Elas podem ser de três categorias, a saber, vozes de *personagens*, de *instâncias sociais* ou do *autor empírico* do texto. A voz de *personagens* caracteriza-se por serem vozes de humanos ou entidades humanizadas que estão implicados nos textos participando como agentes. Esta é a diferença entre essa voz e as vozes *sociais* que são provenientes de personagens, grupos ou instituições sociais que não atuam como agentes no texto. Essas vozes são mencionadas como instâncias externas de avaliação do conteúdo temático de um segmento do texto.

Em alguns casos, a voz do *autor* também surge no texto. Ela pode ser definida da seguinte forma: "é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado" (BRONCKART, 1999, p. 327).

É importante destacar que a construção dessas vozes pode ser explicitada por formas pronominais, por sintagmas nominais ou por frases ou segmentos de frases, porém elas também podem estar implícitas, sendo inferidas através de uma leitura cuidadosa do texto. Na análise dos dados, exemplificaremos como elas são desenvolvidas nas postagens dos fóruns. Antes, apresentaremos o percurso metodológico realizado.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Escolhemos como corpus para a nossa análise os *posts* dos estudantes no fórum[1] da disciplina Gêneros Textuais do quinto semestre do curso de licenciatura em Letras português ofertado pela universidade Federal do Ceará/ Universidade Aberta do Brasil na modalidade semipresencial. Propomos-nos a analisar os posts dos estudantes do primeiro fórum da disciplina. Este é composto por 126 intervenções entre as dos estudantes quanto as dos professores. Cada fórum há uma temática que está relacionada aos conteúdos das aulas virtuais. Assim para cada aula, há um fórum correspondente. O fórum se desenvolve a partir de um comando e das intervenções do tutor da disciplina. No caso do fórum que estamos analisando, parte do seguinte comando:

> *Aula 1 – Gêneros textuais: Discutir as seguintes indagações: Quais os gêneros textuais mais próximos e quais os gêneros textuais mais distantes de nós no nosso dia a dia? Que implicações pedagógicas têm os conceitos de gêneros e sequencias textuais no ensino de língua materna?*

A escolha se justifica por, acreditamos, apresentar diferentes vozes na constituição desses textos[2]. Como podemos inferir a partir do mote que, provavelmente, propicia o engajamento linguageiro dos estudantes. Essas vozes surgem a partir do momento que os estudantes têm contato com textos originados em diferentes instâncias, como: nas aulas presenciais, nas aulas virtuais, nas leituras extras, nos eventos educacionais dos quais participam. Nessa perspectiva, muitos estudantes já fazem parte das práticas educacionais, como professores.

Primeiramente fizemos o levantamento das vozes de acordo com a proposta por Bronckart (1999), vozes do *autor* empírico, vozes de *personagens*, vozes de *atores sociais* e vozes *neutras* ou pressupostas. Em seguida, faremos uma leitura qualitativa da presença dessas vozes como marcas do que os estudantes se posicionam diante de um determinado cenário de atuação dentro das atividades acadêmicas que exigem um agir linguageiro como forma de inserir-se na cultura disciplinar na qual atua. Para análise fazemos ainda referências a outros autores que podem contribuir de maneira complementar à proposta de Bronckart (1999).

---

[1] Nesse caso, o fórum é composto, de acordo com o que já sinalizamos acima, de intervenções de tutores e de estudantes, sendo estes os que mais interagem. Interessa a nós como os estudantes se comportam diante desse gênero discursivo e como a voz desses estudantes é construída nas interações. PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR (2007) trataram do *footing* do mediador do fórum, no caso o tutor. Eles analisam como ele se posiciona nas interações e como isso contribui para provocar a interação.

[2] Utilizamos texto aqui na acepção de Bronckart (1999) para quem é a unidade de comunicação verbal acabada no sentido de uma ação de linguagem e com quem concordamos.

Para compreendermos as vozes emergentes, selecionamos 04 posts que podemos dizer são prototípicos de todos os demais que surgem nas interações entre os participantes. Neles há a presença das diferentes vozes que vão surgindo nos textos.

4. ANÁLISE DAS VOZES NAS POSTAGENS

As configurações linguísticas para a introdução das vozes em um texto são de diferentes tipos como pontua Bronckart (1999), por exemplo, pronomes, sintagmas nominais ou por frases ou ainda não apresentam marcas implicitamente que indique a instância enunciativa. Para Bronckart e Machado (2004), as vozes fazem parte do nível enunciativo no modelo de análises de textos proposto por Bronckart (1999) que é o terceiro nível de análises que está relacionado aos outros níveis. Ele é assim posto apenas como meio de análise.

Todo texto é oriundo de uma ação de linguagem que requer a mobilização de diferentes conhecimentos, como do contexto de produção, dos gêneros e do conteúdo temático. As vozes que vão emergir no fórum partem de diferentes instâncias, como é próprio da escrita acadêmica. No caso do fórum, o professor propõe um "espaço de discussão" cuja argumentação deve partir de textos teóricos. Isso pressupõe que nesse texto poderemos encontrar um diálogo direto entre os autores dos *posts* e outras vozes, sobretudo de personagens. O posicionamento enunciativo emana de um autor empírico que delega um enunciador para ser responsabilizado pelo o que está sendo enunciado.

Os textos constitutivos dos posts dos estudantes apresentam uma a multiplicidade de vozes que são engendradas nos textos. Isso pode ser uma estratégia que parte das leituras realizadas e das formas que os estudantes se posicionam para debater os assuntos teóricos da disciplina.

Post 01

> *Referente à **afirmação de Marchuschi creio** que o gênero textual pode ser considerado uma ação social por ser resultado da interação comunicativa entre os indivíduos da sociedade. **Um fenômeno histórico por sofrer variações de uso conforme o tempo, por exe**mplo, a carta antigamente era um dos meios comunicativos mais difundidos, fazendo praticamente parte de uma cultura. Atualmente com o surgimento do o email, por exemplo, que é um descendente da carta, a mesma se tornou menos frequente. Desse modo, **os gêneros** vão se adequando aos novos meios de comunicação e a cultura. Mas é importante destacar que não são **os novos meios de comunicação** que originam novos gêneros, e sim a intensidade do uso deles.*

No *post* acima, há a presença da voz do autor empírico do texto ao se implicar na origem desse texto materializado no texto com a marca de primeira pessoa – **creio** - e agente do que é enunciado. Além dessa voz do autor há a presença de uma voz social configurada em: **afirmação de Marchuschi** para marcar o espaço do debate sobre o conteúdo do debate com uma voz que é autoridade no assunto. A inserção dessa voz demonstra que o estudante realizou leituras para enunciar o seu dizer. Conta com a participação dela para apoiar a sua voz enquanto o autor empírico desse texto que enunciada logo em seguida podemos inferir que é construída a partir das leituras realizadas ao longo da disciplina.

Post 02

> *É muito importante trabalhar os gêneros na sala de aula, pois seja de forma oral ou escrita os mesmos são necessários para uma interação social e comunicativa eficaz.* ***De acordo com Rita do Carmo Polli*** *"Quando erramos o gênero, podemos produzir um resultado inesperado". Ou seja, é importante* ***sabermos*** *adequar os gêneros a dadas situações.* ***A autora cita****, por exemplo, que alguns assuntos não se devem ser tratados por telefonema ou bilhetes, como a demissão de um funcionário.*

O *post* acima apresenta várias vozes que se cruzam e emergem nas interações nessa prática discursiva que se configura nos fóruns. O autor que é a fonte do que é dito apresenta em seu texto a voz de uma personagem para dar um certo posicionamento enunciativo. Além dessa voz, temos ainda uma voz social atualizada pelo verbo que está em primeira pessoa do plural “erramos” e “podemos”. A estudante se apoia nessa voz social de todas as pessoas que utilizam a língua, ou seja, todos falantes, na qual ela também se inclui para estabelecer um diálogo entre os membros para materializar um conteúdo temático que é construído a partir de diferentes fontes de repertório desse conhecimento científico. Percebemos assim um dialogismo que está no centro da constituição de qualquer texto. No caso deste **post**, o agente do agir verbal se utiliza da voz de uma personagem para justificar e apoiar cientificamente a sua posição em relação ao estudo dos gêneros.

Post 03

> *Exatamente meninas todo aprendizado é válido! e não é porque* ***um aluno*** *não deseja seguir a carreira de "escritor", como* ***ouvimos*** *bastante por aí, que* ***ele*** *não*

> *vai aprender a produzir Gêneros. Para que esse interesse de aprender a ler e produzir gêneros ocorra,* ***é necessário*** *que* ***nós*** *enquanto* ***educadores*** *os motivemos de maneira muito simples: através de exemplos do nosso próprio cotidiano, como por exemplo redes sociais, trazer para dentro da sala de aula, algo que esteja mais próximo da realidade do aluno, a fim de tornar-lo um leitor, capaz de reconhecer e produzir o que vê, despertar nele seu senso crítico.*

O agente-produtor faz emergir no seu post a voz social dos alunos, provavelmente do ensino fundamental e médio como uma instância que merece ser trazida para o debate. Isso é feito de maneira a interligar o que é dito por ele e o que pretende associar ao debate sobre os gêneros e ensino como sugerido na orientação aos estudantes.

Percebemos ainda a presença de outra voz social que é de responsabilidade enunciativa dos educadores entre os quais o autor empírico do texto se inclui. Nessa hibridização da presença de vozes várias em um mesmo post, percebemos a maneira que o estudante gerencia essas vozes quando traz a tona o espaço das instituições de ensino.

Post 04

> *Isso mesmo Cícera,* ***a língua*** *é viva e os falantes estão sujeitos as diferentes mudanças que ocorrem no âmbito social em que vivem. Como disse* ***o estudioso*** *Marcushi ,* ***define*** *como eventos textuais dinâmicos, maleáveis e nasce de acordo com as necessidades dos grupos.*

No post 04, o estudante usa uma voz de personagem, utilizando-se do discurso indireto para introduzir a voz de um estudioso conhecido do assunto. Essa instância enunciativa presente no texto emerge do autor empírico como forma de dar respaldo ao dizer do estudante. Como é uma prática comum nas atividades de escrita acadêmica sempre dialogar com outros textos e fazer essas vozes presentes nos discursos torna um argumento válido para seu dizer. Os textos apresentam diferentes vozes que vão emergindo à medida que os estudantes se posicionam sobre o conteúdo temático. Como se trata de um texto escrito em uma plataforma virtual, como é o caso de fóruns, eles dispõem de diferentes recursos linguísticos para a inserção de vozes e para se posicionar enunciativamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que os posts do fórum acadêmico são constitutivos de diálogos entre diferentes instâncias enunciativas que emergem a partir da prática social educacional. A alteridade

está presente para dar suporte ao dizer dos estudantes e fazer esse jogo dialógico entre os participantes. Nessa busca de apoio ao seu dizer, as vozes presentes nos textos surtem diversos efeitos outros. Elas são assim utilizadas possibilitar a esse texto acadêmico o que se exige dele, ou seja, essa rede de diálogos.

Notamos que há a necessidade de realizar um trabalho mais conjunto com os estudantes da EAD quanto a escrita em meios acadêmicos, embora o espaço no qual se destinam as atividades aqui analisadas partem desse diferencial que devem interagir os diferentes conhecimentos. Mas configura-se nesse mesmo espaço uma prática social de uma escrita situada. É necessário um conhecimento mais amplo por parte dos estudantes para se colocar diante das questões que são abordadas no campo na qual eles atuam. A utilização dessas vozes deve ser feita de forma consciente, não apenas como meras citações e sim como uma construção de um posicionamento crítico por parte do aluno.

6. REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um Interacionismo Sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-165.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./ dez. 2008.

KLEIMAN, Angela. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MATÊNCIO, M. L**. Estudo da Língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____ Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processamento de letramento. 4ªed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. O footing do moderador em fóruns educacionais. *In*: ARAÚJO, J. L. (Org.). **Internet & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

Compreensão do agir do professor em formação através do gênero *reflexivo* relatório

Ana Angélica Lima Gondim, Mestre, UFC, gondimufc@gmail.com
Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Mestre, UFC, larissa.mfsr@gmail.com

Resumo:
Nossa pesquisa traz uma discussão sobre o letramento acadêmico. Pautamo-nos em princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) como, por exemplo, no papel central que as atividades de linguagem possuem nas mediações formativas que visam ao desenvolvimento humano. Dentro deste viés, nosso objetivo é analisar se o gênero relatório de estágio configura-se como um gênero reflexivo (VANHULLE, 2009), ou seja, que pode ser usado para possibilitar a reflexão e, assim, o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial. Para tanto, investigamos vinte relatórios de estágio de regência de um curso de Letras com base em duas categorias de análise que possibilitam a observação de processos de subjetivação na escrita acadêmica, a saber: posturas enunciativas e atividades reflexivas (VANHULLE, 2009). Constatamos, através de marcas linguísticas como as modalizações e os posicionamentos enunciativos, que há um baixo nível de reflexividade nos relatórios analisados, revelando que a compreensão do agir docente ainda está no eixo da descrição das condutas em sala de aula.
Palavras-chave: Relatório de estágio de regência, Letramento acadêmico, Formação inicial.

Resumen

Nuestra investigación aporta una discusión de la alfabetización académica. Guiándonos por los principios del Interaccionismo Socio-discursivo (BRONCKART 1999, 2006, 2008), entendemos que el papel central que las actividades de lenguaje tienen en las mediaciones formativas dirigidas al desarrollo humano. Dentro de este prisma, nuestro objetivo es examinar si el género informe de clase se configura como un género reflexivo (VANHULLE, 2009), es decir, un género que se puede utilizar para permitir la reflexión, y, por lo tanto, el desarrollo profesional del docente en formación inicial. Para esto, vamos a investigar veinte informes de clase de regencia de un curso de Letras con base en dos categorías de análisis que permiten la observación de los procesos subjetivos en la escritura académica, a saber: posturas enunciativas y actividades de reflexión (VANHULLE, 2009). Hemos encontrado, a través de las marcas lingüísticas como modalizaciones y posicionamientos enunciativas, que hay un bajo nivel de reflexividad en los informes de clase analizados, revelando que la comprensión del acto docente aún se encuentra en el eje de la descripción de los comportamientos en el aula.
Palabras clave: Informe de clase de regencia. Prácticas letradas académicas. Formación inicial.

1. Introdução

Durante a formação acadêmica, há diversos momentos em que o estudante é direcionado à prática reflexiva. Podemos citar, por exemplo, a indicação de leituras de obras teóricas que proporcionam ao discente o primeiro contato tanto com conteúdos específicos, quanto com a escrita de gêneros da esfera acadêmica. Estas atividades

podem ser vistas, de maneira geral, como comuns. Mas, ao contrário do que se pode pensar, entende-se, aqui, que elas fomentam a cultura da reflexão em sala de aula e conduzem o indivíduo, em formação profissional, à construção da compreensão do agir professoral.

Nesse sentido, observa-se que as atividades de linguagem no espaço da formação viabilizam e particularizam um tipo de letramento, o letramento acadêmico. Essa constatação permite acessar as formas dadas aos saberes, que chamaremos de *processos de subjetivação,* que podem se materializar na apropriação da escrita de um gênero que está diretamente relacionada à compreensão do agir.

Para este momento, optamos pelo relatório de estágio de regência que é um dispositivo de base para a escrita reflexiva em que se pode observar a problemática da construção do saber e da escrita acadêmica. Este artigo está estruturado, primeiramente, pela discussão sobre letramento acadêmico e sobre o relatório como um gênero reflexivo.

2. Letramento acadêmico e o gênero relatório de estágio

Conscientes da existência de diversas e constantes práticas letradas na academia pelo conjunto heterogêneo de indivíduos sociais que o compõe, é relevante observarmos como estas constituem significados distintos para cada um deles. Professores solicitam a produção de determinados gêneros a fim de, por exemplo, visualizarem o posicionamento de seus alunos a respeito de determinada temática. No entanto, estes alunos, cientes de alguma lacuna relacionada ao seu contexto de vida e a sua relação em produzir ou compreender determinados gêneros, optam por parafrasear o que estudiosos já consagrados expõem sobre o assunto, demonstrando "fragilidade de realizar práticas de letramento bem sucedidas" (ARAÚJO; DIEB, 2013, p. 54). Dessa forma, há relevância em adentrarmos no conjunto de elementos que constituem o letramento acadêmico. Antes de enveredarmos pelo caminho mais estreito deste letramento, convém apresentarmos, inicialmente, uma visão do que vem a ser letramento.

Muitos estudiosos já caracterizaram este termo, expuseram formas de alcançá-lo, diferenciam-no e nós, a partir da relação dos estudos do autor, com o objetivo deste artigo, optamos por trabalhar com a visão de Gee (2000), para quem letramento é uma prática social, pois apresenta, em sua essência, conhecimentos que ultrapassam a simples apreensão do código linguístico em função do uso da escrita nas mais diversas práticas sociais. Para o Interacionismo Sociodiscursivo, é na escala sócio-histórica que os textos, através das formações sociais, são produtos das atividades de linguagem e, com isso, essas formações sociais elaboram diferentes espécies de textos para determinados contextos chamados de gêneros de texto. Dessa forma, entendemos esta relação de interconexão e dependência entre gênero e contexto que cria que viabiliza a produção dos gêneros, pois para a produção ou compreensão destes é necessário o conhecimento do gênero em si e do contexto no qual é expressão e ao qual se destina.

Desde o final dos anos 80, um tipo de letramento vem ganhando terreno em diversas pesquisas: é o letramento acadêmico. Este letramento é, portanto, um tipo de prática social e, como tal, apresenta peculiaridades. Fiad nos lembra "que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino" (FIAD, 2011, p. 362). No caso do relatório de estágio, gênero que optamos por analisar, podemos observar sua intrínseca relação com o contexto acadêmico, desde a produção aos indivíduos envolvidos. É um gênero aprendido e produzido exclusivamente nas disciplinas de estágio (seja de observação ou de regência) a propósito do agir de algum professor observado ou do próprio estagiário.

Leurquin, estudiosa que desenvolve e orienta várias pesquisas relacionadas ao gênero relatório, nos apresenta seu ponto de vista como professora das disciplinas de estágio:

> O relatório é visto por nós como um gênero textual escrito, uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita *desvendar práticas docentes* e *refletir* sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação. (LEURQUIN, 2008, p. 57, grifo nosso).

Como explicitado pela teórica, este gênero configura-se num elemento capaz de desvendar as práticas dos futuros professores, bem como possibilitar a reflexão sobre esta prática. Nosso foco recai sobre esta segunda característica e buscamos apreender o relatório de estágio como um gênero que possibilita a reflexão e, assim, o desenvolvimento profissional do futuro professor. Deste modo, optamos por evitar a apresentação da constituição canônica deste gênero ou de modelos vigentes, e nos apoiamos nos estudos de Vanhule (2009) para constituí-lo como um gênero reflexivo.

3. O gênero relatório de estágio de regência como dispositivo reflexivo

Reportamo-nos aos critérios de Vanhule (2009) para a análise dos processos de subjetivação que ocorrem no momento da disciplina de estágio de regência através de conhecimentos que se transformam, são negociados e comunicados, possibilitando a construção de novos conhecimentos. A teórica explicita que há categorias que possibilitam a observação desses processos na escrita acadêmica: *posturas enunciativas* e *atividades reflexivas*. Conforme Vanhulle,

> As *posturas enunciativas* concernem à categoria epistemológica do sujeito psicológico, uma pessoa socialmente situada que se diz na linguagem. As atividades reflexivas concernem à categoria epistemológica do sujeito cognitivo que recorre às estratégias intelectuais modelizáveis que se recuperam nos discursos (VANHULLE, 2009, p.88, tradução nossa).

A análise dos processos de subjetivação pode ser realizada a partir de uma grade que se constitui a partir de dois eixos:

- O 1º sustenta que esses processos dizem respeito às formas dadas aos saberes. Estas formas do conhecimento supõem: a unificação e a generalização dos elementos concretos da experiência e sua diferença, abstração e isolamento e capacidade de examinar esses elementos diferenciados, abstratos, fora da relação concreta e empírica na qual eles são dados. (VYGOTSKI, 1991, p.252).

Compreendemos que é através das palavras que os conceitos tornam-se precisos e se atualizam. Na reunião do pensamento e da linguagem, o ser humano se torna capaz de tomar suas próprias generalizações como objetos de seu pensamento. É, portanto, necessário analisarmos os conteúdos a fim de construir a forma do conhecimento que esses conteúdos revelam.

- O 2º enfatiza que esses processos de subjetivação se inscrevem na zona interna de desenvolvimento proximal dos sujeitos.

A conquista progressiva de conceitos se realiza por relances internos, resoluções de tensões entre conceitos anteriormente adquiridos e novos, importações de discursos disponíveis, negociações de sentidos, resistências, retroações, novas inferências.

Em acordo com a autora, entendemos que o processo de dar forma aos saberes, como vimos, chamado de *processos de subjetivação,* ou apenas *subjetivação dos saberes*, depende de um percurso marcado por diversas maneiras como o estudante investe na escrita: negociação, implicação, restituição, adesão, distanciamento, etc. Esse

processo é revelado através de indícios presentes no discurso, na análise dos traços de atos reflexivos e enunciativos.

Sabemos que o agir potencial é uma condição do processo e motiva a atividade discursiva. Cada um busca, à sua maneira, constituir seu discurso, coerentemente, por meio de um diálogo interno, baseado em interações advindas de formações, dando uma forma singular aos saberes tratados coletivamente. Essa busca por uma coerência discursiva motivada por parâmetros sociais consiste em ultrapassar as tensões entre representações do aluno e do professor, como afirma Vanhulle (2009), e em reinventar formas estáveis que permitem ao sujeito pensar sobre si mesmo de maneira coerente. Metodologicamente, a autora analisa essas categorias através de "perfis apropriados", os quais veremos, em específico, na seção de metodologia.

Acrescentamos a estes critérios, de cunho mais pragmático, elementos que possibilitam a exploração dos recursos da linguagem e nos questionamos: como traços próprios aos gêneros, aos textos e à língua são eventualmente utilizados? Sem nos atermos a detalhes, buscamos uma coerência discursiva realizada pelo estudante que nos interpela - já que consideramos que os textos reflexivos devem incorporar as significações oferecidas no seio de seus próprios sistemas conceituais.

Bronckart (1999), apoiado no conceito de mundo discursivos de Habermas (1989), concebe o conceito de modalizações, estas são elementos que possuem a função de exprimir, através de qualquer voz enunciativa, comentários ou juízos de valor feitos a respeito de algum aspecto do conteúdo temático. Estas podem aparecer em qualquer nível da arquitetura textual, portanto, são pertencentes à dimensão configuracional do texto (cooperando para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa e norteando a interpretação do conteúdo temático por parte do destinatário). Bronckart diferencia quatro grupos diferentes de modalizações, estabelecendo como critério a função de cada uma delas, a saber: *modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas* e *modalizações pragmáticas*.

As *modalizações lógicas* são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo objetivo, ou seja, nas condições de verdade, de realidade física de fatos que podem ser atestados, possíveis ou prováveis sempre dentro do mundo objetivo;

As *modalizações deônticas* são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo social, os elementos do conteúdo, são do domínio do direito, da obrigação social ou das regras sociais que estão em vigência;

As *modalizações apreciativas* são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo subjetivo da voz que é fonte responsável por tal julgamento; e

As *modalizações pragmáticas* colaboram para a explicitação de alguns aspectos e atribuem ao agente intenções, razões ou capacidade de ação, da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição social) com relação às suas ações.

De posse do aporte teórico exposto, seguimos com a apresentação da metodologia.

4. Critérios metodológicos

Entendendo o relatório de estágio como gêneros que têm como característica o registro de impressões e reflexões de futuros professores, este estudo se propõe a analisá-lo como um dispositivo reflexivo. Desta forma, buscamos verificar, nos relatórios em questão, indícios linguísticos que revelem o grau de reflexão dos textos.

Nossa pesquisa, de natureza documental, analisou um corpus formado por vinte relatórios de estágio de regência, produzidos no período de 2012 a 2013 no curso de Letras-Português, na modalidade presencial da Universidade Federal do Ceará. Fizemos uma seleção inicial destes textos, buscando reunir o maior número de relatórios que apresentam a organização mínima do plano geral deste gênero (introdução, capítulos sobre regência, apresentação dos planos de aulas e atividades e considerações finais) e que, consequentemente, foram avaliados com notas que viabilizaram aprovação de seus autores na disciplina de Estágio em Língua Portuguesa.

Num momento seguinte, buscamos identificar os três tipos de "perfis apropriados" (a saber: alto, médio e baixo), a partir dos critérios identificados por Vanhule (2209). Inicialmente, estes critérios nos permitiram verificar não só se os efeitos desenvolvimentais em questão são efetivamente produzidos pelo dispositivo relatório, mas sobretudo, compreender até que ponto e como as significações instituídas são negociadas e transformadas, segundo a proposta de Vanhulle (2009). Como dissemos anteriormente, esta autora trabalha sob o ponto de vista de oito critérios, no entanto, nós focalizaremos quatro, dado o contexto que resolvemos analisar:

1. *Os objetivos pessoais*: referem-se aos propósitos de cada estudante que permitem perceber atitudes e objetivos face à escrita do gênero relatório;
2. *O tipo de investimento*: refere-se ao modo como cada estudante se engaja nos textos para se expressar, refletir sobre o relatório e suas práticas em sala de aula durante o estágio, propriamente dito, com base na pertinência e na apropriação dos conteúdos teóricos;
3. *As competências enunciativo-semióticas*: insistem sobre os recursos linguísticos que se referem aos posicionamentos dos estudantes sobre si mesmos (utilizando "eu" ou "nós"), coerência, domínio de gênero, argumentação;
4. *As competências reflexivas*: referem-se à produção de significações sobre conteúdos de saberes teóricos e práticos que os estudante retêm e consideram como úteis ao seu desenvolvimento e ao seu projeto profissional. Essa competência articula a teoria à prática que podem se revelar inéditas, inesperadas ou reconfiguradas através da escrita do gênero.

Optamos por nos ater apenas a estes quatro critérios, visto que os outros critérios descartados estavam relacionados a observação de diferentes dispositivos e a um tempo maior de acompanhamento de futuros professores.

A diferença entre os contextos, relacionada ao teor das atividades, foi a motivação para nossa escolha por apenas quatro dos critérios. Enquanto a teórica consegue acompanhar os estudantes de estágio a partir de diferentes dispositivos; nós, a partir da realidade dos cursos de Letras da UFC, temos como objeto de análise o relatório de estágio como o único dispositivo que pode permitir a observação das reflexões realizadas pelos estudantes, visto que as demais atividades (planos de aula, unidades didáticas produzidas) seguem orientações e sancionamentos dos professores das disciplinas de estágio e ainda encontram-se.inseridas do plano textual do relatórios.:

Sinalizamos que os quatro critérios escolhidos dialogam entre si, como se pode perceber em 2 e 4, quanto ao engajamento teórico dos sujeitos. Após esse segundo momento, fizemos uma topicalização das significações ou dos temas encontrados nos relatórios, em seguida, identificamos em que essas significações produzidas e os processos de subjetivação se diferem. Por último, propomos um título para cada caso percebido nos relatórios analisados que caracteriza o conteúdo do processo de subjetivação. Cada título revela particularidades que foram essenciais para a seleção final dos textos.

Para categorizar os dados, estipulamos as caracterizações “baixo” e “médio”, pois não encontramos relatórios que apresentassem um perfil caracterizado como “alto” grau de reflexividade. Com base nesta caracterização, para este contexto, apresentamos um representante de cada grupo de sujeitos: um que apresenta baixo grau de reflexividade e um que está num grau mediano.

Para analisarmos como os futuros professores exprimem comentários ou juízos de valor feitos a respeito de algum aspecto dos temas tratados em seus relatórios, baseamo-nos nos conceitos de modalizações propostos por Bronckart (1999), citados há pouco.

Esse tipo de percurso metodológico dialoga com o tipo de *abordagem descendente* de análise de textos, sinalizada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja definição remarca que a prática social condiciona as unidades linguísticas. Para conferir os detalhes das análises, passemos para a próxima seção.

5. Análise dos dados

Apresentamos uma breve análise dos dois perfis de reflexividade (baixo - o qual chamamos P1 e médio - identificado por P2) encontrados nos relatórios de estágio de regência conforme os quatro critérios dos oito concebidos pela teórica Vanhule (2009). Optamos por nos determos em conteúdos das seções de análise e de considerações finais dos relatórios, por observamos que nestas que o professor em formação faz ponderações sobre sua prática ao ministrar suas aulas.

5.1. Relatório P1: Pouco engajamento e alto distanciamento na escrita

Quanto aos objetivos pessoais com relação à escrita do relatório, observamos, claramente, que o dispositivo é instrumento de descrição das condutas de sala de aula. O estudante destaca o tipo de atividade realizada, ora através da leitura, ora da escrita, os livros trabalhados, os gêneros discutidos, como, por exemplo, o debate, mas sem evocar o potencial dessas condutas e a sua funcionalidade. O que nos revela uma adesão à não reflexão sobre a própria prática em sala, apontando o modo como o estudante se coloca no texto.

O texto acerca das regências demonstra um movimento denso quanto ao uso de verbos para descrever as ações “promovemos, fizemos, pedimos”. Nesta descrição, percebemos que o estudante se distancia um pouco, utilizando o “nós” e “o professor” e a voz passiva “foi solicitado” para se referir ao seu agir. O que acaba por revelar o seu deslocamento com relação à sua conduta, situando-se de maneira disjunta a ela e ao contexto do qual era participante ativo. Isso demonstra que, para este estudante, o gênero relatório também deve ser escrito de maneira mais distante daquele que rege a sala de aula e o escreve, como se fossem dois sujeitos diferentes, um que leciona, e outro que fala sobre a regência. Compreendemos que esta característica é proveniente de orientações que o estudante recebe sobre a escrita do relatório durante a disciplina de estágio na graduação, momento em que o professor da disciplina indica como se deve escrever um gênero acadêmico, como o relatório, estabelecendo o uso da “3ª pessoa do singular” ou da “1ª do plural”. Talvez esse distanciamento não possibilite uma aproximação do autor das condutas e de sua escrita reflexiva sobre tais condutas, o que acaba por mostrar que o domínio do gênero relatório permanece no nível da descrição, sem a apropriação de um nível mais crítico.

Na seguinte passagem “Quando *se consegue direcionar positivamente* a energia peculiar aos adolescentes para um determinado fim se consegue o apogeu”, temos um exemplo de modalização pragmática, pois tem relação com a capacidade do estudante

em realizar de maneira efetiva sua prática. Desta forma, durante a observação do relatório P1, percebemos que as significações sobre conteúdos de saberes teóricos e práticos são identificados apenas no final do relatório, nas considerações, como uma espécie de "síntese" que trata de opinião geral, que pode ser positiva ou negativa, sobre o estágio realizado e sobre as pessoas envolvidas, como os alunos. O uso intenso da sequência descritiva permite-nos considerar que a relação entre as significações produzidas em sala e os processos de subjetivação é de distanciamento com relação ao modo como o estudante lida com a escrita, o que nos permite categorizar o relatório P1 como "baixo" e nomeá-lo como "Pouco engajamento e alto distanciamento na escrita".

5.2. *Relatório P2: Mediano engajamento e alta aproximação na escrita*

Com relação aos objetivos pessoais face à escrita do relatório, observamos que, para P2, o dispositivo é instrumento de descrição e análise positiva ou negativa das suas condutas de sala de aula. O professor em formação, predominantemente, apresenta os mesmos movimentos constitutivos da análise de suas aulas: elenca as atividades realizadas, após a apresentação dos objetivos para cada aula (por exemplo, "esta aula foi destinada a") e, por fim, encerra com comentários analíticos positivos ou negativos de sua prática (por exemplo, "o retorno que obtive foi satisfatório"). De alguma forma, esta prática nos apresenta uma adesão à reflexão sobre a própria prática em sala, assinalando as atividades realizadas como satisfatórias ou não.

Diferente de todos os outros relatórios analisados, o professor em formação, tanto na seção de análise quanto na seção de considerações finais, opta por utilizar a primeira pessoa (em 98% das realizações verbais ao tratar de si mesmo, apenas 2% apresenta a realização do "nós" referindo-se a ele enquanto professor), este fenômeno pode ser observado a partir da utilização de verbos conjugados com estas características "realizei, pude, fui, considero, conduzi, contei". Este fato nos revela a aproximação do professor em formação que descreve e analisa sua prática, apresentando uma relação conjunta com ele mesmo no momento de ministrar aulas, apresentando-se como sujeito uno que é. Observamos que, com este posicionamento, o autor do relatório foge inclusive da orientação dada na universidade para que os textos acadêmicos sejam escritos em "terceira pessoa do singular" ou da "primeira do plural", dada sua necessidade de se colocar como sujeito que reflete sobre sua prática. Possivelmente esse distanciamento permite uma aproximação do autor das condutas com a escrita do relatório, aproximando-se de uma escrita reflexiva sobre tais condutas. Este fato aponta uma aproximação do relatório como um gênero reflexivo, saindo, de certa forma, do excesso de descrição apresentada pela maioria dos relatórios.

Este "eu" marcado e individualizado, autor de suas condutas revela uma forte tendência a apresentar juízos de valor sobre sua prática, visto que este professor em formação organiza sua análise da seguinte maneira: apresenta os objetivos traçados para aula ministrada, apresenta os recursos didáticos utilizadas para alcançá-los e avalia em positiva ou negativa a aula realizada a partir dos objetivos traçados. Geralmente, há um posicionamento favorável quanto ao que foi realizado por ele mesmo. Este aspecto possui relação com direta com o aspecto linguística que nos propomos também a analisar, a fim de identificar o "como" o professor em formação apresenta juízo de valor sobre os aspectos analisados. Na maioria dos casos, observamos a presença da modalização apreciativa para referir-se a suas condutas em sala de aula "... a aula foi *satisfatória*", "... a atividade foi *proveitosa* para os alunos tirarem suas dúvidas". A maioria das avaliações feitas referentes a este aspecto foram positivas, apenas 20% das condutas foram rechaçadas pelo professor em formação.

Outro tipo de modalização recorrente foi a pragmática, mas esta tinha o uso relacionado à capacidades dos alunos de realizarem suas atividades eficientemente. Esta foi encontrada, em grande parte, após a descrição das condutas realizadas "com esta metodologia os alunos *puderam* entender o percurso que fizeram para entender os processos sintáticos". Sendo assim, conforme a escrita do relatório de P2, observamos que as significações realizadas sobre os conteúdos de saberes didáticos constroem-se e toda a seção de análise (e ainda é retomada na seção de considerações finais, na qual o professor em formação reafirma a validade de suas aulas para o aprendizado de seus alunos).

O uso intenso dos elementos que nos permitem visualizar este sujeito individual, que analisa e sanciona suas condutas, permite-nos considerar que a relação entre as significações produzidas em sala e os processos de subjetivação é de mediana aproximação com relação ao modo como o estudante lida com a escrita, o que nos permite categorizar o relatório P1 como "médio" e considerá-lo como "mediano" em relação ao engajamento e de "alta aproximação na escrita".

9.Considerações Finais

Entendemos que o relatório é um gênero reflexivo por apresentar, de alguma forma, uma análise do futuro professor sobre sua prática, no entanto, observamos a necessidade do foco deste professor ser sua própria ação e não somente no retorno que recebe desta através das ações de seus alunos. Observamos a necessidade de pensar em uma formação inicial voltada para a análise do agir e em uma reconfiguração do gênero relatório de estágio e/ou a inclusão de outros dispositivos, que possibilitem ao professor em formação um espaço para refletir verdadeiramente sobre sua prática.

Referências

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **Autoria e deontologia**: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em fórum virtual. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 53-74, 2013. ISBN: 978-85-7078-200-7.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo: EDUC, 1999.

FIAD, R. S. **A escrita na universidade.** Revista da ABRALIN, v. 10, n. 4, p. 357-369. 2ª parte, 2011. ISSN: 2178-7603.

GEE, J.P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies**: Reading and Writing in context. London: Routledge, 2000a. p. 180-196.

HABERMAS, Jurgen.**Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEURQUIN, E.V. F. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: MATTES, M.G.; THEOBALD, P. (Org.). **Ensino de línguas questões práticas e teóricas**. Fortaleza: Ed. UFC, 2008. p.57-79.

VANHULLE, Sabine. **Des savoirs en jeu aux savoirs en "je":** cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne: Peter Lang, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. Série Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

2. GT 2 - LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LE

Aplicativos de smartphone como ferramentas de ação e fomento do letramento digital na aprendizagem de Inglês LE

Larisse Carvalho Oliveira, Mestra em Linguística, SEDUC, larisse_carvalhodeoliveira@hotmail.com

Jorge Luis Queiroz Carvalho, Mestre em Linguística, SEDUC, jorge_carvalho15@hotmail.com

Resumo

As práticas de letramento estão relacionadas aos usos e ao impacto social da leitura e da escrita. Nossas interações exigem letramentos, uma vez que as práticas sociais são variadas, envolvendo uma gama de possibilidades e ferramentas, dentre elas, as TDIC – tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, propomos apresentar um estudo sobre as práticas e eventos de letramento digital no que confere à aprendizagem de inglês língua estrangeira. Tal estudo foi realizado com alunos de ensino médio de uma escola estadual. No que concerne ao aparato teórico, seguimos os pressupostos de Cazden et al. (1996) sobre os multiletramentos e as discussões de Baptista (2010) e Rojo (2009; 2012), bem como de Xavier (2007) sobre o letramento digital. Metodologicamente, este trabalho segue uma análise quantitativa e qualitativa. A escolha dos participantes foi aleatória, totalizando 30 indivíduos. Apresentamos aplicativos de smartphones e ferramentas de aprendizagem de inglês na web e pedimos que os informantes os utilizassem por pelo menos uma hora diária. Ao fim, aplicamos um questionário sobre os usos e funções dos aplicativos. Após a análise dos dados, observamos que o vocabulário e a pronúncia dos estudantes alcançaram melhor nível e que a dinamicidade do aplicativos foi determinante para esses resultados.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Estrangeiras, Multiletramentos, Aplicativos, Aprendizagem de Língua Inglesa.

Abstract

Literacy practices are related to the uses and the social impact of writing and reading. Our interactions require literacies, since the social practices are varied and they involve a range of possibilities and tools, including the networked digital information and communication technologies. Thus, we present a study on digital literacy practices and events concerning to the teaching of English as foreign language. This study was conducted on students from a public school. Regarding to the theoretical apparatus, we followed Cazden et al. (1996) about multiliteracies as well as Baptista (2010) and Rojo (2009; 2012) discussions about this topic, and Xavier (2007) about digital literacy. Methodologically, this work follows a qualitative and quantitative approach. The selection of participants was random, totaling 30 individuals. We presented smartphone apps and digital learning tools and asked students to use them for at least one hour daily. At the end, we applied a questionnaire about the uses and the functions of the apps. After the analysis of the data, we observed that the vocabulary and the pronunciation of students reached a higher level and the dynamicity of the apps were decisive for obtaining these results.

Keywords: Foreign language teaching, Multiliteracies, Apps, English language learning.

1. Introdução

Podemos dizer que as práticas de letramento estão relacionadas aos usos e ao impacto social da leitura e da escrita na sociedade. Portanto, nossas interações sociais exigem letramentos, uma vez que as práticas são variadas envolvendo uma gama de possibilidades e ferramentas, incluindo, entre elas, as TDIC – tecnologias digitais de informação e comunicação. Tais práticas têm colaborado significativamente para o estudo e aprendizado em várias áreas do saber.

Assim, o presente artigo propõe apresentar um estudo sobre práticas e eventos de letramento digital no que confere à aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language* - EFL) no âmbito da escola pública. Teoricamente, apoiamo-nos nos pressupostos de Cazden et al. (1996) sobre os multiletramentros e as discussões de Baptista (2010), Rojo (2009), Rojo (2012) sobre essa temática, bem como de Xavier (2007) sobre o letramento digital.

Na seção dedicada aos aspectos metodológicos, veremos que este trabalho é de natureza diagnóstica e, quanto à análise, segue uma abordagem quantitativa e qualitativa. No que diz respeito aos informantes, esse estudo foi realizado com alunos de uma escola da rede pública estadual do município de Maracanaú – CE matriculados nas três séries do ensino médio.

A escolha dos voluntários desse estudo foi aleatória, totalizando 30 indivíduos. Apresentamos aplicativos de telefones celulares de aprendizagem de língua inglesa na *web* e pedimos que os informantes utilizassem aqueles recursos por pelo menos uma hora por dia durante uma semana. Ao fim, aplicamos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas sobre o perfil dos alunos e sua relação com as ferramentas apresentadas. Os resultados estão dispostos na seção de análise.

Após a quantificação e análise qualitativa dos dados, pudemos observar que o vocabulário, bem como a pronúncia dos estudantes, alcançaram um melhor nível e que a dinamicidade e a praticidade dos aplicativos foram elementos taxativos para esses resultados.

2. Letramentos e multiletramentos: alguns conceitos relevantes

Entender os variados eventos e práticas letradas nas quais estamos imersos é tarefa árdua no processo de ensino e aprendizagem. Não basta apresentar conteúdos vários aos alunos visando desenvolver a chamada competência comunicativa e vislumbrar que, com isso, o discente estará inserido de modo consistente na sociedade letrada. É dentro desse contexto de mudança que, aqui, tentamos possibilitar um ensino de língua, em especial a inglesa, numa perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Numa perspectiva de ensino dos multiletramentos, o conceito de letramento está relacionado às noções de práticas sociais de linguagem, que dizem respeito ao uso da língua envolvendo várias modalidades, inclusiva as hipermídias, notadamente as que envolvem som, imagem, movimento, escrita, isto é, numa perspectiva de multissistemas. Desse modo, a perspectiva dos multiletramentos complementa a base do conceitual de letramento. (CAZDEN et al.,1996).

O conceito de multiletramentos ou letramentos múltiplos, por sua vez, envolve duas perspectivas na sociedade, em especial a urbana: a multiplicidade semiótica da linguagem e a diversidade cultural que os indivíduos estão imersos, tanto no consumo, quanto na produção de eventos comunicativos. (ROJO, 2009, 2012).

Os aplicativos para celular no mundo moderno e hipermidiatizado promovem práticas culturais e de produção comunicativa que envolvem não somente o acesso à informação, mas também à interação, embora no ensino básico, especialmente, o celular tenha sido visto como inimigo do processo educacional. Numa perspectiva dos multiletramentos, esse aparelho deve ser aliado do professor, promovendo: a reflexão de seu uso nos contextos possíveis de aprendizagem, sobretudo no que toca o ensino de língua, a compreensão da multiplicidade funcional dentro das

mais variadas práticas letradas a partir dos mais variados domínios discursivos, e a promoção do letramento (múltiplo, visual, digital, crítico, etc.). Portanto, o letramento entende os processos de escrita/leitura numa perspectiva social em suas diversas possibilidades e modalidades.

Aprofundando, ainda mais, a pedagogia dos multiletramentos, deve ter em consideração quatro componentes essenciais: i) prática situada: toda produção de discurso está ancorada num contexto sócio-histórico e cultural; ii) instrução aberta/explícita: a partir da qual, o estudante desenvolve uma explícita metalinguagem de uma concepção teórica, digamos; iii) criticidade: aqui, o aluno interpreta os variados contextos sociais e propõe, através da reflexão, significados; por fim, iv) prática transformadora: a partir da qual, o estudante, como produtor de sentidos, tornam-se responsáveis por seu futuro social, ou seja, há uma autonomia de pensamento, prática social e mudança dessa realidade. (CAZDEN et al.,1996).

Dentro desse contexto, o letramento crítico é peça fundamental quando o objetivo é o de fomentar os multiletramentos. Quanto a esse ponto e em especial ao ensino de língua estrangeira, Baptista (2010, p. 123) assevera o seguinte:

> Em sentido mais amplo, a compreensão dessa dimensão educacional [a do letramento crítico] conferida à aprendizagem de línguas na escola reforça a necessidade de questionar a noção de neutralidade linguística e discursiva, e ainda, pedagógica. Dar a essa aprendizagem uma dimensão significativa que contribua para a integração dos jovens na construção do seu conhecimento sobre o mundo, sobre a sua sociedade, sobre os discursos que circulam e se materializam nos mais diversos textos e contextos é, pois, assumir a função educativa da língua estrangeira em nosso entorno social, cultural e político.

A criticidade perpassa o conceito de letramento e, mais concretamente à pedagogia dos multiletramentos. É daí que emerge a perspectiva de que quando se está fomentando o letramento, subentende-se um trabalho com o desenvolvimento da autonomia de opinião e reflexão do aluno.

No entanto, nem sempre, em sala de aula, por mais que o docente promova práticas letradas, a perspectiva crítica é fomentada. Isso se dá, especialmente, pelo não conhecimento conceitual do que seja letramento, posto que há quem confunda esse conceito com o de alfabetização ou outros métodos de ensino de línguas, os quais, por vezes, acontecem de forma meramente conteudística.

O ensino e aprendizagem de língua estrangeira numa perspectiva dos multiletramentos e, assim, do letramento crítico, promove o contato do aluno com os mais variados textos em língua estrangeira (LE), a compreensão do mundo que a língua estuda cria, possibilita o conhecimento de práticas e eventos de letramento na LE e, por fim, através da reflexão sobre e pela língua o permite construir uma identidade, excluindo os preconceitos, estereótipos, promovendo a alteridade e, ao mesmo tempo, a identificação. Assim, por fim, assevera Baptista (2010) que:

> [..] Trabalhar a escrita e a leitura em língua [estrangeira], em conformidade com o letramento crítico, significa tratar no ensino dessa língua das diferentes visões difundidas nos textos (orais e escritos) e as formas por meio das quais nossos alunos terão contato com elas e poderão ser levados a assimilá-las, questioná- las, ou ainda, problematizá-las. Assim, a língua é entendida como produtora da realidade, já que por meio dela são criados valores e ideias, de forma não transparente, neutra ou fixa.

Por fim, um último conceito a ser tratado, mas não menos importante, é o de letramento digital, uma vez que esta perspectiva está diretamente relacionada ao de multiletramentos e de letramento crítico. O trabalho com os aplicativos de ensino de língua requer do docente e do discente conhecimento técnico para uso dos aparatos. Assim, Xavier (2007) argumenta que o contato com os gêneros digitais, internet e recurso diversos requer do usuário conhecimento sobre a estruturação dos gêneros dessa plataforma e, também, como das práticas letradas digitais.

Os aplicativos para ensino de língua, por seu turno, possibilitam, através da orientação correta do docente, fomentar os multiletramentos, posto que as plataformas usam dos mais variados designes para promover a aprendizagem, recursos visuais, sonoros. Do ponto de vista crítico, cabe ao professor direcionar as atividades de modo a promover uma consciência das ideologias que os eventos comunicativos desses aplicativos veiculam e, por fim, fomentar o letramento digital, no processo de desenvolvimento da aprendizagem da língua estrangeira (e materna).

3. Metodologia

O percurso metodológico deste estudo ocorreu da seguinte forma. Primeiramente, com a permissão do núcleo gestor da escola já citada e dos pais dos alunos, aplicamos a parte inicial de nosso questionário, com as seguintes questões:

1. Por quanto tempo por dia, em média, você utiliza a internet?
2. Você utiliza a internet para fazer trabalhos escolares? Se sim, qual a vantagem desse tipo de ferramenta?
3. Você usa a internet para estudar inglês? Se sim, para que tipos de trabalhos e como você a utiliza?
4. Você tem algum aplicativo no seu celular para estudo da língua inglesa? Se sim, qual (quais)?

Escolhemos quatro aplicativos para explicarmos e demonstrarmos aos alunos, *Duolingo, Busuu, Lingualeo, Memrise*[1].

O primeiro deles, *Duolingo,* caracteriza-se por suas lições compartimentadas, nas quais o usuário, poderá apreender uma língua estrangeira pelo método mnemônico de repetição. Há lições de escrita, áudio e ditados. Sempre que necessário, o aplicativo lembra o usuário de rever o estudo de palavras e estruturas antigas que poderiam ser esquecidas.

Por sua vez, o *Busuu* funciona como uma rede social comunitária, na qual os aprendizes ajudam uns aos outros no aprendizado de línguas. Os exercícios envolvem leitura, escrita, escuta e a oportunidade de falar com outros usuários que estejam online, aprendendo a mesma língua.

Por outro lado, o aplicativo *Lingualeo*, por meio de um pequeno teste de nivelamento, personaliza um programa de aprendizagem em inglês para cada usuário. Por fim, o *Memrise* é um aplicativo que funciona como uma rede social colaborativa, onde o usuário tem acesso a variados tipos de cursos. O aplicativo trabalha principalmente com técnicas de memorização, alguns de seus cursos contêm a pronúncia das palavras, outros não.

Assim, após termos exemplificado e respondido algumas dúvidas dos alunos, foi requerido a esses que utilizassem todos os dias os aplicativos. Não impusemos que todos os aplicativos fossem utilizados ao mesmo tempo, os alunos ficaram livres para fazer esta escolha.

Ao fim uma semana, pedimos aos voluntários que respondessem o restante do questionário, a ser apresentado:

5. Em sua opinião, qual a melhor ferramenta de ser trabalhada? (*Busuu, Duolinguo, Lingualeo, Memrise*) Justifique sua resposta.
6 Quanto tempo você acessou, durante a semana, as ferramentas apresentadas? Defina o número de horas.

[1] É possivel acessar informações sobre os aplicativos /sites nos seguintes endereços: *Duolingo:* https://www.duolingo.com/; *Busuu:* https://www.busuu.com; *Lingualeo:* https://lingualeo.com/pt; *Memrise:* https://www.memrise.com. Acessados em 20 de setembro.

7 Que aspectos você pensa que desenvolveu usando o(s) aplicativo(s)? (Ex: audição, fala, leitura, escrita, vocabulário, pronúncia, etc.)

Ao todo, obtivemos trinta (30) questionários respondidos. Os resultados alcançados serão dispostos na seção seguinte.

4. Análise e resultados

Nesta seção, abordaremos como foram analisados os questionários respondidos pelos alunos voluntários da escola lócus deste estudo.

A quase totalidade dos voluntários relatou utilizar a internet por pelo menos três horas diárias. Foi observado que os mesmos fazem uso dessa ferramenta digital para fazer trabalhos e pesquisas da escola, afirmando que ela 'colabora, é 'essencial', 'inclusiva' e proporciona a 'interação rápida entre os alunos'.

Para a terceira pergunta (Você usa a internet para estudar inglês? Se sim, para que tipos de trabalhos e como você a utiliza?) esquematizamos um gráfico para melhor visualização das preferências dos alunos quando usam a internet para estudar inglês. Cada participante poderia indicar mais de uma escolha.

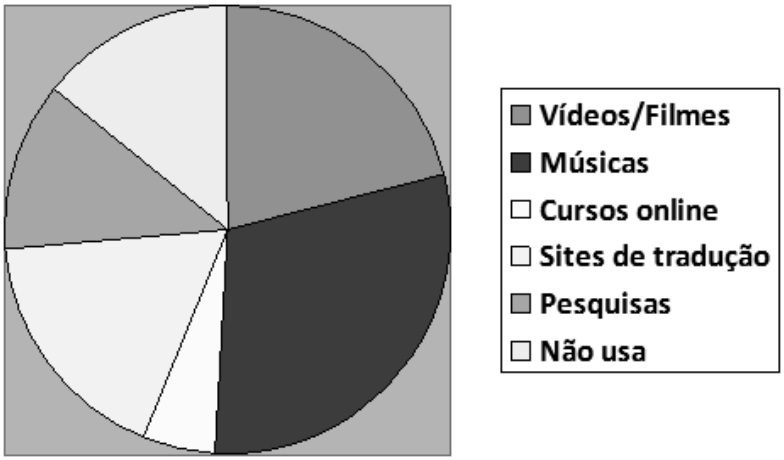


Gráfico 1. Respostas sobre usos e funções da internet por parte dos alunos.

No gráfico acima está claro que os alunos utilizam a internet, prioritariamente, para pesquisar letras de música (17), seguido pelo apreço que guardam aos vídeos (12). Em relação às pesquisas em sites voltados à LI, 7 participantes afirmaram usar sites relacionados ao estudo/informação sobre cultura de países falantes de LI, fato que é sugerido pelo professor de LI da escola. Já 10 participantes, frequentemente, utilizam sites de tradução. Apenas 3 dos participantes mencionaram fazer algum curso online, ao estilo dos aplicativos que demonstramos. Dentre os 30 voluntários, 8 não usam a internet para nenhum tipo de trabalho em LI.

Sobre o último questionamento (Você tem algum aplicativo no seu celular para estudo da língua inglesa? Se sim, qual (quais)?), 4 alunos mencionaram o aplicativo *Duolingo*. Isso reflete que apesar de todos terem acesso, mesmo que pequeno, a internet, os usos dessa ferramenta não têm um

propósito delineado, ou seja, ele parece não estar especificado, fazendo com que os alunos utilizem muito tempo apenas em redes sociais.

Como citado anteriormente, os voluntários tiveram uma semana para praticar os aplicativos recomendados e apresentados.

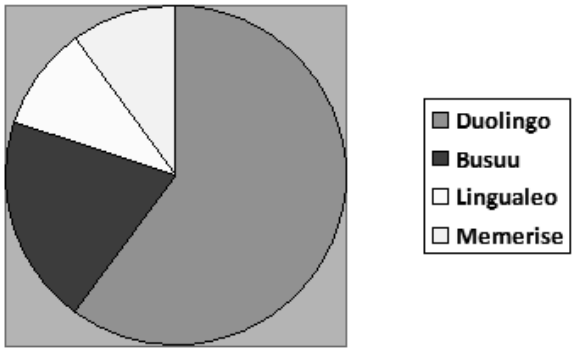


Gráfico 2. Uso de aplicativos.

Foi constatado que sessenta por cento (60%) de nossos voluntários deram preferência ao aplicativo Duolingo. Dentre as justificativas, ele foi descrito como: dinâmico, prático, eficaz e motivante. Em segunda posição, temos o aplicativo Busuu (20%), como motivo por essa escolha, foi relatado a facilidade em conversar com outros aprendizes de língua estrangeira através do site do aplicativo. Os dois últimos aplicativos obtiveram o mesmo percentual, 10% cada. Alguns alunos disseram que havia poucas atividades atrativas. Já aqueles que optaram por seu uso, afirmaram que os aplicativos são bons 'por fazerem o aluno repetir o conteúdo mais vezes'.

A grande maioria dos alunos afirmou ter melhorado a 'pronúncia' e a 'escrita' das palavras. Também foi mencionado que os aplicativos foram um diferencial no apreendimento de novo vocabulário, pois 'proporcionou a repetição do conteúdo'.

5. Considerações finais

Ao longo deste estudo, expomos conceitos sobre letramento e multiletramento, ressaltando o seu importante papel no ensino e aprendizagem de uma LE sob o auxílio de aplicativos para celular.

Ressaltamos que a aprendizagem de uma LE é essencial à formação cultural dos alunos e, desse modo, o uso de aplicativos em sala de aula é uma ferramenta dinamizadora, motivadora e chamativa para quem têm pouco contato com a LI, como é o caso dos informantes deste trabalho.

Constatamos, ainda, que o nível de estímulo na rotina dos discentes melhorou, o que contribuiu para a troca de experiências de aprendizagem e partilha de conhecimentos. Os alunos mostraram-se receptivos a novos estímulos que não fossem somente centrados em músicas.

No quesito pronúncia, percebemos que há um maior cuidado, e, às vezes, um pouco de timidez quando os alunos tentam falar alguma palavra em LI. No entanto, a prática dos alunos melhorou consideravelmente, considerando-se que antes do estudo eles se recusavam a usar a LI.

Referências

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). **Explorando o ensino. Espanhol: ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

XAVIER, Antonio C. S. **Letramento digital e ensino**. 2007. Disponível em: https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2016.

REDES SOCIAIS E MULTILETRAMENTOS: FACEBOOK E A APRENDIZAGEM DA LIBRAS POR OUVINTES

Tárcia Tamária Costa Silva, Graduando, UFERSA/ tarciatamaria@hotmail.com

Francisco Ebson Gomes-Sousa, Graduado, UFERSA/ ebsongomess@gmail.com

Vicente de Lima-Neto, Doutor, UFERSA/ vicente.neto@ufesa.edu.br

Resumo

Em sites de redes sociais, dispomos diariamente de inúmeras interações ocorridas de maneira rápida e eficaz. Nesses ambientes virtuais, são compartilhados inúmeros gêneros constituídos multimodalmente entre seus usuários, que, além de permitirem uma eficaz comunicação, englobam contextos culturais e aspectos inerentes à língua que eles utilizam. Diante disso, objetivamos, neste trabalho, analisar em uma comunidade voltada para a LIBRAS no Facebook, quais gêneros (BAKHTIN, 2011) estão sendo mais consumidos e, a partir disso, mapearmos as possíveis contribuições para a aprendizagem da LIBRAS por ouvintes. Para alcançarmos nossos objetivos, partimos da elaboração de um corpus constituído por 60 postagens cujos critérios foram o de maior número de curtições e de comentários, entre o período de janeiro a agosto de 2016. Nossos resultados iniciais apontam que, de fato, a grande circulação de gêneros envolvendo a LIBRAS nesta comunidade do Facebook contribui para a existência de multiletramentos (ROJO, 2012) que corroboram para a aprendizagem dessa língua por ouvintes e que a disponibilidade desses diversos gêneros nesse ambiente virtual vem gerando diversos acessos com intuito da aprendizagem de uma nova língua.

Palavras-chave: Facebook; LIBRAS; Letramentos.

ABSTRACT: On social networking sites, we have numerous quickly and effectively interactions. In these virtual environments, multimodal genres are shared among its users, which, in addition to allowing effective communication, they include cultural contexts and inherent aspects of the language they use. Therefore, we aim in this work to analyze which genres (Bakhtin, 2011) are being consumed more and, from that, we map the possible contributions to learning Brazilian Signal Language (LIBRAS) by listeners, in a community focus to LIBRAS on Facebook.. To achieve our goals, we start drawing up a corpus consisting of 60 posts whose criteria were the largest number of likes and comments between the period January to August 2016. Our initial results show that, in fact, the large circulation of genres involving LIBRAS in this Facebook community contributes to the existence of multiliteracies (ROJO, 2012) that support for learning this language by listeners and the availability of various genres in this virtual environment has generated several hits with a new learning objective language.

Keywords: Facebook; LIBRAS; Literacies.

Introdução

Nos vários domínios discursivos dos quais participamos cotidianamente fazemos uso de diferentes mecanismo que possibilitam a nossa comunicação, e a esses enunciados relativamente

estabilizados chamamos de gêneros (BAKHTIN, 2011). São as reportagens, diálogos, canções, mensagens de texto e entre outros inúmeros gêneros que adaptam-se a nossa realidade, são inseridos nos nossos contextos de uso e permitem a nossa comunicação e, além disso, como reflexo do meio social, esses mecanismos podem também permitir o desenvolvimento de multiletramentos aos seus usuários.

Tendo em vista que os sites de redes sociais se caracterizam como um ambiente de inúmeras interações de rápido acesso e com o envolvimento de múltiplas culturas, nós objetivamos analisar quais gêneros estão sendo mais consumidos em uma comunidade de LIBRAS no site de rede social Facebook e, em decorrência disso, quais são suas contribuições para a existência de multiletramentos que colaborem para a aprendizagem da LIBRAS por ouvintes.

Logo, para delinearmos o nosso estudo, partiremos de um embasamento teórico, dando sequência com a apresentação de nossos métodos de pesquisa, os resultados e por fim nossas considerações (semi)finais sobre nosso objeto de análise. Acreditamos aqui, que os espaços de interações virtuais nos dispõem além de um grande impulso na área comunicativa de rápido acesso, mas nos disponibiliza também novas formas que facilitem a aprendizagem de novas línguas e seus aspectos culturais.

Sobre gêneros discursivos e internet

Para Bakhtin (2011), o uso da língua se realiza por intermédio de enunciados de modalidade oral ou escrita, com um certo nível de estabilidade e que surgem e/ou adaptam-se a depender das necessidades de uso dos integrantes da sociedade em que eles circulam, e a eles chamamos de gêneros do discurso:

> Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 280)

Diante disso, podemos ressaltar que, em detrimento das várias esferas de comunicação e das práticas sociais inseridas nelas, é necessária a utilização de diversos tipos de gêneros, que se adaptam com certa estabilidade aos contextos e culturas que são inseridos e que contribuem para um melhor desempenho comunicativo de seus participantes (DIAS et al, 2011).

É claro que Bakhtin, ao propor essa questão, não pensou na internet, mas podemos adaptar o pensamento perfeitamente a esta realidade. A internet, como um grande ambiente de práticas discursivas variadas, proporciona o uso de gêneros mais tradicionais e/ou criam ou adaptam outros gêneros, como é o caso das notícias, entrevistas e entre outros.

É lá na internet que muitas das instâncias discursivas que permeiam as sociedades circulam e proporcionam o encontro/ entrecruzamento de muitas e variadas culturas. É por esta questão que não podemos defender a existência de uma esfera discursiva "digital" – e, por consequência, nem gêneros "digitais". É claro que tais misturas sempre existiram (CANCLINI, 2008), mas não com a mesma efervescência que acontece em meios digitais.

Para além disso, some-se as diferentes semioses potencializadas pelos suportes digitais que acabam constituindo as diferentes práticas discursivas que ali passam a circular (sons, imagens estáticas e em movimento; gifs etc.), levando, portanto, a um saliente comportamento multimodal das sociedades que se representam nos gêneros que são ali utilizados. São, então, a

multiculturalidade e a multimodalidade, duas grandes características que marcam o que o Grupo de Nova Londres chamou de "Pedagogia dos Multiletramentos". (NLG, 1996). Estas percepções acabam por perpassar nossa pesquisa, que busca entender como se relacionam as culturas ouvinte e surda no Facebook. Tal relação, naturalmente, se dá a partir dos gêneros que utilizam.

3-Comunidade surda, gêneros e multiletramentos

Com o advento da internet e o surgimento de sites de redes sociais ampliou-se ainda mais a disponibilidade de materiais para o estudo de gêneros. É por intermédio desses ambientes que diariamente muitas pessoas divulgam suas opiniões sobre determinado assunto, assim como suas vivências e experiências. Logo, a comunidade surda também está inserida nesse contexto e partilha em sites como Facebook, suas lutas, histórias, e principalmente a sua língua, a LIBRAS.

Nesse sentido, os surdos fazem uso de diversos gêneros nesses ambientes e permitem a criação de dinâmicas entre a comunidade ouvinte e surda, que compartilham esses gêneros e seus aspectos multissemióticos e multimodais. Em decorrência dessas interações e alisando os gêneros como mecanismo que promovem a nossa comunicação (BAKHTIN, 2011), percebemos que o Facebook surge como uma ferramenta de inclusão e interações de diferentes culturas, inclusive a cultura surda, podendo gerar assim vários multiletramentos pertinentes aos gêneros inseridos no seu contexto e sua usualidade.

Segundo Bacalá (2014), os efeitos e contextos intermitentes relacionados a aprendizagem de línguas maternas ou línguas adicionais, só podem serem entendidos quando relacionados as práticas sociais e culturais da língua a ser estudada. Com isso, podemos reforça que o compartilhamento de gêneros, tento em vista que eles são artefatos sócio-culturais (MILLER, 1984), adentram a prática de multiletramentos, pois esses gêneros se constituem e circulam com a bagagem cultural da sua comunidade e mediante o seu uso repassam vários aspectos aos seus usuários.

Logo, a multimodalidade, que é pertencente a todo e qualquer gênero, mas, na internet, acaba se tornando bem mais saliente, assim como a multissemiose, trazem à tona os multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012).O que se percebe é que esse novo conceito que permeia em relação a utilização de gêneros e suas composições e uso sociais, desenvolvem a aprendizagem de línguas e, mais do que isso, em decorrência do envolvimento cultural, surgem também como forma de inclusão e ferramenta de quebra de preconceitos sobre determinadas culturas, como é o caso da comunidade surda.

4- Metodologia

O ambiente de pesquisa do nosso estudo foi uma comunidade no site de rede social Facebook, a qual é destinada para compartilhar e apresentar informações referentes a LIBRAS e a cultura Surda. Diante disso e com base nas nossas vivências na comunidade, observamos quais gêneros estavam sendo mais curtidos, comentados e compartilhados entre os usuários da página.

Logo, a coleta do nosso *corpus* de análise ocorreu entre os meses de janeiro a agosto de 2016, utilizando como principal fator de seleção o número de curtições e a tecla *print screen* como a ferramenta para salvar as postagens. Após essa seleção, realizamos um mapeamento e uma categorização de acordo com os aspectos mais recorrentes nesses gêneros, como os conteúdos

abordados, estilo e objetivos e, em seguida buscamos analisar seus aspectos que contribuem para a aprendizagem de LIBRAS por ouvintes.

Nosso corpus foi constituído por 60 postagens, sendo que nele identificamos uma grande variedade de gêneros que vão dos mais tradicionais aos emergentes. Através do material adquirido, buscamos analisar principalmente as suas composições e contextos de uso, afim de para discorrer sobre a aquisição de multiletramentos aos seus usuários. No tópico seguinte iremos apresentar alguns desses gêneros e suas relações com novas aprendizagens.

5- Análise

Ao começarmos o mapeamento dos dados que recolhemos na comunidade LIBRAS, percebeu-se, de imediato, a grande variedade de gêneros que os usuários daquele ambiente incorporaram. Alguns deles, como as notícias e as enquetes, que são bem tradicionais e já existiam bem antes da internet, são bastante utilizados, assim como alguns gêneros em emergência, no caso das mensagens datilologadas, alfabeto em LIBRAS entre outros.

Há várias recorrências entre esses gêneros: a primeira delas é que eles promovem a comunicação a depender dos propósitos comunicativos a serem atingidos, ou seja, cada um deles se estabelecem pelo uso e são constituídos a partir disso. Segundo, outro aspecto bem inerente a todos os gêneros encontrados diz respeito à multimodalidade que os compõem, assim como suas multissemioses, ou seja, para elaboração deles, são contextualizados fotos, vídeos, gráficos, cores, músicas e etc. Esses aspectos se relacionam em conjunto com várias práticas culturais da comunidade inserida, e tais características podem ser visualizadas no gênero a seguir, estando ele presente em nosso corpus:

Figura 1- Interpretação de música em LIBRAS

De primeira instância, constatamos a grande variedade de reações geradas na vinculação do gênero, que por sua vez foi nomeado pela própria comunidade. Percebe-se que foram em torno de 2,3 mil reações e 348 comentários que são decorrentes das interações entre ouvintes e surdos. O gênero mostra uma interpretação de uma música bastante conhecida na comunidade ouvinte, sendo que nos baseando no conceito de multiletramentos percebemos que vários elementos que foram utilizados na sua elaboração, contribuem para um melhor entendimento e algumas aprendizagens inerentes a prática.

Nota-se que para a constituição do gênero eles utilizaram bastante de aspectos multimodais, mostrando ser uma característica bem pertinente aos gêneros vinculados em sites de redes sociais. Isso é perceptível por intermédio das várias modalidades semióticas utilizadas para a formação de sentido do gênero, como sua realização em vídeo, a sinalização desenvolvida pelo interprete, as expressões faciais e corporais que induzem a demonstração de sentimentos, entre outros. Constata-se, principalmente na visualização dos comentários gerados, que essa junção de multimodalidades contribuem para a aprendizagem da LIBRAS por ouvintes, principalmente por sua apresentação em forma de vídeo e execução direta dos sinais fazendo com que o conteúdo abordado seja vinculado de forma espontânea e prática:

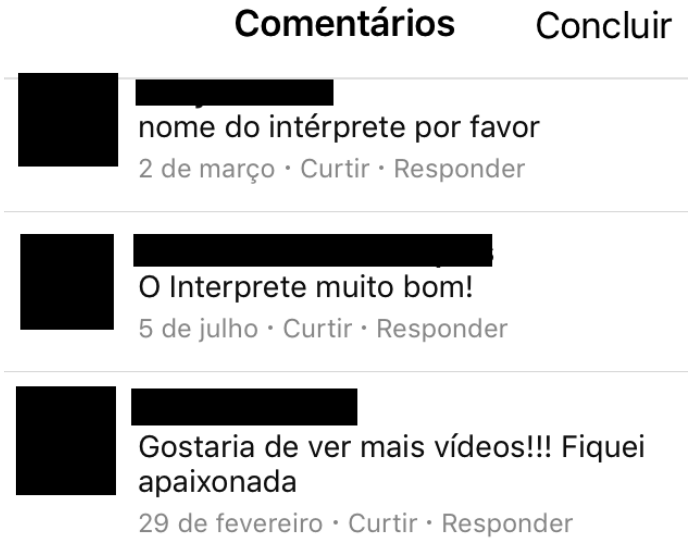


Figura 2- Comentários

O que se percebe nesse gênero é uma grande aceitação do público, sendo ele uma das postagens mais curtidas, e através dos comentários podemos validar essa aceitação já que é demostrado de maneira espontânea o desejo dos usuários por mais postagens desse tipo. Analisando mais especificamente o gênero, constatamos que além dos aspectos multimodais utilizados, nele também são inseridos composições multissemióticas. Com a utilização de diferentes modos semióticos intercalados como é o caso do modo visual (a performance do intérprete, por exemplo) e do modo auditivo que é realizado através da música que acompanha a interpretação em LIBRAS , validamos que de fato os usuários desse gêneros adquirem multiletramentos que são desenvolvidos pela circulação dos aspectos multimodais e mltissemióticos presente neles.

Por exemplo, o gênero "interpretação de música em LIBRAS" inclui na sua elaboração por meio da modalidade de vídeo, vários sinais recorrentes a tradução realizada da música em português para LIBRAS, acompanhado a isso temos a música na língua oral que acrescenta ao gênero mais aspectos semióticos. Essa constituição que faz uso de ambos aspectos, multimodais e semióticos, apresentam para seus usuários as estruturas de formação de frases em LIBRAS através da elaboração de sentenças de traduções, e ao mesmo tempo insere ao usuário diversos aspectos da cultura surda, como é o caso da valorização do espaço visual e contextualizações que fazem uso das expressões faciais.

O que se percebe com essa análise inicial é que através do uso de determinado gênero o individuo pode aprender a LIBRAS e ao mesmo tempo adquiri aspectos voltados a essa cultura, ocasionando na aquisição de multiletramentos. O gênero a seguir também foi um dos que teve bastante acesso no período de coleta do nosso corpus:

Figura 3- Música em LIBRAS

No caso deste gênero, percebemos um número ainda maior de reações por parte de seus usuário, sendo cerca de 6,5 mil curtições e 424 comentário. O gênero mostra um cantor bastante conhecido no Brasil ultimamente cantando uma de suas músicas e com auxilio de um interprete fazendo a tradução da mesma. A multimodalide e multissemiose também se incorporam nesse

material de alta circulação, e o fato de ter a participação de uma pessoas famosa aumentou ainda mais os aspectos semióticos por inserir os contextos interligados a ela e sua fama.

Diante disso, esse vídeo também é um ótimo exemplo de multiletramentos presentes no facebook, pelo fato de circular praticas com aspetos relacionados a cultura surda, contextualizam de música para LIBRAS e valorização do espaço-visual. É notório que com o acesso a esse tipo de gênero o ouvinte irá adquirir vários conhecimentos sobre a cultura surda, e além disso, irá aprender algumas formas de elaboração de sinais e frases em LIBRAS por intermédio da tradução acompanhada da música do referido cantor. Através dos comentários gerados na postagem do gênero, podemos perceber a sua aceitação por parte da comunidade que ele está sendo inserido:

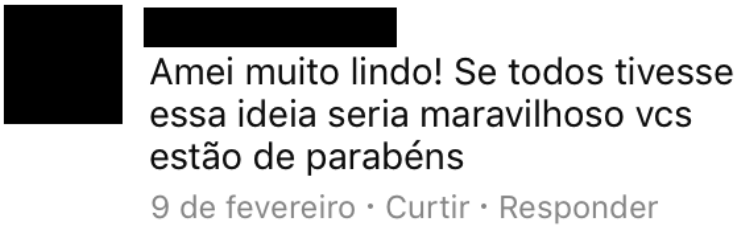


Figura 4- Comentários sobre música

A recorrente busca e inúmeros acessos a ambos gêneros aqui analisados assim como em outros que se constituem de forma parecida com eles, nos chamou bastante atenção entre os meses de análise. O que se percebe de fato, é que quanto mais multimodal e multissemiótico é o gênero, mais atenção ele irá chamar, assim como a sua produção de multiletramentos.

Na comunidade LIBRAS, é perceptível a grande busca por esse tipo de gênero que inclui vídeo, recursos auditivos, recursos visuais e temas bem voltados a realidade dos usuários. Essa recorrência pode influenciar na aprendizagem de LIBRAS por ouvintes advindo dos multiletramentos que constituem esses gêneros, do mesmo modo, os surdos podem aprender alguns aspectos da Língua Portuguesa através dos inúmeros comentários anexados as postagens, assim como alguns aspectos da comunidade oral que são vinculados por intermédio da música como elemento cultural de um povo.

Em uma visão mais ampla do nosso corpus, podemos perceber que os gêneros que relacionam a aprendizagem da LIBRAS com traduções e interpretações de músicas, foram os que estiveram em maior evidência nesses últimos meses. Sendo que por meio dos comentários percebemos a grande contribuição de multiletramentos que esses gêneros podem trazer, como um maior conhecimento dos aspectos culturais e aprendizagem de línguas para o surdo e/ou ouvinte. De fato, pesquisas que envolvam os gêneros virtuais e os multiletramentos devem ser mais realizadas, pois são gêneros próximos a realidade das pessoas e são procurados de maneira espontânea, norteados pela necessidade de uso.

6- Considerações finais

A internet e os sites de redes sociais incluídos nela ampliaram as possibilidades de comunicações com espontaneidade e interação entre múltiplas culturas de forma rápida e eficaz. O Facebook que é um desses sites, nos possibilita uma comunicação virtual bastante acessível, e através da análise desse ambiente é possível perceber uma grande variedade de gêneros que discorrem dos mais tradicionais aos emergentes. O contato dos usuários do site com essa grande variedade de gêneros, que por sua vez são multimodais e multissemióticos, corroboram para a aquisição de multiletramentos como a aprendizagem de LIBRAS por ouvintes, assim como alguns aspectos da cultura surda. De fato, é notório a grande presença de multiletramentos por intermédio dos gêneros usados na comunidade, sendo uma forma de aquisição de conhecimentos sobre a LIBRAS e cultura surda para os ouvintes, como também a aprendizagem do português para o surdo.

Referências:

BACALÁ, V. L. A. A leitura de novos gêneros digitais: Multiletramentos em construção. In: SIELP, N° 1, v. 3. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 1686.

BAKHTIN, M.M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 277-326.

CANCILI, N. Culturas híbridas. São Paulo: Edidora da USP, 2008.

CORRÊA, Ediléa Félix. Gêneros textuais no contexto digital & educacional. Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, ago. 2007, Universidade do Sul de Santa Catarina, SC. Disponível em: Acesso em: 16 mai. 2008

DIAS, E.; MESQUITA, E. M. C.; FINOTTI, L. H. B.; OTONI, M. A. R.; LIMA, M. C.; ROCHA, M. A. F. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. Interacções, n° 19, p. 142-155, 2011.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: _____. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: EDUFPE, [1984] 2009a, p. 21-44.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Infográficos e formação de professores de língua espanhola. Algumas experiências.

Gonzalo ABIO, doutorando, UFAL/UFMG, gonzalo.abio@gmail.com

Resumo

Os infográficos ainda são pouco utilizados na educação e no ensino de línguas adicionais. Ancorados na semiótica social, principalmente na GDV de Kress e van Leeuwen (2006); na análise multimodal (SERAFINI, 2013) e em diversas leituras sobre infográficos na educação (p. ex. BOTTENTUIT; LISBOA; COUTINHO, 2011; PAIVA, 2016; RIBEIRO, 2016), esta comunicação visa descrever três experiências de trabalho com infográficos estáticos na formação de professores de língua espanhola na Universidade Federal de Alagoas. Os trabalhos foram: (1) uma apresentação de dois infográficos sobre o que é ser um bom professor e uma reflexão pessoal a partir desses materiais; (2) uma tarefa de transdução (retextualização) com base em um texto sobre o projeto de crowdfunding "Tijolos de Mariana"; (3) a leitura de um infográfico complexo sobre o lançamento do aplicativo de jogo com realidade aumentada Pokémon Go. Foram diversos os resultados positivos coletados nas experiências. De acordo com a opinião dos professores em formação inicial, os infográficos revelam-se como um material útil para motivar os alunos na leitura de informações novas na língua adicional. É possível constatar também que a didática utilizada e o papel mediador do docente são de grande importância para o melhor aproveitamento do trabalho com esse gênero multimodal.

Palavras-chave: Infográficos, Multimodalidade, Formação de professores de línguas adicionais.

Abstract

Infographics are still little used in education and additional language teaching. Based in social semiotics, mainly in GDV of Kress and van Leeuwen (2006); multimodal analysis (SERAFINI, 2013) and several readings on infographics in education (eg BOTTENTUIT; LISBOA; COUTINHO, 2011; PAIVA, 2016; RIBEIRO, 2016), this paper aims to describe three working experiences with static infographics in education of Spanish language teachers at the Federal University of Alagoas. The works were: (1) a presentation of two infographics on what is to be a good teacher and a personal reflection from these materials, (2) a transduction task (retextualization) based on a text on crowdfunding project "Mariana bricks" and (3) reading a complex infographic about the release of game app with augmented reality Pokémon Go. There are several positive results collected in these experiences. According to the opinion of teachers in initial education, infographics are revealed as a useful material to motivate students in reading new information in the additional language. Was also observed that the pedagogical approach used and the teacher's mediating role is of great importance for better utilization of work with this multimodal genre.

Keywords: Infographics, Multimodality, Additional languages Teaching Education.

1. Introdução

Entre os textos multimodais da era atual, os infográficos, junto com outras formas de visualização das informações, adquirem uma importância cada vez maior, devido a sua presença

comum em alguns meios de divulgação impressos ou digitais de ampla circulação e nas redes sociais (RANIERI, 2008; YEKTA, 2016). Segundo Bullas (2012), as buscas pelo termo "infographic" no *Google* tiveram um explosivo aumento de 800% entre 2010 e 2012.

Os infográficos, até agora, eram usualmente produzidos por profissionais do *design* gráfico, mas, com o surgimento de serviços especializados na *web* 2.0 para sua criação e divulgação, se tornaram um gênero familiar, especialmente no meio digital, sem terem alterado o seu objetivo comunicacional básico ou função social primordial. Hoje, os infográficos circulam, tanto em suportes impressos quanto em digitais, e são consumidos e produzidos por diversos tipos de públicos, com conteúdos que tratam dos mais diversos temas.

Os infográficos, que podem ser definidos como representações diagramáticas com conteúdo informativo (TEIXEIRA, 2014, p. 30), são ainda entendidos como boas alternativas de apresentação de informações complexas em pouco espaço, juntando a vantagem da linguagem verbal com a não-verbal, assim como de outros modos semióticos, quando são criados no meio digital, para promover a compreensão e construção do conhecimento (MOHD AMIN, 2016). Também devemos considerar que a linguagem verbal mais direta e dividida em tópicos, presente nos bons infográficos, permite uma leitura mais rápida e compreensão mais imediata por parte dos leitores (KANNO, 2013, p. 11).

Em resumo, segundo o site *Visual.ly*, os infográficos são visualizações que: integram palavras e gráficos para mostrar informações, padrões ou tendências; apresentam informações complexas de forma rápida e clara; são mais fáceis de entender do que se fossem utilizadas apenas palavras, e são bonitas e envolventes.[1]

Essas características, além de ajudarem na definição do que é um infográfico, também servem para mostrar seu potencial na educação, o que está facilitado na atualidade pela crescente disponibilidade de infográficos em forma de recursos convenientemente catalogados em diversos sites especializados.

A facilidade de encontrar infográficos em português, em inglês ou em espanhol, sobre os mais diversos temas, aliado ao fato de que muitos deles podem servir para ilustrar conteúdos normalmente ensinados ou que podem ser potencialmente trabalhados na escola, fazem deste gênero um protagonista potencial importante nas práticas de ensino-aprendizagem, diversificando as fontes de informação e materiais utilizados até agora.[2]

Além dos temas e conteúdos que aparecem nos infográficos e seu forte apelo visual, o *design* também pode ser motivador para diversos públicos. A relação complementar e sinergística entre os diversos modos (ROYCE, 1998) e a contribuição dos recursos semióticos utilizados, podem favorecer a atenção, a compreensão e a aprendizagem. Por outro lado, o enriquecimento do *input* linguístico por meio do trabalho com infográficos em diversas línguas estimamos que pode contribuir para a aprendizagem de léxico, a atenção à forma na L2 e a consciência linguística (ABIO, 2014a).

Segundo Richter (2013), os alunos que trabalham com infográficos também poderão ter outros benefícios: aumento no letramento com a informação, incremento no letramento visual, maior capacidade para processar e interpretar informações; assim como para interpretar, avaliar, usar e criar mídia visual; aumento no letramento tecnológico, além da capacidade para usar a tecnologia de forma criativa, produtiva e efetiva.

Acreditamos que estas características e potencialidades dos infográficos fazem deles um gênero interessante para ser trabalhado no ensino de línguas e na formação de professores de línguas.

---

[1] Disponível em: <https://visual.ly/m/what-is-an-infographic/>. Acesso em> 18 set. 2016.

[2] No *blog* especializado "Infográficos na educação", elaborado pelo autor deste trabalho, foram reunidas várias fontes de infográficos em português, inglês e espanhol (http://infograficosnaeducacao.blogspot.com.br/).

Nesta comunicação apresentaremos brevemente três experiências de trabalho com infográficos, que foram realizadas com futuros professores de língua espanhola na Universidade Federal de Alagoas, região nordeste do Brasil.

2. Embasamento teórico

2.1. Infográficos

De acordo com Bottentuit, Lisboa e Coutinho (2011), embora persista alguma polissemia em torno do conceito de infográfico, ”todos os autores concordam que uma de suas características básicas [...] é a representação da informação com auxílio de recursos, os quais podem ser imagens, ícones, meios informáticos e multimídia" (p. 167).

A definição oferecida por Paiva (2016), fruto de seus trabalhos anteriores sobre esse tema, parece ser bastante ilustrativa. Para esse autor, os infográficos são:

> Textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional. Eles são veiculados em revistas e jornais impressos, além de estarem disponíveis em diferentes sites e portais da internet, com diferentes conteúdos temáticos, que vão desde eventos e notícias jornalísticas até assuntos enciclopédicos de história, geografia e ciências da natureza. Os infográficos cumprem diferentes funções sociais, tais como informar como foi ou é um evento de interesse jornalístico ou enciclopédico e como são ou funcionam diferentes tipos de objetos ou eventos (PAIVA, 2016, p. 44).

Em um estudo com infográficos da revista de divulgação científica *Superinteressante*, Paiva (2009) deu-lhe o nome, nesse caso, de infográficos de *orientação ao conhecimento*, ou seja, infográficos cujos objetivos são explicar como funciona um objeto, como ocorrem fenômenos bio-físico-quimícos ou como é ou foi um fato geo-histórico. Essa categoria foi subdividida pelo autor em dois tipos: *infográficos de informação ordenada temporalmente*, subtipo *linha do tempo*, e *infográficos de informação simultânea*, estes por sua vez foram divididos em *universais*, cujos temas são enciclopédicos e atemporais, e *singulares*, cujos temas são notícias e reportagens sobre assuntos datados.

Teixeira (2007) divide os infográficos em duas grandes categorias: *enciclopédicos* e *específicos*. Os enciclopédicos são centrados em explicações de caráter mais universal como, por exemplo, detalhes do funcionamento do corpo humano; como se formam as nuvens; o que são bactérias, etc.. Enquanto isso, os específicos são mais singulares, sendo comuns, por exemplo, para explicar o que aconteceu em um acidente. Ambos os grupos estão subdivididos em *independentes* e *complementares*, em relação a se aparecem acompanhando ou não alguma matéria jornalística.

Parece-nos também útil a classificação de infográficos proposta por Nascimento (2013). Segundo esse autor, os infográficos poderiam ser divididos em três grandes categorias funcionais: *exposição* (de dados geográficos e de dados estatísticos), *explicação* e *narração*. A primeira categoria refere-se aos que trabalham com dados oriundos das áreas do conhecimento da Matemática e Cartografia; a segunda, traz explicações sobre algum fenômeno, normalmente de cunho técnico ou científico; e a terceira, é referente àqueles que contam histórias, sejam elas reais ou fictícias (NASCIMENTO, 2013, p. 120). Outra taxonomia funcional é oferecida por Moraes (2013), que classifica os infográficos em *exploratórios*, *explanatórios* ou *historiográficos*, de acordo com as questões que pretendem responder sobre a informação a ser comunicada.

Segundo Lankow, Ritchie e Crooks (2012), os infográficos, de acordo com o contexto e função para o qual se destinam, terão prioridades diferentes para o apelo, a compreensão ou a retenção das informações. Por exemplo, os infográficos jornalísticos recorrem principalmente ao apelo visual como forma de auxiliar a compreensão, os infográficos acadêmicos ou científicos

tentam favorecer a compreensão e a retenção, enquanto que os infográficos da área de *marketing* priorizam também o apelo, porém com uma intenção de maior retenção do que compreensão.

Se bem percebemos que, no domínio do jornalismo impresso ou digital, existe uma literatura abundante sobre infográficos, também podemos notar que ainda são poucas as referências específicas sobre o uso desse gênero na educação e menos ainda no ensino de línguas, mas nos últimos tempos parece haver um interesse crescente no uso de infográficos como material de apoio nas aulas. A "infografia 2.0" (CAIRO, 2008) ou aqueles infográficos produzidos "nas redes e para as redes" (RANIERI, 2008), ainda na tradição jornalística, mas principalmente, os "infográficos da *web* 2.0", produzidos por qualquer pessoa com os serviços especializados da *web* 2.0 para serem divulgados e compartilhados principalmente nas redes sociais (ABIO, 2014b), abrem novas possibilidades de trabalho pedagógico

Alguns trabalhos com infográficos e visualização de dados ou de informações na educação são os seguintes: Bottentuit, Lisboa e Coutinho (2011), Carvalho, Procópio e Rosário (2013), Duarte (2008), Dyjur e Li (2015), Furst (2010), Gutiérrez Sánchez (2016), Minervini (2005), Narváez Santacruz (2016), Quadros e Denardi (2016), Ribeiro (2013, 2016), Sandoval Lamb, Sheffield e Winet (2016) e Yildirim (2016). Entre os trabalhos específicos sobre uso de infográficos estáticos ou interativos no ensino ou aprendizagem de línguas estrangeiras podemos citar: Abio (2014a), Al Hosni (2016), Assunção (2014), Foschiera et al. (2014), Pisarenko e Bondarev (2016) e Soto, Gregolin e Rangel (2011). Por motivos de espaço não podemos oferecer detalhes destes trabalhos, mas as referências e evidencias reunidas indicam que o uso de infográficos pode trazer benefícios diversos para os estudantes.

2.2. Análise multimodal

Na atualidade, o letramento deixou de enfatizar apenas o texto escrito, tornando-se um trabalho que deve ser voltado para os textos multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). O texto multimodal se vale de mais de um modo para representar os significados potenciais, e na visão da semiótica social os modos e os recursos semióticos são social e culturalmente situados.

O trabalho na escola com textos multimodais é de grande importância, como comenta Ribeiro (2012):

> a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos, e o caso da visualização de informação é digno de nota, já que se trata de textos fortemente multimodais, que lidam não apenas com textos, desenhos e cartografias, por exemplo, mas também com a sutileza das cores, dos pesos, dos tamanhos [...]. As articulações multimodais são fundamentais nesses textos, não menos do que em outros, e, assim como em outros casos, precisam ser notadas e compreendidas pelo leitor (RIBEIRO, 2012, p. 48).

Segundo essa autora, ainda com o contato e leitura cada vez mais intensa de infográficos, cresce também a necessidade de que os alunos estejam aptos para produzir esse tipo de texto verbo-visual (RIBEIRO, 2013, p. 23-4).

Kress e van Leeuwen (2006[1996]), com base na Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday, propõem uma Gramática do *Design* Visual (GDV) que considera que a linguagem visual possui uma gramática de forma análoga à gramática da linguagem verbal, mas isso não quer dizer que as estruturas linguísticas e visuais sejam iguais, pois cada modo semiótico cria significados próprios (p. 2). A GDV é um processo de "fazer signo" ou uma conjunção motivada de significados (p. 5-7). Essa motivação depende especialmente dos recursos semióticos disponíveis no contexto sócio-histórico cultural para um indivíduo específico, além da subjetividade e do interesse do produtor.

A GDV, segundo Kress e van Leeuwen, apresenta-se como um instrumento para análise visual, mas também como uma ferramenta para fins práticos e críticos. Práticos, no que concerne ao

papel da comunicação visual como coadjuvante em materiais pedagógicos e na democratização do *design* visual. Críticos, como auxiliar na análise crítica do discurso, uma vez que a comunicação visual e, não somente o texto verbal, carrega mensagens que refletem ideologias e poder (op. cit., p. 13-14).

Esses pesquisadores afirmam que qualquer sistema semiótico, entre eles o visual, deve realizar três funções: (1) representar o mundo experiencial (*metafunção representacional*), ou seja, as estruturas representam, verbal ou visualmente, a realidade material, os objetos e os participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem; (2) evidenciar as relações entre falantes e ouvintes, escritores e leitores, espectadores e imagens (*metafunção interacional*); e (3) fornecer recursos para a composição imagética, de maneira que os elementos interativos e representacionais formem um todo significativo (*metafunção composicional*), por meio do valor informativo ou ênfase entre os elementos presentes na paisagem semiótica.[3]

Nas análises dos textos multimodais, Serafini (2015) recomenda que sejam levados em consideração os repertórios interpretativos que os alunos precisam para construir significados a partir dos textos que eles encontram no dia-a-dia. Para esse autor, o texto deve ser reconceitualizado como: 1) um objeto visual, 2) um evento multimodal, e 3) um artefato sociocultural (SERAFINI, 2015, p. 415).

O modelo proposto por Serafini (2010; 2013, 2015) para análise de livros ilustrados impressos pode ser utilizado para a promoção do letramento multimodal com outros tipos de documentos multimodais como os infográficos. Esse modelo de análise de textos multimodais, com base também na LSF e GDV, opera em três dimensões: *perceptiva*, *estrutural* e *ideológica*, cada uma delas sendo necessária, mas não suficiente (SERAFINI, 2010, p. 89).

Serafini (2013, p. 43) oferece detalhes de cada uma delas. Na dimensão perceptiva, o objetivo é perceber, navegar e nomear os elementos visuais e de *design* (linhas, formas, padrões) presentes, sua composição e denotação. Na dimensão estrutural, com foco na gramática, estruturas e convenções das imagens visuais e textos multimodais, observa-se a GDV, os princípios básicos das teorias semióticas de significação, os códigos e convenções dos elementos visuais, os sentidos, temas e mensagens, os símbolos e padrões recorrentes, assim como sua conotação. Por último, na dimensão ideológica, correspondente à análise das práticas sociais e contextos socioculturais das imagens visuais e textos multimodais, são observados o contexto, cultura e história de uma imagem, os significados sociais dos atores e eventos representados, o texto e imagem como artefato social, os lugares de produção e recepção, assim como os símbolos culturais e mensagens.

Os professores precisam proporcionar a seus alunos procedimentos analíticos e estratégias como essas, para que sejam capazes de se aproximar, navegar, interpretar e discutir as diversas imagens visuais e construções multimodais que encontram (SERAFINI, 2013, p. 44).

Devemos considerar que na abordagem multimodal de construção de significados, também é dada grande importância ao processo de transdução. A transdução é a reconstrução de significados utilizando outros modos e mudando suas entidades (e suas lógicas). Esse processo é "absolutamente comum, constante" nas interações diárias (KRESS, 2010, p. 124) e também um caminho para a aprendizagem (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 47).[4]

3. Descrição das experiências e resultados

[3] Um resumo das diversas categorias da GDV pode ser vista, por exemplo, em Gualberto (2016).

[4] Não são poucas as pesquisas no Brasil que trabalham com a noção de retextualização, divulgada por Marcuschi (2001), que contempla a presença de uma mudança de modalidade. Aqui preferimos optar pelo conceito de transdução ou mudança dos modos utilizados, segundo a ótica da semiótica social.

A primeira experiência que aqui mostramos foi referente ao uso de dois infográficos estáticos como objetos de aprendizagem reutilizáveis (OAR) para apresentação e discussão de alguns aspectos que podem ser considerados presentes nos bons professores (Figuras 1a e 1b).

Figura 1a. Primeiro infográfico utilizado em atividade de reflexão com professores em formação inicial. “Diez consejos para convertirte en un@ profesor@ inolvidable”. Fonte: <http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/06/INFOGRAF%C3%8DA_10-consejos-para-convertirte-en-un-profesor-inolvidable-11.png>.

Figura 1b. Segundo infográfico utilizado em atividade de reflexão com professores em formação inicial. “Radiografía de un profesor innovador”. Fonte: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225648>.

Estes infográficos serviram, em primeiro lugar, como estímulo para o comentário de cada professor em formação inicial do curso de letras-espanhol, que cursam a disciplina de estágio supervisionado, sobre o conteúdo que mais lhes chamou a atenção por sua importância sobre os temas que aparecem neles. Também pedimos para associar as informações selecionadas com experiências de aprendizagem relatadas anteriormente pelos participantes sobre aulas ou atividades que eles consideravam boas ou memoráveis.

Em segundo lugar, esses infográficos serviram como exemplo para apresentar o gênero, as diferentes “lógicas” do modo textual ou visual, a complementaridade intersemiótica, assim como as caraterísticas presentes em cada um deles que chamam a atenção e facilitam a compreensão.

Na disciplina ministrada a distância, utilizamos o primeiro dos infográficos (Figura 1a), mas nos cursos presenciais trabalhamos com os dois infográficos (Figuras 1a e 1b). Nos dois casos, o trabalho com esse tipo de material gerou uma quantidade significativa de opiniões individuais e de interações entre os participantes na realização da tarefa solicitada.

Também foi apresentada uma pergunta simples para saber se o trabalho com infográficos era considerado útil ou não como um recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem de línguas. Sobre essa pergunta, a totalidade dos alunos presenciais (n=11) responderam afirmativamente. Da mesma forma o fizeram 37 dos 39 alunos ativos do curso a distância (94,8% de respostas positivas).

Na segunda experiência com infográficos, pedimos que os alunos preparassem materiais multimodais a partir das informações presentes em um breve texto predominantemente verbal, elaborado pelo autor a partir de diversas fontes, sobre uma campanha de divulgação de um projeto de financiamento coletivo para implantação de uma fábrica que produziria tijolos utilizando como matéria-prima a lama da barragem de Mariana, tijolos que serviriam para reconstruir as cidades afetadas (ver Figura 2a). Nas figuras 2b e 2c, podemos observar exemplos dos materiais multimodais produzidos pelos alunos a partir desse texto.

Figuras 2a, 2b e 2c. Exemplo de transdução. Um texto inicial, predominantemente verbal, e dois materiais multimodais elaborados pelos alunos a partir deste para divulgar um projeto de financiamento coletivo para produção de tijolos a partir da lama gerada pelo acidente de Mariana, MG.

Consideramos importante mencionar que o processo de construção desses materiais a partir do texto original, até chegar nas versões finais, foi realizado em várias etapas, segundo recomenda Selander (2008), nas Sequências de *Design* para Aprendizagem (*Learning Design Sequences*). Durante o processo de multiletramento discutimos alguns fundamentos de comunicação e de letramento visual e digital para melhorar o trabalho final produzido por cada aluno.

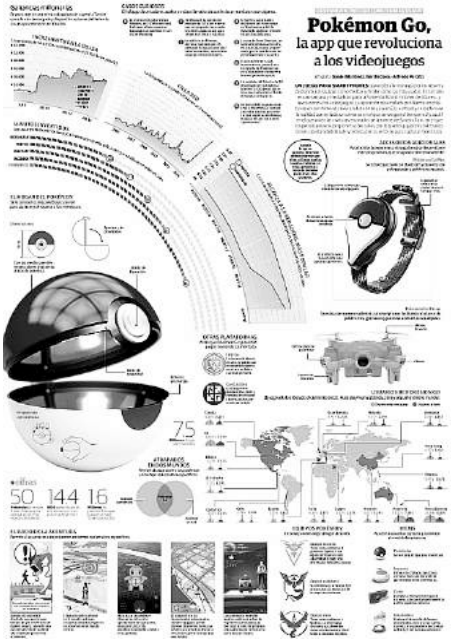
Na terceira experiência que aqui trazemos, realizamos uma atividade de leitura e compreensão de um megainfográfico ou infográfico complexo aparecido no jornal mexicano *La Razón*, em 17 de julho de 2016 com o título "Pokémon Go, la app que revoluciona a los videojuegos"(ver Figura 3a).[5] Esse infográfico foi publicado uma semana e meia após o lançamento do aplicativo de jogo *Pokémon-Go* que causou um grande interesse mundial.

Com base nas três dimensões interpretativas propostas por Serafini (2010, 2013) elaboramos várias perguntas que aparecem na Figura 3b. Em grupos de dois ou três integrantes, os alunos

[5] Disponível em: <http://www.razon.com.mx/IMG/mk/infoLR/entre24150716A.jpg>. Acesso em 18 jul. 2016.

tiveram contato com esse material e foram realizando sua leitura e compreensão, motivados pelas perguntas em espanhol realizadas pelo professor. Os processos de leitura de dois grupos foram registrados em vídeo. Foi solicitado que verbalizassem e mostrassem com o dedo indicador o local aproximado onde estavam olhando em cada momento da leitura-visualização do infográfico.

As análises dos vídeos e a observação direta das atividades com esse infográfico mostraram algumas regularidades no processo de leitura, motivados principalmente pela saliência e destaque dos elementos presentes no infográfico e pelas perguntas realizadas pelo professor-pesquisador.



Este infográfico complexo ou megainfográfico foi publicado em um jornal mexicano nesta semana.

1- De que se trata este infográfico?
2- Quando observam este infográfico pela primeira vez, para onde vocês olharam primeiro? Quais são os elementos que mais se destacam neste infográfico?
3- Quantas partes ou blocos de informações vocês podem identificar neste infográfico? Quais são os elementos que delimitam cada bloco de informações (linhas, quadros, cores ou tipografias diferentes)?
4- Por que será que alguns gráficos estatísticos deste infográfico possuem o formato de semicircunferência?
5- Por que será que o conjunto de informações deste infográfico tem esta disposição geral, "pouco tradicional", com o título no lado superior direito? O que está no lado superior esquerdo é também importante? Vocês sabem o que é a pirâmide da informação jornalística?
6- Quais recursos utiliza este infográfico para chamar a atenção dos leitores do jornal?
7- O tema deste infográfico é interessante para você? Por que será que apareceu publicado em um jornal?
8- Quais são as informações que mais chamaram sua atenção? Você aprendeu alguma coisa nova com a leitura-observação deste infográfico?
9- Alguns termos e/ou palavras que aparecem no infográfico são desconhecidos para vocês? Quais são?
10- Este infográfico pode ser classificado como de exposição de dados, de explicação ou de narração de fatos?
11- Este infográfico pode ser entendido como sendo uma publicidade? Explique.
12- Você mudaria a disposição ou peso dos diversos elementos presentes neste infográfico para sua publicação no mesmo jornal? E se fosse para ser publicado em outro lugar ou mídia você mudaria algo do *layout*?
13- Você considera que as cores utilizadas são adequadas? Você mudaria as cores? E se fosse publicar o infográfico em outro tipo de publicação ou mídia diferente mudaria as cores?
14- Se você fosse publicar um infográfico sobre este tema para o público brasileiro e em português, quais informações incluiria? Qual seria o título que colocaria no novo infográfico?
15- Vocês sabem quais são os nomes ou a função que de forma geral têm os elementos que estão acima e abaixo do título do infográfico?

Figuras 3a e 3b. Infográfico complexo "Pokémon Go, la app que revoluciona a los videojuegos". Fonte: *La Razón*, México, 17 jul. 2016 e perguntas realizadas durante a atividade de leitura desse infográfico.

Dessa forma, os elementos mais destacados foram visualizados e lidos primeiro. Eles são, em primeiro lugar, a imagem da *pokébola* (um elemento reconhecido rapidamente pela maioria dos alunos), seguido do título do infográfico, e depois, os dois acessórios (o artefato de pulso e o drone), principalmente, o primeiro deles. Outros elementos do infográfico foram sendo explorados e lidos sem um caminho de leitura definido, mas, em outros casos, as perguntas realizadas pelo professor-pesquisador guiaram a exploração e identificação de elementos específicos.

Em todos os grupos analisados causou interesse o conceito de realidade aumentada presente em um dos esquemas do infográfico. O professor explicou brevemente o que era a realidade aumentada e solicitou que procurassem mais informações sobre esse tema na Internet. Também provocou comentários dos leitores-visualizadores a forma como os esquemas no interior da *pokébola* facilitavam a visualização e melhor entendimento do tamanho real dela.

De novo aproveitamos para perguntar se utilizariam infográficos como esse para ensinar a língua espanhola e a maioria dos alunos que já ministram aulas no ensino básico ou em cursos de extensão respondeu afirmativamente. Cada professor em formação levou um exemplar do infográfico cedido pelo professor-pesquisador para uso nas aulas ministradas por eles. Os comentários informais no retorno −relatando as experiências realizadas com seus alunos − foram diversos, mas em síntese, positivos.

4. Alguns comentários finais

Nosso objetivo com este pequeno trabalho foi mostrar brevemente três experiências diferentes de uso de infográficos em espanhol em um curso universitário para futuros professores dessa língua e os resultados obtidos.

Parte das possibilidades e potencialidades de trabalho com infográficos na educação foram reveladas nessas experiências parciais que aqui apresentamos e também foi mostrada uma possibilidade de análise de documentos multimodais, como são, nesse caso, os infográficos.

Concordamos com Reinhardt (2010), em que a infografia didática facilita a construção dos processos de aprendizagem. Seu foco não está tanto na transmissão de informação como na aprendizagem. É por isso que temos incorporado o trabalho com infográficos como material didático há alguns anos, utilizando diversos exemplos, de forma que os participantes dos cursos de licenciatura tenham contato com conteúdos diversos de interesse e também conheçam melhor esse gênero multimodal.

Devemos comentar também que a partir desse conhecimento e percepção das possibilidades de trabalho com esse tipo de materiais, não é raro observar que os próprios alunos, ao longo do curso, começam a observar, coletar e compartilhar outros exemplos de infográficos que consideram de interesse.

Em resumo, constatamos, mais uma vez, que os infográficos e visualizações de dados podem ser utilizados como materiais multimodais e recursos pedagógicos de apoio para os cursos, promovendo um conhecimento maior sobre os temas abordados, mas também como um gênero multimodal atual, que deve ser analisado, entendido e utilizado em práticas de leitura, compreensão e produção.

5. Referências

ABIO, G. Infográficos e ensino de línguas adicionais. Algumas considerações iniciais. In: **Anais do Evidosol/Ciltec-online**, v. 3, n. 1, 2014a. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/5780>. Acesso em 30 set. 2016.

_____. Una aproximación a las infografías y su presencia en los libros de enseñanza de español para brasileños, **MarcoELE**, n. 18, 2014b. Disponível em: <http://marcoele.com/infografias-en-los-libros-de-ensenanza-de-espanol-para-brasilenos>. Acesso em 30 set. 2016.
AL HOSNI, J. The power of image in English Language Teaching. **Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes**, v. 4, n. 1, p. 229-235, 2016. Disponível em: <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/320>. Acesso em 30 set. 2016.
ASSUNÇÃO, F.N. **Estratégias de leitura em língua inglesa:** um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal. Dissertação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2014.
BEZEMER, J.; KRESS, G.. **Multimodality, Learning and Communication**. A social semiotic frame. Oxon/New York: Routledge, 2016.
BOTTENTUIT Junior, J.B.; LISBOA, E.S.; COUTINHO, C.P. O Infográfico e as suas potencialidades educacionais. **QUAESTIO**, v. 13, n. 2, p. 163-183, nov. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=695>. Acesso em 30 set. 2016.
BULLAS, J.. **9 Awesome Reasons to Use Infographics in your Content Marketing**. Jeffbulas.com, 07-03-2012. Disponível em: <http://www.jeffbullas.com/2012/03/07/9-awesome-reasons-to-use-infographics-in-your-content-marketing/>. Acesso em 30 set. 2016.
CAIRO, A. **Infografía 2.0.** Visualización interactiva de información en prensa, Madrid: Alamut, 2008.
CARVALHO, A.P. de; PROCÓPIO, A.M.; ROSÁRIO, I.O.T. do. Banco de Dados e Numeralha: como leitor analisa esse tipo de texto? In: **XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**, Bauru, SP, 03 a 05/07/2013.
DUARTE, V.M. **Textos multimodais e letramento**. Habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio. 2008. 219 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
DYJUR, P.; LI, L. Learning 21st century skills by engaging in an infographics assignment. In: PRECIADO BABB, P.; TAKEUCHI, M.; LOCK, J. (Eds.). **Proceedings of the IDEAS.** Werklund School of Education, University of Calgary, 2015, p. 62-71. Disponível em: <http://dspace.ucalgary.ca/bitstream/1880/50860/1/7%20Learning%2021st%20-%20Dyjur%20%26%20Li.pdf>. Acesso em: Acesso em 30 set. 2016.
FOSCHIERA, S.M.; SOUZA, D.C. de; OLIVEIRA, T.I. de; ANDRADE, F.D. de. Projeto de ensino de língua espanhola: infográfico. **Entrelinhas**, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/8996>. Acesso em 30 set. 2016.
FURST, M.S.B.C. **Infográficos**: Habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio e ensino superior. 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
GUALBERTO, C.L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa**: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do *design* visual, 2016. 179 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016.
GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, M.C.L. Recursos lingüísticos visuales en las ciencias naturales. **VivatAcademia**. Revista de comunicación, n. 135, p. 17-23, Junio 2016. Disponível em: <http://vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1015>. Acesso em 30 set. 2016.
KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York/London: Routledge, 2010.
KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the Grammar of Visual Design. 2nd ed., London/ New York: Routledge, 2006.

LANKOW, J.; RITCHIE, J.; CROOKS, R. **Infographics**: The power of visual storytelling. Joboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2012.
MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
MINERVINI, M.A. La infografía como recurso didáctico. **Revista Latina de Comunicación Social**, año 8, n. 59, enero-junio de 2005. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200506minervini.pdf>. Acesso em 19 abr. 2016.
MOHD AMIN, M.N. et al. The Use of Infographics as a Tool for Facilitating Learning. In: HASSAN, O.H. et al. (Eds.) **International Colloquium of Art and Design Education Research** (i-CADER 2014), 2016, p. 559-567. Disponível em: <http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-981-287-332-3_57>. Acesso em 19 abr. 2016.
MORAES, Ary. **Infografia**. História e projeto. São Paulo: Blucher, 2013.
NARVÁEZ SANTACRUZ, S.J. **El fortalecimiento de la comprensión de lectura por medio de un ambiente de aprendizaje basado en la interpretación de infografías**. 2016. 159 f. Trabajo de Grado. (Maestría en Informática Educativa) – Universidad de La Sabana, Chía, 2016.
NASCIMENTO, R.G. **Infográficos**: conceitos, tipos e recursos semióticos. 2013, 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2013.
PISARENKO, V.; BONDAREV, M. Infographics Use in Teaching Foreign Languages for Specific Purposes. **Recent Patents on Computer Science**, v. 9, n. 2, p. 124-132, August 2016.
QUADROS, S.D.; DENARDI, D.F. do A. Comparação de compreensão entre gênero reportagem e infografia para jovens leitores de Ararangua/SC. **DAPesquisa**, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 11, n. 15, p. 60-81, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/6690>. Acesso em 30 set. 2016.
RANIERI, P.R. A infografia digital animada como recurso para transmissão da informação em sites de notícia. **Prisma.com**, n. 7, p. 260-274, 2008. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/673/pdf>. Acesso em 30 set. 2016.
REINHARDT, N. Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos**, n. 31, p. 119-191, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232010000100003>. Acesso em 30 set. 2016.
RIBEIRO, A.E. **Textos multimodais**. Leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
_____. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>. Acesso em 30 set. 2016.
_____. Visualização de informação e alfabetismo gráfico: questões para a pesquisa. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 22, n.1, p. 39-50, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/9594>. Acesso em 30 set. 2016.
ROYCE, T. Synergy on the page: Exploring intersemiotic complementarity in page-based multimodal text. **JASFL Occasional Papers**, v. 1, n. 1, p. 25-49, 1998.
SANDOVAL LAMB, M.; SHEFFIELD, J.; WINET, K. Three Ways In: Approaches to Teaching Visual Rhetoric Through Infographics Programs. **Kairos**: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy (Praxis Wiki) 20.2, 2016. Disponível em: <http://digitalcommons.newhaven.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=english-facpubs>. Acesso em 30 set. 2016.

SELANDER, S. Designs for learning – A Theoretical Perspective. **Designs for Learning**, v. 1, n. 1, p. 10–22, 2008. Disponível em: <http://www.designsforlearning.nu/articles/abstract/10.16993/dfl.5/>. Acesso em 30 set. 2016.
SERAFINI, F. Multimodal Literacy: From Theories to Practices. **Language Arts**, v. 92, n. 6, p. 412- 423, July 2015.
_____. Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. **Teachers College Press**, 2013.
_____. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. **Children's Literature in Education**, 22, p. 70-89, 2010.
SOTO, U.; GREGOLIN, I.V.; RANGEL, M. Compreensão leitora de infográficos digitais: estratégias colaborativas em um curso virtual de língua espanhola. In: SANZ, A.G.; ROCHA, J.M. de S.; GARCÍA LABORDA, J. (Orgs.) **Educación y tecnologías digitales**: experiencias innovadoras. 1ed. Valencia: Editorial de la UPV, 2011, v. 1, p. 139-150. Disponível em: <http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/publicacoes/Libro_Educacion-y-tecnologias-digitales_exp-inn.pdf >. Acesso em 30 set. 2016.
TEIXEIRA, C.C. da C. **Criatividade, Design Thinking e Visual Thinking e sua relação com o universo da infografia e da visualização de dados**, 2014, 196 f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2014. Disponível em: <http://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.24565>. Acesso em 30 set. 2016.
TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro. Proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. **Revista Fronteira**. Estudos midiáticos, v. 9, n. 2, p. 111-120, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/fronteiras/article/viewArticle/5749>. Acesso em 30 set. 2016.
YEKTA, N.J. Online Infographics. **IJBPAS**, v. 5, n. 7, p. 1698-1706, July 2016. Disponível em: <http://ijbpas.com/pdf/2016/July/1467221352MS%20IJBPAS%202016%203801.pdf>. Acesso em 30 set. 2016.
YILDIRIM, S. Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches. **TOJET**, v. 15, n. 3, p. 98-110, July 2016. Disponível em: <http://www.tojet.net/articles/v15i3/15311.pdf>. Acesso em 30 set. 2016.

LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ABORDAGEM DA MODALIDADE VOLITIVA NOS *DISCURSOS DE INVESTIDURA*[1]

André Silva Oliveira, mestrando, UFC e andrethtzn@gmail.com

Nadja Paulino Pessoa Prata, doutora, UFC e nadjaprata@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar aos professores de E/LE como o letramento digital, auxiliado pelo uso das mídias digitais, pode vir a contribuir para uma melhor abordagem da modalidade volitiva, que, segundo Topor (2011), trata-se dos desejos e intenções do falante. No que diz respeito ao letramento digital, Baesso (2007) define-o como um conjunto de práticas de cunho sociais, enquanto tecnologia, em que se usa a leitura e a escrita em contextos específicos e para fins específicos. Isso corrobora, segundo Almeida e Teruya (2012), no uso das mídias digitais para fins bem definidos, contribuindo no aperfeiçoamento do letramento digital dos alunos como os aprendizes de E/LE. Para a realização desta investigação, apontamos para o uso de vídeos online a respeito da expressão da modalidade volitiva em discursos de investidura de um candidato a primeiro ministro de governo da Espanha, Rodríguez Zapatero, de modo a fornecer subsídios de como o professor poderia caracterizar tal categoria linguística e abordá-la em relação aos modalizadores volitivos querer+infinitivo (forma perifrástica) e querer (verbo pleno) e aos efeitos de sentido expressos por esses modalizadores. Em sendo assim, o propósito desta investigação consiste em fornecer possibilidades de se trabalhar o letramento digital dos aprendizes de espanhol, implicando numa 'correta' leitura da modalidade volitiva, apresentando seus possíveis efeitos de sentido, e contribuindo para que o estudo do espanhol não se restrinja apenas a sua estrutura, mas se entenda a relação entre o discurso e a gramática.
Palavras-chave: Letramento Digital, Mídias Digitais, Modalidade Volitiva.

Abstract

This study aims to present to teachers E/LE as digital literacy, aided by the use of digital media, could contribute to a better approach to volitive modality, which, according Topor (2011), these are the desires and the speaker's intentions. With respect to digital literacy, Baesso (2007) is defined as a set of social practices die while technology, which uses the reading and writing in specific contexts and for specific purposes. This corroborates, according to Almeida and Teruya (2012), the use of digital media for defined purposes, contributing to the improvement of digital literacy of students as learners E/LE. To carry out this research, we point to the use of online videos about the expression of volitive modality in speeches investiture of a candidate for prime minister of the government of Spain, Rodriguez Zapatero, to provide input on how the teacher could characterize such language category and address it in relation to volitive modalizers querer+infinitive (periphrastic form) and querer (full verb) and the effects of meaning expressed by these modalizers. That being so, the purpose of this research is to provide opportunities to work with the digital literacy of learners of Spanish, implying a 'correct' reading of volitive modality, with the possible effects of sense, and contributing to the study of Spanish not only restrict its structure, but to understand the relation between discourse and grammar.
Keywords: Digital literacy, Digital Media, Volitive modality.

[1] Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1. Introdução

Com este trabalho pretendemos explorar o letramento digital por meio do uso de mídias digitais em aulas de E/LE no auxílio do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola em relação à volição (desejo) e os seus efeitos de sentido, como *intenção* e *obrigação* em discursos de investidura. Dessa forma, objetivamos analisar um pouco a respeito do uso do modalizador volitivo *querer+infinitivo* (forma perifrástica) e o modal *querer* (verbo pleno) nos discursos de investidura de um candidato a primeiro ministro do governo espanhol, Rodríguez Zapatero, permitindo que o professor de E/LE explore em sala de aula os efeitos de sentido desses modais para um dado contexto comunicativo.

Nesta investigação, começaremos fazendo uma pequena abordagem a respeito de letramento digital que, de acordo com Baesso (2006), trata-se de um conjunto de práticas de cunho sociais em que se usa a escrita, enquanto sistema simbólico ou enquanto tecnologia, em contextos específicos e para fins específicos. Trataremos também a respeito do uso das mídias digitais em aulas de língua estrangeira, especificamente, a língua espanhola. Para isso, abordaremos a modalidade volitiva, que está relacionada ao que é desejável ou não desejável (HENGEVELD, 2004), cujos efeitos de sentido em geral são intenção, vontade, promessa, esperança, etc., como aponta Casimiro (2007). Faremos uma análise desse tipo de modalidade em discursos de investidura[2] de um candidato a primeiro ministro do governo da Espanha, divulgados on-line[3] e que são produzidos em um contexto político em que o autor, ao escrevê-los e depois proferi-los, fá-lo pensando em certos elementos comunicativos que possa produzir o efeito de sentido esperado no seu destinatário, seja expressando seus desejos e intenções ou querendo que seu destinatário entenda a "obrigatoriedade" do que é desejado.

Em relação à organização deste trabalho, ele divide-se em quatro seções, que versam respectivamente sobre (i) as principais características do letramento digital; (ii) o uso de mídias digitais em aulas de língua estrangeira; (iii) a caracterização da modalidade volitiva; e (iv) a análise de algumas ocorrências da modalidade volitiva tendo em vista o *corpus* constituído para este trabalho.

2. Letramento digital

De acordo com Baesso (2006), letramento tratar-se-ia de um conjunto de práticas de cunho sociais em que se usa a escrita, enquanto sistema simbólico ou enquanto tecnologia, em contextos específicos e para fins específicos. Ainda de acordo com o mesmo autor, o termo *letramento* se trata de uma palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas, surgindo apenas na segunda metade dos anos 80 por meio do discurso de especialistas nessas áreas. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra) com o sufixo que indica qualidade de estado ou fato de ser; em outras palavras, trata-se do estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Dessa forma, subtende-se que esse conceito traz a ideia de que a escrita acarreta consequências sociais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, seja para o grupo social no qual a linguagem é introduzida, ou para que o indivíduo aprenda a usá-la.

Partindo do ponto de vista individual, o autor ainda salienta que o simples fato de uma pessoa aprender a ler e a escrever, faz com que ela se torne um alfabetizado. Obter a técnica de ler e escrever e, a partir disso, comprometer-se com as práticas sociais de leitura e escrita, pois

[2] Discurso proferido pelo candidato a primeiro ministro do governo espanhol perante os demais deputados do Parlamento antes de ser realizada a votação.

[3] O fato dos vídeos serem de divulgação on-line para a nossa pesquisa, restringe-se apenas ao fato deles serem facilmente divulgados e encontrados pelo professor de língua espanhola, podendo ser baixados diretamente da internet ou ser apresentados aos alunos na própria página *web* em que estão hospedados.

estas exercem influência sobre o indivíduo, podem alterar o estado ou condição do alfabetizado em relação a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. Do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo social, que até então desconhecia a grafia, tem sobre esse grupo efeitos. E é justamente esse estado ou condição que a pessoa ou o grupo passa a ter, em relação a essas mudanças, que se pode chamar de letramento. Portanto, será letramento o resultado da ação de dominar a leitura e a escrita fazendo uso delas em práticas sociais diversas.

Segundo Baesso (2006), no que diz respeito a letramento e alfabetização, faz-se necessário diferenciar esses dois termos, pois um indivíduo alfabetizado não se trata, necessariamente de uma pessoa letrada. Uma pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu a ler e a escrever, em suma, se trata de uma pessoa que consegue decodificar os signos da língua escrita. Um indivíduo letrado, no entanto, é aquele capaz de se apropriar do código linguístico e fazer uso dele respondendo, adequadamente, às demandas sociais de leitura e escrita. O autor ainda ressalva que o letramento digital permite inserir o conhecimento e as habilidades necessárias para que, tanto professores e alunos, possam deixar marcas em uma era digital com dispositivos digitais. De fato, todo esse conhecimento e essas habilidades, em relação ao uso das novas tecnologias, não substituem o letramento tradicional, mas adiciona a este o conhecimento específico necessário para responder as demandas sociais dessa nova era digital.

Para que os aprendizes não sintam que há um distanciamento entre a sala de aula e a sociedade da qual eles pertencem, tendo em vista que as mídias digitais são uma realidade do cotidiano deles, é necessário que os professores estejam capacitados para trabalhar com essas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala e fazer bom uso delas, para que os aprendizes não se sintam prejudicados em seu objetivo máximo, o de adquirir uma segunda língua.

De acordo com Fisher (2007), o papel da tecnologia, em especial as mídias digitais, nas aulas de língua estrangeira não visa apenas auxiliar o professor nas suas práticas de ensino por proporcionar aos seus alunos aulas bem mais ilustradas ou por apresentar conteúdos hipermidiáticos. Ela deve ser utilizada como um novo paradigma educacional, focado na aprendizagem e na construção do conhecimento da nova língua, permitindo ao professor concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas e que promovam um trabalho corporativo entre mestre e aluno, não centrando suas atenções apenas no professor e nas mídias audiovisuais utilizadas por ele, mas que os alunos sejam capazes de interagir com o professor, as ferramentas tecnológicas utilizadas por eles e entre si.

Dessa forma, cabe ao professor saber selecionar essas ferramentas digitais e aprender a utilizar desses recursos para criar situações mais ricas de comunicação, por meio das mídias digitais, para alcançar uma metodologia de aprendizagem que seja capaz suprir as necessidades linguísticas e cognitivas de seus aprendizes de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), em especial, no que tange a manifestação da modalidade, especificamente, a modalidade volitiva, numa dada língua estrangeira e os efeitos de sentido que os alunos possam vir a interpretar em um dado contexto discursivo utilizado nas aulas de E/LE por meio de mídias digitais.

3. O uso de mídias audiovisuais em aulas de língua estrangeira

Segundo Almeida e Teruya (2012. p. 287), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dizem que todo material utilizado em sala de aula é fonte de informação, pois as informações neles contidas, seja por meios impressos, eletrônicos ou digitais, trazem algo de conhecimento que pode ser explorado pelo professor e pelos alunos. Para os autores, é relevante que o professor de língua estrangeira entenda que o uso das mídias digitais, tanto aquelas utilizadas

para fins específicos quanto as de uso social, devem ser apresentadas em sala de aula com objetivos bem definidos. O uso para fins educativos desses recursos midiáticos necessita ir mais além do que a crença de que esses meios servem apenas como facilitadores do aprendizado, como algo para entreter ou até mesmo encantar o aluno em sala de aula. É preciso que se entenda que essas mídias funcionam como um suporte para o ensino-aprendizagem, pois, mais do que nunca, trabalhar no âmbito das faculdades mentais da razão e da criticidade do aluno.

De acordo com Pereira (2010), para todo aprendiz de língua estrangeira, o processo de aprendizagem passa pela necessidade que ele tem em aprender uma língua estrangeira, que pode se dar por motivos de trabalho, por aptidões pessoais, etc. Não importa quais as razões que o levem a estudá-la, sempre haverá um motivo que o faça se interessar por outra língua. Dessa forma, durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve estar atento quanto aos métodos a serem usados e, também, aos fatores determinantes para que o aprendiz continue seus estudos. Ainda segundo o autor, ao aprimorar os conhecimentos dos alunos em língua estrangeira, o professor pode fazer uso das mídias digitais, que podem influenciar não apenas na aquisição da língua alvo, mas fazendo com que os aprendizes consigam interagir entre si na língua estrangeira; pois o uso das mídias digitais permite que seus participantes tenham uma maior interação com o mundo real, com a sociedade que o norteia na língua estrangeira e com os falantes nativos dessa mesma língua.

> As mídias podem proporcionar aos aprendizes de segunda língua alguma autonomia no momento em que se dá o aprendizado, pois elas podem ser usadas tanto em um ambiente formal quanto informal, ou seja, podem ser utilizadas dentro ou fora da sala de aula. Isso permite que o aluno consiga buscar acréscimos de conhecimento na língua estudada, sem a intervenção do professor, resultando no aperfeiçoamento fora do contexto escolar. (PEREIRA, 2010. p. 30)

O uso das mídias digitais para a abordagem dos *discursos de investidura* nas aulas E/LE corroboraria para uma melhor interpretação por parte do alunado dos efeitos de sentido apresentados pelas perífrases *querer+infinitivo* e o verbo pleno *querer* no que diz respeito à manifestação da modalidade volitiva, uma categoria linguística relacionada ao que é desejável ou não desejável por parte do falante (HENGEVELD, 2004).

4. Modalidade volitiva

Segundo Topor (2011), a modalidade volitiva[4] está relacionada aquilo que é desejável. A autora ainda salienta que, desde um ponto de vista semântico, é possível que se faça uma diferenciação entre o que se entende por desejo (volição) e intenção. Para a autora, o desejo estaria limitado ao plano do pensamento, sem que, necessariamente, haja uma realização do que se deseja, enquanto que a intenção pode conduzir o falante ao plano performativo, ou seja, a realização do que é desejado.

Em se tratando das formas de expressão da modalidade volitiva, Sedano (2006) faz uma lista de verbos plenos que melhor expressam a volição em língua espanhola. De acordo com a autora, os *verbos de voluntad* (vontade), geralmente, apresentam as características de [+desejo] ou [+volição], são eles: *ambicionar, ansiar, anhelar, conseguir, desear, esperar, intentar, lograr, perseguir, precisar, preferir, procurar* e *querer*. A autora ainda acrescenta que os verbos volitivos compartilham uma propriedade semântica comum: a expressão de emoções, afetos e o desejo de que algo ocorra ou não ocorra.

Para esta pesquisa, especificamente, iremos tratar da manifestação da modalidade volitiva em língua espanhola a partir de um texto oral de caráter argumentativo e de cunho político, o

[4] A autora também classifica a modalidade volitiva como modalidade intencional.

discurso de investidura, por meio de fragmentos de dois vídeos nos quais o candidato a primeiro ministro de governo da Espanha, *Rodríguez Zapatero*, discursa perante os parlamentares.

5. Metodologia

Para a realização deste trabalho, apontamos aqui dois vídeos que podem ser trabalhados pelo professor de língua espanhola no qual o candidato a primeiro ministro do governo da Espanha, Rodríguez Zapatero, profere o seu *discurso de investidura* perante os parlamentares no Congresso dos Deputados.

Disponibilizamos a seguir os *links* onde ambos os vídeos estão hospedados:

- *Discurso de Investidura de Rodríguez Zapatero (2004), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6j4cVK-ZDX8>. Acesso em: 19 de julho de 2016.*
- *Discurso de Investidura de Rodríguez Zapatero (2008), disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=YyA1NV3E9Co>. Acesso em: 19 de julho de 2016*[5].

Ressaltamos que dispomos aqui os discursos na íntegra, cabendo ao professor de espanhol escolher apresentar aos seus alunos o discurso em sua totalidade ou apenas os fragmentos que lhe interessam e dos quais ele pode fazer uma melhor abordagem da modalidade volitiva[6].

Em relação aos discursos de investidura que formam o nosso *corpus*, Esteban (2011) esclarece que se trata de discursos proferidos por candidatos a presidente do governo da Espanha. Por meio desse discurso, o candidato busca conquistar o apoio do Parlamento Espanhol e obter o apoio dos grupos do parlamento para que alcance os votos necessários para sua eleição. Isto está previsto no Artigo 99 da Constituição Espanhola. No momento em que candidato realiza o seu discurso, este não está direcionado aos seus votantes, apenas aos partidos políticos e a sociedade espanhola de um modo geral.

Vale ressaltar que o discurso de investidura, segundo Álvarez (2009), pertence à modalidade da comunicação política, tratando-se de um conjunto de textos, orais ou escritos, elaborados por políticos que almejam participar ativamente na organização de uma sociedade de forma institucional, por isso, elaboram seu texto e suas ações nesse sentido.

Na seção seguinte, trataremos de apresentar uma análise qualitativa dos fragmentos dos quais a modalidade volitiva se expressa e dos possíveis efeitos de sentido que dela decorrem a partir do contexto comunicativo no qual estão inseridos os interlocutores e em relação aos discursos de investidura do candidato a primeiro ministro do governo espanhol.

Esclarecemos que essa análise visa a auxiliar o professor de espanhol na abordagem da modalidade volitiva em relação aos *discursos de investidura* usados e de como dois elementos pertencentes ao sistema linguístico (*querer+infinitivo*) e o verbo pleno *querer* podem apresentar sentidos diversos, dependendo do contexto comunicativo.

6. Análise da modalidade volitiva nos *discursos de investidura*

Antes de apresentarmos a análise qualitativa de algumas ocorrências da modalidade volitiva no nosso *corpus*, ressaltamos que o uso dessa mídia digital (os dois vídeos) nas aulas de

---

[5] O candidato a primeiro ministro do governo espanhol, *Rodríguez Zapatero*, realizou apenas dois *discursos de investidura*, um no dia 15 de abril de 2004 e o outro no dia 08 de abril de 2008.

[6] Aconselhamos aos professores de E/LE que aula seja realizada em um laboratório de informática para que os alunos possam ter acesso à página *web* na qual estão hospedados os vídeos. Salientamos que o professor também explore os comentários feitos pelos internautas na própria página *web*, no intuito de que os aprendizes possam ter acesso também às opiniões contrárias ou a favor em relação aos discursos proferidos pelo candidato.

E/LE auxiliaria os alunos em uma melhor interpretação da perífrase *querer+infinitivo* e do verbo pleno *querer* ao manifestarem a modalidade volitiva, haja vista que o alunado teria acesso ao contexto comunicativo no qual estão inseridos os falantes, o que facilitaria também na compreensão dos efeitos de sentido abordados pelo professor em sala de aula (dos quais disponibilizamos ao professorado aqui em nossa análise).

Salientamos que a abordagem da modalidade volitiva por meio dessas mídias digitais corroboraria também para que os aprendizes de espanhol aperfeiçoassem o seu letramento digital, pois seriam capazes de se apropriarem do código linguístico da língua estrangeira estudada e, posteriormente, serem capazes de responder não apenas na língua estrangeira (falar adequadamente), mas conseguirem questionar e avaliar as demandas sociais de leitura e escrita que a cultura estrangeira estudada exige.

Ao utilizarem os vídeos nas aulas de espanhol, os professores poderão perceber que o candidato a primeiro ministro instaurou a modalidade volitiva por meio do modal *querer+infinitivo* e do verbo pleno *querer*, a partir do qual foi possível que o falante (candidato a primeiro ministro) instaurasse a volição (desejo) e produzisse em seu discurso os efeitos de sentido de intenção e/ou obrigação.

Em relação à perífrase *querer+infinitivo*, Gómez Torrego (2009) esclarece-nos que ela pode apresentar seu valor volitivo pleno[7], como no exemplo *Juan no quiso trabajar*[8] ou um valor volitivo mais "debilitado" ou mais "afastado" do seu sentido volitivo, respectivamente, como nos exemplos *Al niño le quieren salir los primeros dientes* ou *Hoy quiere llover*[9].

No nosso *corpus*, a perífrase *querer+infinitivo* foi utilizada para expressar a volição quanto o efeito de sentido de intenção por parte do candidato a primeiro ministro. No que diz respeito à volição, segundo o Dicionário da Real Academia Espanhola versão on-line[10], o desejo pode ser entendido como o ato de ansiar que se realize ou que não se concretize determinado acontecimento[11].

Vejamos as seguintes ocorrências selecionadas, vejamos:

(1) *"...La igualdad es también una de las señas de identidad del país que con ustedes <u>quiero seguir</u> construyendo..." (Discurso de Investidura – 2008)*

(2) *"...<u>quiero asegurar</u> el protagonismo ciudadano a que todos tenemos derecho en una sociedad tolerante, laica, culta y desarrollada..." (Discurso de Investidura – 2008)*

Nos exemplos (1) e (2), vemos que o candidato a primeiro ministro expressa seus desejos e anseios, perante o Congresso dos Deputados, de realizar ações em prol da igualdade e do protagonismo entre os cidadãos, garantindo-lhes a igualdade e os mesmos direitos em seu mandato. Percebemos também que a volição expressa pelo falante, nos casos acima, está relacionada a um estado-de-coisas pouco controlado, por tratar-se de ações de caráter mais subjetivo, como igualdade e protagonismo.

Segundo Topor (2011), há uma diferenciação muito tênue entre o desejo e a intenção. De acordo com a autora, o 'desejo' estaria limitado ao plano do pensamento, sem que, necessariamente, haja uma concretização do que se deseja por tratar-se de algo de caráter

[7] No que diz respeito à análise de algumas ocorrências encontradas no corpus, analisaremos e comentaremos apenas com os casos em que o uso perifrástico do verbo modal querer apresenta valor volitivo pleno.
[8] Exemplo retirado da obra de Gómez Torrego (2009, p. 98).
[9] Exemplos retirados da obra de Gómez Torrego (2009, p. 99).
[10] Disponibilizamos o link para acesso ao Dicionário da Real Academia Espanhola versão online: <http://www.rae.es/ayuda/diccionario-de-la-lengua-espanola>.
[11] Tradução nossa. O original diz: "Anhelar que acontezca o deje de acontecer algún suceso."

subjetivo, enquanto que a 'intenção' pode conduzir o falante ao plano performativo, ou seja, a realização do que é desejado, já que a volição expressa trata-se de algo menos subjetivo.

Em relação à intenção, efeito de sentido expresso pela volição, apontamos aqui alguns exemplos retirados do nosso *corpus*. Vejamo-los:

> *(3) "...mediante el diálogo y el acuerdo institucional con el Gobierno Vasco y con la Generalitat de Cataluña, quiero extender a las Fuerzas de Seguridad con que cuentan esas…" (Discurso de Investidura – 2004)*
>
> *(4) "…incrementar el grado de coincidencia entre nosotros sobre el desarrollo futuro de la Unión Europea. En otro orden de cosas, quiero proponerles dos Acuerdos concretos que deberíamos alcanzar en el plazo más breve posible…" (Discurso de Investidura – 2008)*

Em (4), notamos que o candidato a primeiro ministro expressa o desejo de melhorar a segurança nas Comunidades Autônomas da Catalunha e do País Basco, conhecidas por ataques de grupos separatistas, mediante acordos estabelecidos com os governos dessas regiões da Espanha. Enquanto que em (5), o falante deseja promover acordos com a União Europeia para reformar os órgãos constitucionais espanhóis.

Os casos citados acima corroboram não apenas na expressão da volição por parte do falante frente aos governos das Comunidades Autônomas da Catalunha e País Basco e a União Europeia[12], mas na concretização de que a volição venha a concretizar-se, haja vista que, em (3), devido aos ataques de grupos separatistas, o candidato a primeiro ministro não apenas anseia garantir a segurança nessas regiões, há a necessidade de que aquilo que é desejável (volição) venha a concretizar-se, pois se trata de algo de segurança nacional. Enquanto que, em (4), por fazer parte da União Europeia, a Espanha precisa que seus órgãos políticos melhor se adaptem aos padrões de organização política do bloco europeu, dessa forma, a volição expressa pelo falante precisa concretizar-se para que não se instaure uma crise política no país.

Vale ressaltar que, por se tratarem de desejos relacionados a algo menos subjetivo, como a questão da segurança nacional e organização política, a desejabilidade caminha para a execução daquilo desejado, afastando-se do plano do pensamento (desejo) e caminhando para a realização daquilo desejado (intenção). Topor (2011) ressalva que a intenção deriva do significado de vontade ou disposição em realizar algo, que por sua vez, deriva do significado do desejo (volição), o que explicaria essa aproximação entre desejo e o efeito de sentido por ela produzido nesse contexto, o da intencionalidade.

Entretanto, quando há um maior controle sobre quem recai a volição instaurada, há também uma maior probabilidade de que a volição instaurada pelo falante venha a realizar-se, configurando a volição expressa como uma espécie de "mandado" ou "ordem", corroborando com que o "desejo" expresso se configure em uma "obrigação" (o *querer* passar a configurar como um *dever*), como aponta Casimiro (2007).

Vejamos os seguintes exemplos:

> *(5) "...No podemos seguir demorando una reforma del Reglamento del Congreso que todos reconocen necesaria y nadie aborda… en el que quiero que se empeñe toda la Cámara. En uno u otro momento todos los partidos hemos dicho que la reforma del Reglamento era necesaria…" (Discurso de Investidura – 2004)*

[12] O candidato ao abordar esses temas, profere-os, pondo mais ênfase ao subir seu tom de voz perante os demais membros do parlamento.

(6) "…Ahora lo reclamo para diseñar una estrategia antiterrorista compartida por todos los grupos de la Cámara. Insisto: quiero que sea de todos los grupos…" (Discurso de Investidura – 2008)

Nos exemplos (6) e (7), o falante instaura a volição por meio do verbo *querer*. Nesses exemplos o falante fala diretamente aos demais parlamentares que compõem o Congresso dos Deputados (que, se o candidato venha a ser eleito, serão seus futuros subordinados) a respeito de medidas que devem ser tomadas para reformar algumas regras do Congresso (exemplo 6) e medidas de combate aos ataques terroristas dentro da Espanha (exemplo 7).

Nos exemplos citados anteriormente, notamos que a volição instaurada pelo falante apresenta características de "mandado", podendo ser assim interpretado por parte de seus futuros subordinados, pois devido ao fato de haver um maior controle de quem instaura a volição sobre quem recai, corroboraria em uma maior diretividade da volição expressa.

Essa característica da modalidade volitiva pode ser explicada devido à proximidade entre o "desejo" e o "desejo de que algo se realize". De acordo com Lyons (1977), a modalidade deôntica[13] proveria da função desiderativa da linguagem, quando a desideratividade expressa pelo sujeito enunciador torna-se uma obrigação (valor prototípico da modalidade deôntica).

> A origem da modalidade deôntica, como tem sido frequentemente sugerida, é buscada nas funções desiderativa e instrumental da linguagem: isso quer dizer que, no uso da linguagem, ela serve, de um lado para expressar ou designar vontades e desejos e, de outro, para conseguir que algo seja feito, com a imposição da própria vontade a outros agentes. (LYONS, 1987, p. 826)[14].

Dessa forma, como aponta Casimiro (2007), uma mesma forma linguística pode relacionar-se a diversos valores semânticos, assim como um único valor semântico pode manifestar-se por meio de várias formas linguísticas. Tal pensamento corrobora na ideia de que modalizadores, tipicamente, volitivos possam manifestar valores não prototípicos da modalidade volitiva em determinados contextos.

7. Considerações Finais

Procuramos neste trabalho fazermos uma abordagem da modalidade volitiva em discursos de investidura, buscando fazer uma explanação a respeito da volição e dos efeitos de sentido que dela decorrem para esse contexto comunicativo, relacionando a modalidade volitiva com o ensino-aprendizagem da perífrase *querer+infinitivo* e o verbo pleno *querer* em aulas de espanhol como língua estrangeira por meio de mídias digitais.

Vale salientar que, neste trabalho, propomos que os professores de E/LE trabalhem o letramento digital de seus alunos por meio de mídias digitais, procurando trabalhar os efeitos de sentido apresentados pelos modalizadores volitivos, necessariamente, em vídeos de divulgação on-line dos discursos de investidura de um candidato a primeiro ministro do parlamento espanhol, para abordar, especificamente, a modalidade volitiva. Fazemo-lo no intuito de que a abordagem da perífrase do espanhol *querer+infinitivo* e verbo pleno *querer* não se restrinjam apenas a sua estrutura no que tange a modalidade volitiva.

No que diz respeito à volição e os efeitos de sentido que dela decorrem, vimos que há uma distinção tênue entre o desejo (volição) e a intenção. Segundo Topor (2011), o desejo (volição)

---

[13] A modalidade deôntica está relacionada ao eixo da conduta, expressando valores como obrigação, proibição ou permissão.

[14] Tradução nossa. O original diz: "... The origin of deontic modality, it has often been suggested, is to be sought in the desiderative and instrumental function of language: that is to say, in the use of language, on the hand, to express or indicate wants are desires and, on the other, to get things done by imposing one's will on the other agents…" (LYONS, 1987, p. 826).

trata-se da manifestação da desejabilidade de algo apenas no plano do pensamento, enquanto que a intenção seria a possibilidade de que a volição instaurada pela fonte volitiva viesse a ser realizada pelo alvo da volição.

O efeito de sentido de "mandado" ou "obrigação" poderia ser atribuído desde que as características semânticas e pragmáticas levassem a esse tipo de interpretação e que houvesse o reconhecimento da superioridade do sujeito falante, nesse caso, o candidato a primeiro ministro, por parte dos seus subordinados.

Dessa forma, como aponta Casimiro (2007), a modalidade volitiva apresenta um caráter mais básico que a modalidade deôntica, levando-nos a posicioná-la numa classificação de anterioridade em relação à modalidade deôntica. A explicação para uma interpretação deôntica da volição, encontra-se pautada no reconhecimento que Lyons (1977) faz acerca da origem da modalidade deôntica, em que esta se origina a partir das funções desiderativas da linguagem.

Referências

ALMEIDA, R. S.; TERUYA, T. K. **O uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira à luz da pedagogia crítica da mídia**. Revista de Linguística e Teoria Literária, Anápolis, v. 4, n. 2, p. 279-297, 2012. Disponível em: <http://zip.net/bktsF3 >. Acesso em: 04 julho 2016.

ÁLVAREZ, A. **Cortesía y política en el discurso de investidura**. 2009. Disponível em: <http://zip.net/bmtsyz > Acesso em: 02 julho 2016.

ALVES, M. R. **Mídias na Educação:** como tornar o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira mais atrativos para os alunos do ensino médio. Disponível em: <http://zip.net/bctsCG > Acesso em: 04 julho 2016.

BAESSO, D. C. P. **O letramento digital: um novo olhar na prática da supervisão escolar.** 2006. 34f. Monografia (Supervisão Escolar) - Curso de Supervisão Escolar, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <http://zip.net/bqttyV >. Acesso em: 06 julho 2016.

CASIMIRO, S. **Um estudo das modalidades deôntica e volitiva nos discursos do presidente Lula.** 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2007.

DICIONÁRIO DA REAL ACADEMIA ESPANHOLA. Versão on-line. Disponível em: <http://www.rae.es/ayuda/diccionario-de-la-lengua-espanola>. Acesso em: 07 julho 2016.

ESTEBAN, R. A. **El discurso de investidura como instrumento de comunicación política en España (1979-2008)**. 2011. Disponível em: <http://zip.net/brtsCc> Acesso em: 02 julho 2016.

FISHER, C. R. **Formação tecnológica e o professor de inglês:** explorando níveis de letramento digital. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Doutorado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007. Disponível em: <http://zip.net/brtsCd>. Acesso em: 19 julho 2016.

GÓMEZ TORREGO, L. **Perífrasis verbales con infinitivo**: valores y usos en la lengua hablada. Arco Libros: Madrid, 2009.

HENGEVELD, K. Illocution, mood, and modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (eds.) **Morphology**: a handbook on inflection and word formation. v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p.1190-1201.

LYONS, J. **Semantics**. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

PEREIRA, E. M. **O uso das mídias no ensino de língua espanhola:** uma visão dos alunos do curso de Letras Espanhol. 2010. 40f. Monografia (Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol). Departamento de Letras Estrangeiras Modernas - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2010. Disponível em: <http://zip.net/bktsF3 >. Acesso em: 19 julho 2016.

SEDANO, L. H. **Un acercamiento a la gramática de los verbos volitivos, de influencia e psicológicos.** 2006. Disponível em: <http://zip.net/bctsg4> Acesso em: 16 março 2016.
TOPOR, M. **Perífrasis verbales del español y rumano un estudio contrastivo.** 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Lleida, Espanha. Disponível em: <http://zip.net/bktsjX>. Acesso em: 18 março 2016.

O Ensino de LEM através das TICs na escola pública cearense – o que temos e o que podemos fazer?

Rakel Beserra de Macêdo, Especialista em Ens. de Língua Inglesa, SEDUC-CE, rakelbeserra@gmail.com

Resumo: O objetivo do nosso trabalho é trazer um pouco da realidade do Ensino de língua Estrangeira Moderna (LEM) através das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs em escolas públicas estaduais do Ceará, na perspectiva do que se têm para ser trabalhado nas aulas de língua estrangeira e o que podemos fazer com o que se tem na maioria das escolas. Dessa forma, pretendemos apresentar ao leitor que mesmo sem muitos recursos ou recursos obsoletos, ainda há sim o que se fazer com as TICs nas aulas de língua estrangeira. Nossa metodologia de pesquisa é baseada na leitura e pesquisa de documentos oficiais da Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como nos projetos destinados ao o uso de TICs nas escolas públicas. Os resultados de nossa pesquisa trazem sugestões para o professor de língua estrangeira usar as TICs em suas aulas como metodologia de trabalho e como avaliação do aprendizado de línguas, tanto na escola, como em outros ambientes.

PALAVRAS CHAVE: TICs, escola pública, Língua Estrangeira Moderna, aprendizagem.

Abstract: The objective of our work is to bring a bit of reality of Modern Foreign Language Teaching (LEM) through Information and Communication Technologies - TICs in public schools in Ceará, in the perspective of what has to be worked in Foreign Language classes and what we can do with what you have in most schools. Thus, we intend to present to the reader that even without many resources or obsolete resources, there is still but what to do with the TICs in Foreign Language classes. Our research methodology is based on reading and research of official documents of Basic Education, as the National Curriculum Parameters – PCN -, as well as in projects for the the use of TICs in public schools. The results of our research bring suggestions for Foreign Language teacher use TICs in their classes as working methodology and as an evaluation of language learning both at school and in other environments.

KEY WORDS: Information and Communication Technology, public school, English Language, LEI, knowledge.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação, mais conhecidas como TICs, vieram através de sua evolução trazer a possibilidade de mudanças significativas na área educacional. A Educação a Distância, doravante EaD, também é uma ponte que permite transpor várias lacunas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, em especial no que tange o Ensino de Língua Estrangeira Moderna, doravante LEM. O contexto do ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras é marcado pela escassez de materiais para uso em sala e falhas ou

ausência de estrutura tecnológica, falta de acesso aos professores, assim como pela mínima quantidade de horas aula disponibilizada na carga horária de estudo das turmas. Aprender um idioma se torna cada vez mais difícil na rede pública de ensino. Não é diferente na rede pública estadual cearense.

Este artigo trata das dificuldades encontradas no ensino de língua Estrangeira Moderna através do uso e acesso as TICs em escolas públicas do estado do Ceará, assim como de possíveis formas de driblar essas dificuldades, na esperança de que sejam realizadas políticas públicas de melhorias dos ambientes de informática e TICs.

Ressaltamos que estamos longe de trazer uma ampla pesquisa estatística, mas trazemos aqui nossas experiências e vivências nas escolas estaduais cearenses.

Nosso trabalho está dividido em três partes. Primeiramente traremos uma visão do que temos na escola pública; em segundo lugar algumas alternativas de uso das TICs para o ensino de língua Estrangeira Moderna e por fim nossas conclusões.

1. O que temos

A realidade que nos é apresentada retrata a escola pública estadual cearense, onde foi introduzida em todas elas, os LEI [1] através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), uma política educacional que objetiva promover o uso pedagógico das TICs nas escolas públicas estaduais.

> O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. [2]

Como nos mostra o Manual desse programa[3] ele funciona de forma descentralizada onde cada estado teria uma Coordenação Estadual do ProInfo, onde sua atribuição principal seria introduzir o uso das TICs nas escolas estaduais e articular as atividades desenvolvidas nas escolas a partir de Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs (Ministério da Educação, s/d, p.5).

[1] Laboratório Escolar de Informática.
[2] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462. Acessado em 06/10/11
[3] SIGETEC – Sistema de Gestão Tecnológica. Manual para adesão ao ProInfo.

O uso dessa tecnologia já está disponível para os professores da rede estadual, mas pouco é utilizado pelos docentes e discentes. Esse pouco uso tem diversos fatores, que vão desde a falta de estrutura nos LEIs (como espaço e computadores suficientes para uma turma, de alunos, levando em consideração que as turmas das escolas estaduais podem chegar a 55 alunos), maquinário obsoleto, equipamentos ultrapassados e de baixa qualidade e tecnologia até a falta de prática e conhecimentos em informática básica e internet por parte do professor.

Os LEI têm em média 25 computadores por escola, e cada laboratório contava até o final de 2015 com o apoio exclusivo de um professor Regente, que além de dar suporte aos alunos durante as aulas realizadas no laboratório, ajudava os professores da escola na elaboração de aulas e utilização das mídias computacionais.

Atualmente, a educação do estado do Ceará vem passando por um grande sucateamento: computadores, *tablets* obsoletos e demais itens de baixa qualidade. Além da extinção dos NTEs citados acima e houve ainda o remanejamento de funções de professores o que extinguiu o cargo do Professor Regente de Laboratório Escolar de Informática – LEI[4] em 2016 que auxiliava alunos e professores no uso das ferramentas dos laboratórios, ou seja, a estrutura já não está boa e o acesso pelos alunos e professores ficou mais difícil. Sem falar na qualidade da internet que chega às escolas. Tem se tornado inviável ligar à internet um laboratório além de todos os demais computadores da escola, pois quando o sinal não cai, este fica muito lento a ponto de não executar, a tempo do término da aula, as atividades propostas.

Sobre a atual realidade desses espaços e tecnologias, a firmamos que há escolas, uma pequena parte, onde a realidade é diferente. As escolas que dão melhores resultados como aprovações de alunos em vestibulares, frequência, aprovação anual e etc., têm mais recursos. Menores resultados, menores recursos.

Não obtivemos ainda dados concretos e estatísticos dessas realidades. O panorama apresentado foi baseado em nossas experiências em escolas do interior e capital do estado enquanto professores de LEM.

Sabemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – tanto os de Ensino Fundamental como os do Médio em todas as áreas do conhecimento, incentivam e apoiam o uso das TICs como meio de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola pública, principalmente no que se refere à investigação e à pesquisa, pois o advento da

[4] Ver Portarias Nº 1169/2015 e Nº 0005/2016.

internet facilita o acesso a diversos bancos de dados *online*[5], assim como de obras literárias, mapas, opiniões, redes de contato, etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 16) nos mostra que a Investigação e compreensão no processo de educação parte da análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, relacionando-os a textos e contextos de acordo com as condições de produção e recepção a partir das tecnologias disponíveis nas escolas.

Para isso, Silva (2008, p. 204) nos fala das condições para a integração das TIC na escola, como integração ao currículo escolar.

> A própria exploração da noção de *integração* das tecnologias no currículo, e não a mera *adição* ou *aplicação*, torna imperioso que não se perca de vista que o educativo requer uma legitimação ideológica fundamentada numa determinada tomada de posição sobre a natureza do conhecimento e cultura, sobre o conhecimento relativo ao desenvolvimento e construção do saber por parte dos alunos e sobre o papel que neste processo jogam os professores e as escolas ao utilizarem certas tecnologias. Sem esta contextualização acrescem as dificuldades para se retirar o máximo potencial curricular e pedagógico e cada tecnologia. (grifo do autor)

Destarte, vimos que há sim, possibilidades no meio da escola pública de usarmo-nos das TICs para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, especificamente no nosso estudo, o ensino de Língua Inglesa. Mas é necessário, dessa forma, gerenciar os atores e material físico.

Percebemos que vários autores nos falam sobre os professores como principais atores na integração das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Almeida e Prado citando Costa, nos mostra que o acesso à tecnologia ainda é um aspecto de mudanças na sociedade. (COSTA *apoud* ALMEIDA & PRADO, 2008, p. 183).

> [...] a integração entre currículo e tecnologias potencializa mudanças na aprendizagem, no ensino e na gestão da sala de aula. Porém, essas mudanças se concretizam quando compreendemos a concepção de currículo que almejamos desenvolver, identificamos as características intrínsecas das tecnologias que devem ser exploradas em atividades pedagógicas com intenções e objetivos claramente especificados, bem como entendemos que "a questão determinante não é a tecnologia, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia" (COSTA, 2005) [6]

[5] O conceito de *online* deve ser contextualizado a partir do uso da internet através de qualquer ponto de acesso como computador, *tablet*, *notebook*, *smartphone*, etc.

[6] Nota do autor: COSTA, F. As "*Novas Tecnologias*" ao Serviço do Currículo. Universidade de Lisboa, 2005. Disponível em: www.fcosta.pt.vu. Consulta realizada em 02.07.2008.

Já Prado (s/d, p. 1) analisa como um descompasso a educação atual brasileira presencial apresentando-nos a informação tecnológica como um novo paradigma para a educação, na perspectiva de que a sociedade como um todo já se utiliza muito da tecologia.

> Os meios de produção e de serviço estão mudando. A sociedade pós-industrial certamente inovará as atividades humanas. O surgimento e a expansão dessa nova visão demanda um novo perfil de profissional para conviver na sociedade da informação e tecnológica. Os sistemas de informação tornam-se cada vez mais rápidos e abrangentes, por meio das várias mídias. Neste paradigma, o dinamismo e a rapidez da informação requer uma nova forma de pensar a aprendizagem e o conhecimento.

O professor deve ser autor-mediador do processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TICs. Vale aqui ressaltar antes de qualquer coisa, que este professor deve sem antes um "usuário pleno das tecnologias" (CARVALHO, 2007, p.5), afinal, como usar aqui o que não dominamos ou não temos conhecimento? A autora inda questiona a sala de aula "tradicional" como obstáculo para um bom desempenho no uso das TICs.

> Ele [o professor] precisa ser um usuário pleno das tecnologias para ser capaz de propor formas de interação do seu conteúdo por outras mídias. Um professor que esteja restrito ao entendimento de que a aula só acontece em uma sala tradicional, não conseguirá transpor os conteúdos de sua disciplina para a metodologia a distância com eficácia. Estamos falando aqui em algo mais do que apenas o domínio tecnológico, é necessário uma mudança de atitude frente ao novo.

E continua sua reflexão sobre o papel do professor como usuário das mídias, como favorecedor de um ambiente de aprendizagem significativa que desperte no aluno o interesse pelo processo de aprendizagem. O professor que obtém o domínio das tecnologias pode oferecer ao aluno novas formas de mostrar conteúdos e garantir assim, maior motivação (CARVALHO, 2007), além de usar sua criatividade para, através dos inúmeros usos das atuais tecnologias, facilitar o aprendizado de línguas e demais disciplinas.

Sabendo, pois da importância, disponibilidade e acesso às TICs, podemos a partir de então trazer sugestões de como usá-las em aulas de Língua Estrangeira Moderna, especialmente as aulas de Língua Inglesa nos Laboratórios Escolares das escolas públicas estaduais no Ceará.

2. O que podemos fazer

Sabemos que o uso das tecnologias de informática vem facilitar em muito o aprendizado de línguas, uma vez que elas podem nos dar suporte a várias maneiras de disponibilizar um conteúdo ou uma ideia a ser transmitida, como por exemplo, elementos linguísticos próprios da língua.

Por exemplo, através do uso do computador, o aluno pode além da gramática, ter acesso a sites que disponibilizam atividades online de correção e *feedback*[7] imediato, ouvir a pronúncia de palavras, frase ou mesmo textos, acessar dicionários, gramáticas, fóruns de discussão sobre regras. Enfim, uma variedade de oportunidades de aprender, levando em consideração os diversos estilos de aprendizagem, como auditivo: uso de estímulos auditivos como fala, música e sons; visual: uso de materiais como figuras, gráficos ou escrita; e cinestésico: o uso de movimentos (HANDFIELD & HANDFIELD, 2009, p. 9).

Podemos aqui fazer um breve resumo de atividades que podem ser feitas através das mídias digitais[8] no LEI, ou em sala de aula, ou ainda, atividades que podem ser realizadas de modo assíncrono[9], onde o aluno tem como acessar ou realizar atividades propostas num outro tempo ou espaço, levando-o a desenvolver sua própria aprendizagem.

A tabela abaixo nos mostra exemplos de utilização de ferramentas - *hardwares* e *softwares* – que podem ser usadas em LEI ou em quais quer outros tempo e espaço.

Ferramentas	Tipo de comunicação	Exemplos de uso
Blog educacional	Assíncrono	O Blog Educacional é uma espécie e diário online, que criado pelo professor e disponibilizado na rede, o aluno pode ter como guiar-se na execução de atividades e quais caminhos percorrerem para buscar mais informações sobre aulas, exercícios e demais dados. Além disso, há a possibilidade de o professor postar algum conteúdo e pedir o comentário de cada aluno.
Facebook	Assíncrono	Outra rede social que pode viabilizar e desenvolver o aspecto crítico e dialógico da turma ou assunto de uma aula ou conteúdo.
Skype	Síncrono	Programa (software) que permite a comunicação instantânea entre duas ou mais pessoas com suporte para troca de arquivos. Cabe aqui alguma atividade que seja extraclasse com a participação

[7] Resposta a uma atividade realizada.

[8] Pensemos mídias digitais como computador e todos os outros itens que podem compor o acesso a informação como: fone, microfone, *scanner*, caixa de som, *micro system*, *data show*, celular, *tablet*, *iphone*, assim como ambientes de troca de arquivos como *bluetooth* e *wi-fi*.

[9] Síncrono e assíncrono são conceitos da educação a distância que podem ser entendidos como comunicação. A Comunicação Síncrona é entendida como aquela que é realizada simultaneamente, em tempo real, como por exemplo, os *Chats*, MSN e bate-papo *online*. Já a Comunicação Assíncrona, disponibilizada por fóruns, *e-mails*, *blogs*, *sites*, etc. que permite que se enviem mensagens, quais entrarão em contato com outras pessoas – destinatários – na medida em que as mesmas acessarem este recurso.

		de um grupo.
Dicionário online	Assíncrono	Site que pode substituir o dicionário comum, trazendo além da descrição da palavra buscada, sua pronúncia. Há diversos sites que mostram além do significado de uma palavra, sua conjugação verbal ou concordância/regência.
CD Rom, *pendrive*	Assíncrono	Mídias (hardware) usadas para ter acesso a um banco de dados, faixas de áudio ou músicas, ou ainda, *software;* como comumente vimos em livros didáticos de Língua Inglesa, Gramática e Dicionários impressos.
Wiki	Assíncrono	Um Wiki permite que os documentos sejam editados colectivamente com uma linguagem de marcação muito simples e eficaz, através da utilização de um navegador web. O termo wiki é normalmente utilizado para uma única página ou um conjunto total de páginas, que estão normalmente altamente interligadas, podendo ser alteradas por usuários autorizados em quais quer lugar e tempo.
Hotpotatos	Assíncrono	Exercícios disponibilizados em sites de atividades online. Aqui os alunos resolvem os exercícios e logo podem ver seus escores e tentar refazer os itens incorretos.
Google (Youtube, Web, Imagens, Tradutor, Picasa, Maps)	Assíncrono	Sites do Google que permitem pesquisas e navegação online. Outras ferramentas são disponíveis pela página inicial do Google como: Youtube com vídeos de área pública, Web (pesquisa geral), o Picasa (software) como gerenciador e editorador de imagens, Tradutor e o Maps que dá-nos a visualização de satélite de toda a terra.
Software e aplicativos de tradução	Assíncrono	Os aplicativos podem ser baixados em *smartphones* e utilizados de forma *online* e *offline*. Um dos mais conhecidos softwares de tradução é o *Globalink*, que traduz textos de diversas línguas.
Ferramentas de áudio e vídeo	Síncrono	Hardwares como microfone, caixas de som, fones de ouvido, *webcan*, filmadora, máquina fotográfica, que podem ser utilizados na produção e realização de tarefas e demais atividades em sala de aula, no LEI ou externo ao ambiente escolar.
Chat	Síncrono	Páginas online que permite a comunicação instantânea entre duas ou mais pessoas. Os chats dificilmente permitem a transmissão online de arquivos.
Messenger	Síncrono	Parecido com o software do Skype, mas trata-se da página de mensagens instantâneas como no site do Hotmail. Pode ser utilizado online ou através de software.
E-mail	Assíncrono	Conta de correio eletrônico onde o usuário recebe mensagens como cartas eletrônicas. Ideal para a comunicação entre um grupo através de malas diretas ou de forma individual.
Ferramentas dos Sistemas Operacionais	Assíncrono	São ferramentas disponíveis nos sistemas operacionais como editor de textos, planilhas e apresentações e programas de montagem de questões como o KEduca[10] – do sistema operacional Ubunto 3.0 - é um pacote de testes

[10] Maiores informações: http://wiki.ubuntu-br.org/KEduca.

		educacionais que permite aos professores criar testes para os alunos realizarem.
Aplicativo de Cursos de Línguas	Síncrono e assíncrono	Aplicativos em formato de cursos para *smartphones*. É possível estudar várias línguas através de exercícios diversos inclusive focando a pronúncia com níveis de aprendizagem.
WhatsApp	Síncrono e Assíncrono	Aplicativo parecido ao *Messenger*, mas os contatos utilizados são aqueles contatos do telefone do usuário. Há a possibilidade troca de mensagens privadas e grupos de até 100 participantes.

Tabela 01: Ferramentas de aprendizagem através das TIC.

Compreende-se que essas atividades realizadas através da internet podem ser consideradas "uma estratégia metodológica de uso do potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos recursos colaborativos da web 2.0" (ARAÚJO JR., 2008, p. 34).

Devemos abrir aqui um parágrafo para falar sobre uma ferramenta muito utilizada da internet é o Hipertexto. O filósofo Pierre Lévy (LÉVY, 1993, p. 33), reforça quase todos os trabalhos sobre hipertexto atualmente. Ele define então o hipertexto de forma concisa:

> Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de formação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Além das atividades que podem ser realizadas de forma gratuita através da *internet* e web, há também *softwares* educacionais exclusivos para a aprendizagem que são executados em computadores. Lembramos ainda da crescente busca por aplicativos móveis – *app* - , que são *softwares* para uso em smartphones que vêm ganhando muito mercado e preferência devido a praticidade e mobilidade de uso.

Sobre *software*, Freire e Prado (2008, p. 151-152) podem mostrar-nos algo mais:

> O desenvolvimento de software educacional ganhou um grande impulso nos últimos anos, provocando uma avalanche de novas opções no mercado. A questão fundamental é como lidar com tanta diversidade.
> [...]
> [...] em se tratando de software com finalidade educacional, a fundamentação teórico-pedagógica requer especial atenção. É necessário observar as especificações do software quanto ao público-alvo destinado, sua forma de utilização, materiais de suporte necessários relacionados ao uso do software, forma de apresentação do conteúdo (consistência e estrutura) e estímulo à criatividade, imaginação, raciocínio, trabalho em grupo e nível de envolvimento do usuário.

Depois de tomados posse ou habilitados para trabalhar o ensino através de ferramentas de mídias digitais, demos no voltar para o que não nos foge à educação: o planejamento das atividades a serem realizadas, o planejamento da aula e sua avaliação.

Como nos mostra ainda Handfield & Handfield (2009, p. 154), temos que nos fazer duas perguntas básicas antes de fazer o planejamento das aulas: "o que vou ensinar? Como eu vou ensinar isso?". Os procedimentos de planejamento devem atender etapas que facilitem o aprendizado dos alunos, como estas mostradas pelos autores acima citados.

- Lead-in (despertar o interesse do aluno e criar um contexto)
- Apresentar os elementos linguísticos
- Foco nos elementos linguísticos
- Verificar a compreensão
- Praticar os elementos linguísticos
- Usar os elementos linguísticos
- *Feedback*
- Consolidação

O Ensino de Língua Estrangeira Moderna, nosso caso particular a Língua Inglesa sempre passou por várias dificuldades. Além de o público destinado às escolas públicas serem alunos que em muitas vezes são privados de muitos acessos sociais, a própria escola não tem como disponibilizar espaço, material e recursos adequados às aulas de língua Inglesa ou mesmo aos professores.

Silva (2009, p. 2) retrata essa realidade, e citando ainda Luiz Lopes, este nos mostra a língua Inglesa como ponte de comunicação e meio qual acontece a globalização e tecnologia, dando-lhe, portanto, a língua inglesa status de importância perante a globalização e tecnologia,

> O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), em particular a Língua Inglesa, passa por inúmeras dificuldades e fragilidades expressas na realidade educacional das escolas públicas. Pode-se considerar, a princípio, a falta de materiais didáticos a serem utilizados em sala um dos principais problemas com os quais os professores de LEM convivem em sua rotina docente.
> [...]
> Portanto, o chamado "desenvolvimento do letramento computacional do aluno", conforme afirma o autor, também se configura como elemento essencial no ensino do inglês nas escolas, uma vez que as características marcantes da sociedade globalizada exige pessoas com "capacidade de buscar informações por meio dos recursos tecnológicos cada vez mais disponíveis" (LOPES, 2008, p. 3). [11]

[11] Retificando o que fala a citação do autor, em 2011 os alunos do Ensino Fundamental tiveram acesso a livros didáticos de Língua Inglesa, e no mesmo ano, houve a escolha de livros didáticos para o Ensino Médio, quais devem chegaram aos estudantes em 2012 através do MEC.

Segundo Bittencourt et al, (2004, p.3), o uso das metodologias tecnológicas em sala de aula levam o aluno a "aprimorar a sua capacidade de aprender e de trabalhar de forma colaborativa, solidária, centrada na rapidez e na diversidade qualitativa das conexões e das trocas", o que sabermos ser demasiado necessário para os dias atuais e sociedade globalizada do século XXI.

Como parte do planejamento de todo processo educacional, não podemos deixar de trazer aqui a última parte do processo de ensino que é destinada: a avaliação. Devemos perceber também as grandes contribuições para a avaliação dentro do contexto das TICs e dos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA.

O uso dessas ferramentas de comunicação e avaliação exigem uma nova forma de avaliação educacional, pois grande parte delas não geram um teste escrito ou um escore de pontuação, ou seja, o processo avaliativo, necessário em todo processo educativo, deve ser pautado no modo como as atividades sejam desenvolvidas pelos alunos.

Pensar a avaliação através de AVA por Bassani e Behar (BASSANI & BEHAR, s/d, p. 1) é antes de tudo, analisar os passos dados em cada processo e/ou atividade realizada.

> Nesta perspectiva, entende-se que a avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem pode ser entendida a partir de 3 (três) perspectivas:
> a) avaliação por meio de testes *online*;
> b) avaliação da produção individual dos estudantes;
> c) analise das interações entre alunos, a partir de mensagens postadas/trocadas por meio das diversas ferramentas de comunicação.

Podemos perceber a importância do uso dos AVA, da EaD, das mídias digitais, ambientes colaborativos, internet, TICs, no ensino de Inglês nas escolas públicas estaduais no Ceará, no Brasil. Mas é importante frisar que, como já dito anteriormente, muito professores ainda não se sentem capazes para atuar nessa nova abordagem comunicativa.

Ainda segundo Silva (2009, p. 7), é importante capacitar os educadores para serem inseridos nessa era de globalização e democratização das informações e comunicação.

> Assim, para o educador, um primeiro e importante passo poderia ser a busca de capacitação e preparo para utilizar tais ferramentas em sala de aula, uma vez que os resultados configuram-se como positivos e extremamente produtivos, principalmente no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna.

Vários autores recentemente nos mostram que há sim possibilidades para além dos muros das escolas a partir de gêneros digitais e interação que podem promover aprendizado (ARAÚJO E DIEB, 2009; RIBEIRO, 2016). Como já citado acima, as redes sociais como o

facebook podem servir para a criação de comunidades, grupos onde o professor poste atividades propostas e discutidas em sala (ARAÚJO E LEFFA, 2016). As potencialidades das redes sociais são tantas que devem sim ser repensadas por professores de LEM.

Cabe-nos agora, lutar por melhorias e repensar nossas práticas em sala de aula percebendo as novas possibilidades, novas ferramentas aliadas aos livros e estruturas disponíveis a fim de melhorar o ensino público cearense.

3. Conclusões

Trouxemos até aqui nossa contribuição acerca do que versam os documentos sobre o uso das TICs, assim como o que dizem vários autores sobre o ensino público e o ensino de LEM. Mostramos ainda um pouco da realidade cearense e o que poderia ser feito no ensino de LEM se pudéssemos aliar estrutura tecnológica com capacitação profissional de professores.

Na falta de recursos podemos perceber que os alunos obtém acesso mais facilmente hoje e dia do que a alguns poucos anos atrás à internet e às tecnologias. Assim, acreditamos que ainda é possível trabalhar as TICs no ensino de LEM com recursos particulares de alunos e professores com o objetivo de completar a formação dada em sala de aula.

Desejamos que nossa pequena contribuição possa servir de base para pesquisas futuras e para a reflexão das Secretarias de Educação, Governos e Faculdades de como seria possível melhorar o ensino básico cearense.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Bristola Brito. Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo. In: Ministério da Educação. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. Guia do Cursista. MEC/SEED: Brasília, 2008.

ARAÚJO JR., C. F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: Marquesi, S. C.; Elias V. M. S.; Cabral, A. L. T. (Org.) **Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 21-42.

ARAÚJO, J. C.; LEFFA, W. (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.) **Letramentos na Web. Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BASSANI, Patrícia Scherer; BEHAR, Patricia Alejandra. **Uma proposta para avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais de educação a distância**. s/l: s/d.

BITTENCOURT, C.S.; GRASSI, D.; ARUSIEVICZ, F.; TONIDANDEL, I. **Aprendizagem colaborativa por computador**. Novas tecnologias na Educação. v. 2, n. 1, Março/2004, p. 1-5. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/01-aprendizagem_colaborativa.pdf.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Os múltiplos Papéis do professor em Educação a Distância: Uma abordagem Centrada na Aprendizagem**. III Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007-

FREIRE, Fernanda Maria Pereira; PRADO, Maria Elisabette Bristola Brito. Projeto Pedagógico: pano de fundo para a escolha de um software educacional. In: Ministério da Educação. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. Guia do Cursista. MEC/SEED: Brasília, 2008.

HANDFIELD, Jill; HANDFIELD, Charles. **Manual Oxford de Introdução ao Ensino da Língua Inglesa**. Positivo: Curitiba, 2009.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência. **O futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Coleção TRANS. Rio de Janeiro: 34, 1993.

Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – Parte II – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias**. 2000.

SILVA, Bento Duarte da. A tecnologia é uma estratégia. In: Ministério da Educação. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. Guia do Cursista. MEC/SEED: Brasília, 2008.

SILVA, Geane Aparecida Poteriko da. **A EaD, as Tecnologias da Informação e Comunicação e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como aliadas no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPR. 2009.

Letramento digital ou alfabetização digital? Estabelecendo as diferenças e atualizando a questão em tempos de nativos digitais

Fábio Rodrigo Bezerra de Lima [1]
Aurea Zavam [2]

Resumo. Diante de pesquisas sobre letramento digital, percebe-se a constante tentativa de diversos autores, tanto da linguística quanto da educação, em diferenciar letramento digital de alfabetização digital, considerando que a não distinção entre os termos pode causar confusão, não só teórica como também metodológica. Há, inclusive, diferenças basilares entre essas classificações propostas. Assim, este trabalho pretende trazer à tona as diferenças com mais clareza, elencando as características mais importantes, bem como suas delimitações. Após essa reflexão, traz-se a questão para tempos recentes, em que nativos digitais lidam com a tecnologia, e consequentemente com a alfabetização e o letramento de formas diferentes. Recorrendo a estudos de Kleiman (1995) e Soares (1998), traça-se a separação inicialmente entre letramento e alfabetização. Em seguida, avança-se com os novos letramentos propostos por Gilster (1997) e Belshaw (2011) e ainda com a abrangência maior que o termo letramento digital compreende e suas novas definições, como propostas por Buzato, 2006; Gilles e Barton, 2010; Xavier, 2011; Araújo e Pinheiro, 2014. Por fim, atualiza-se a problemática nos tempos de geração Y e Z, segundo a classificação de Tapscott (2009).
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Letramento digital. Nativos digitais

Abstract. In the face of researches on digital literacy, one can notice the constant attempt of several authors, either linguistics or education, to differentiate types of (digital) literacy, considering that the non-distinction between terms can cause confusion, not only theoretical but also methodological . There are even basic differences between these proposed classifications. Thus, this work intends to bring out the differences with more clarity, listing the most important characteristics, as well as their delimitations. After this reflection, the question arises for recent times, in which digital natives deal with technology, and consequently with literacy in different ways. Using studies by Kleiman (1995) and Soares (1998), it is traced the separation between types of literacy. It then moves forward with the new literacies proposed by Gilster (1997) and Belshaw (2011) and still with the greater comprehension that the term digital literacy comprises and its new definitions, as proposed by Buzato, 2006; Gilles and Barton, 2010; Xavier, 2011; Araújo and Pinheiro, 2014. Finally, the problem is updated in times of generation Y and Z, according to the classification of Tapscott (2009).
KEY WORDS: Literacy. Digital literacy. Digital natives

1. Introdução

A tentativa de conceituar e melhor delimitar os termos letramento e alfabetização sempre aconteceu nos estudos de linguística ou de educação, como podemos constatar nos trabalhos pioneiros de Kleiman, 1995 e Soares, 1998. Isso se

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. UFC, E-mail: rodrigo_bezerra1@yahoo.com.br
[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. UFC, E-mail: aurea;ufc@gmail.com.

explica porque o termo alfabetização, que é bem mais antigo, já estava enraizado no âmbito acadêmico ou social, e o termo letramento, de forma tardia, só começa a ser usado no fim da década de 80 nos meios acadêmicos, e no meio escolar apenas na década de 90, para abranger algumas especificidades até então não contempladas. Ainda hoje é comum a ideia de achar que letramento está ligado apenas à decodificação ou aprendizado básico de certas funcionalidades, o que corresponde, na verdade, à alfabetização ou alfabetização funcional, outra nomenclatura importante para entendermos o processo.

Essa situação se estende aos novos termos letramento digital e alfabetização digital, os quais apresentam definições similares, mas mais específicas, circunscritas aos meios eletrônicos, aos computadores, às TIC[3], incluindo as tecnologias móveis. Nesse contexto de diversidade terminológica, é importante inicialmente estabelecer a diferença entre os termos letramento e alfabetização até chegar a esse novo conceito de letramento, o digital.

É comum vermos em diversos artigos, dissertações e teses em estudos sobre letramento (ou letramento digital), já nos primeiros parágrafos, o estabelecimento de distinção em relação à alfabetização, na tentativa de antecipar possíveis equívocos, que podem limitar o alcance do termo ou mesmo confundi-lo completamente. Muitas vezes, encontramos visões conflitantes sobre o assunto. Diante desse contexto, surgiu a necessidade de enveredarmos por esse caminho neste estudo e estabelecer com mais clareza a diferença entre os conceitos e, ainda, atualizar essa questão considerando os tempos da web 2.0 e dos nativos digitais. Isso porque tanto podemos falar em letramento, como em letramentos (no plural), visto a gama de possibilidades, especialmente nos meios digitais. Hoje se pensa tanto em práticas de letramento digital, no singular, como no plural, letramentos digitais (BARTON; LEE, 2015). Essa visão, por muito tempo, mudou com o englobamento dos outros termos ligados a letramento pelo destaque e relevância do conceito de letramento digital, que funciona como um termo guarda-chuva, que desde sua criação e definição em 1997, já sofreu uma série de alterações e adaptações para atender as diferentes possibilidades de seus agentes e as mudanças frequentes na era tecnológica. Assim, atualmente, a escolha por letramento (digital), letramentos (digitais) ou práticas de letramento (digital) é uma questão terminológica, mas que é preciso entender esse percurso e o que leva o autor a optar por uma delas.

Com o propósito, então, de discutir os conceitos de letramento e alfabetização, estendendo a discussão ao conceito de letramento digital, dividimos este ensaio em mais quatro seções, além desta introdutória. Na seção seguinte, tratamos não só dos conceitos como também dos limites que cada termo impõe. Em seguida, na seção 3, abordamos as implicações que a alteração de veículo – do papel aos meios eletrônicos – acarretou na (re)construção de sentidos mediada pelo texto. Na seção 4, valendo-nos da distinção estabelecida por Tapscott (2010), fazemos uma reflexão sobre o que seriam os nativos digitais. Por fim, nas Considerações Finais, sintetizamos as discussões apresentadas.

2. Conceitos e limites

A superação do termo alfabetização para um termo mais amplo que abrangesse outros aspectos do fenômeno aconteceu em diversos países em momentos relativamente próximos. Soares (1998) explica bem a questão descrevendo que a criação do novo

[3] TIC é a sigla para Tecnologias de Comunicação e Informação. Abrangem diversas ferramentas como o computador, a internet, os *smartphones* etc. Embora também se usem os termos NTIC (N de novas) e TDIC (D de digitais), preferimos o termo TIC por estar mais cristalizado na literatura.

termo letramento no Brasil acompanhou outros países, como *literacia* em Portugal, *illetrisme* na França, e *literacy* nos Estados Unidos e Inglaterra.

Uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a abordar as diferenças na linguística, Ângela Kleiman (1995, p.01) entende que "os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita". Uma palavra chave, portanto, é social (ou vida social). Essa palavra vai permear, se ampliar e se ressignificar quando estivermos falando de letramento e de letramento digital. Mas o que seria essa vida social? Para Kleiman (2007, p.05), "é atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns".

Já o termo alfabetização, em oposição, envolve algo mais centrado na compreensão leitora de um indivíduo, estando, assim, no campo do individual e da codificação. Para Xavier (2005, p.1), apoiado em pesquisas da área da Linguística e da Educação,

> alfabetizado seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, aquele indivíduo que, mesmo tendo passado pela escola, ainda lê com dificuldade, de modo muito superficial e escreve com pouca frequência e, quando escreve, produz textos considerados simples (bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero).

É importante perceber que não podemos separar completamente letramento de alfabetização. Essas duas habilidades não estão em campos extremos, como alguns teóricos podem entender, mas o letramento pressupõe a alfabetização e somente a partir das habilidades de aquisição e decodificação é que o leitor passa a desenvolver as habilidades nesse meio social. Se é que podemos conceber a alfabetização fora de uma prática social, o que também não é correto, apenas não acontece tão fortemente como no letramento. Para Soares (2004, p.12) "Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco". Silva (2012, p. 03), por sua vez, corrobora com esse posicionamento ao dizer que o "letramento só acontecerá se a aprendizagem tiver como base a alfabetização". Ainda assim, não há consenso geral entre os estudiosos sobre três pontos: 1) seriam áreas que poderiam ser investigadas separadamente?; 2) o letramento estaria em um nível mais amplo e mais avançado da alfabetização?; ou se 3) o letramento já substituiria o que se chamava antes de alfabetização?. Entendemos, a partir de discussões sobre o assunto, que se trata de uma mescla de concordância entre o primeiro ponto e o segundo: podemos investigar os fenômenos separadamente, mas com diferentes enfoques, pois reconhecemos que o letramento avança e estabelece-se como uma prática social e cultural. A distinção entre os termos, portanto, ainda cabe e, nesse contexto, deixa em suspenso o terceiro ponto.

Para Xavier (2005, p.2), um aprendiz alfabetizado, mas não letrado, não consegue beneficiar-se de práticas como:

> a) entender textos mais sofisticados, que exigem uma compreensão mais profunda cujos enunciados contam com informações implícitas, pressupostas ou subentendidas;
> b) elaborar com frequência relatórios detalhados de trabalho;
> c) escrever textos argumentativos que defendam seu ponto de vista de modo claro e persuasivo;
> d) descrever com precisão e sutileza pessoas e ambientes vistos ou imaginados por ele, entre outros usos mais complexos que podem ser feitos com a escrita.

Se é uma prática social e cultural, ela age em um determinados meios da sociedade. O campo social mais importante em que o letramento é concebido é na escola. É nesse meio, inclusive, que o termo letramento ganhou força e reconhecimento, como atesta Kleiman (2007, p. 1):

> [...] as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

Nesse imbricamento de conceitos[4], é importante definir, ainda, o chamado analfabetismo funcional, um tipo de uso restrito da leitura e escrita centrado basicamente na codificação e decodificação, sem extensão dessas habilidades e diferentes contextos sociais. Ainda que limitado, podemos considerar esse estágio um início de letramento, sendo, portanto, um caminho intermediário no processo de letramento. Um termo sinônimo de analfabeto funcional, usado principalmente pela mídia, é o de semianalfabeto, que praticamente não aparece em pesquisas acadêmicas. Todas essas nomenclaturas nos ajudam a compreender melhor a prática, mas, por outro lado, criam equivocadamente oposições usadas para rebaixar pessoas sem o acesso à alfabetização e ao letramento. Sobre isso, diz Silva (2014, p.06):

> A nossa preocupação, em relação a essa dimensão individual do letramento, liga-se ao fato de que essa maneira de conceber letramento (vinculado a habilidades individuais de ler e escrever) pode reforçar algumas categorias muito conhecidas por nós (alfabetizado/analfabeto; letrado/iletrado; pré-letrado/pós-letrado etc.) contribuindo para a disseminação de ideias conservadoras que acabam por discriminar e marginalizar, mais ainda, pessoas ou grupos de pessoas que não adquiriram a tecnologia do ler e escrever, por não terem acesso à educação formal, e que são rotuladas, preconceituosamente, como "analfabetas".

Diante desse quadro de disseminação de ideias distorcidas, a distinção e a clareza na extensão de cada termo se fazem pertinentes. Antes de tudo, é preciso conhecer para não discriminar, segregar, ou mesmo reforçar práticas que só contribuem ainda mais com o alijamento social.

3. A transposição do papel para os meios eletrônicos

No início da década de 90, testemunhamos a chegada e a popularização do computador pessoal, o chamado PC (*personal computer*) e consequentemente da leitura do hipertexto, "um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor" (LÉVY, 1999, p. 56). Um texto multilinear, que possibilita, através de links, encontrar outro texto, depois outro, e assim por diante, de acordo com o propósito e/ou aprofundamento do leitor.

Nesse cenário de hipertextualidade, vemos uma ampliação do chamado **espaço de leitura** (BOLTER, 1991), que é um espaço visual onde a escrita se configura, de acordo com cada tecnologia. Segundo Soares (2012, p.7),

[4] Indicamos também sobre letramento e alfabetização em língua materna os diversos trabalhos publicados das pesquisadoras Mary Kato e Roxane Rojo.

> Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador.

É importante perceber que, com a rápida evolução tecnológica, o espaço de leitura já se ampliou para outros aparelhos ou *gadgets*, tais como*: tablets, smartphones* e *e-readers*, bem como a forma única como o leitor/escritor lida com os textos ou hipertextos.

A questão discutida anteriormente sobre a distinção entre letramento e alfabetização permanece com inclusão da era (e do termo) digital, que simbolizava uma mudança do chamado espaço de leitura. Simbolizava, verbo no passado, pois antes letramento tinha uma relação com a leitura e escrita no papel, que se transferia para o meio eletrônico, no caso o computador (SOARES, 2002). Depois, o termo passou a contemplar a relação com a habilidade de usar as tecnologias digitais, as práticas sociais envolvidas com uso das diversas tecnologias e não somente a leitura naquele meio, do chamado hipertexto, o que abrangia outros letramentos voltados para esse fim.

Antes de nos determos no letramento digital em si, é importante a conceitualização de alfabetização digital, que também traz uma diferença para sua contraparte não-digital. Para Takahashi (2000. p. 31), alfabetização digital é:

> a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet, mas também que capacite as pessoas para a utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania

Um problema claro nessa definição, observado por Buzato (2006), é que ela não faz oposição ao letramento digital, pelo contrário, é uma das características incorporadas dele (compreendida antes como letramento eletrônico). Além disso, seguindo o raciocínio dessa mesma definição, nos lembra Silva (2012, p.?) que "pode haver a alfabetização digital sem que haja a alfabetização do código escrito. (...) [as crianças] usam "intuitivamente" os recursos disponíveis (...) Clicam nos ícones, selecionam botões, veem fotos, **mas não sabem ler** (grifo nosso)". Isso tem relação com os chamados nativos digitais ou parte das gerações Y ou Z, com a ultra exposição tecnológica, e a utilização maciça das redes sociais, havendo aqui, pelos autores citados, uma preferência pelo termo alfabetização digital (em "evolução" à alfabetização), que difere da escolha de letramento digital (em "evolução" à letramento). Isso decorre de uma certa confusão que será abordada mais adiante.

Além disso, outro problema nesse embate é uma maior preferência pelo termo alfabetização (digital) em relação ao termo alfabetismo, ou, como se poderia pensar, uma mera escolha lexical. Sobre isso, relatam as pesquisadoras Rosa e Dias (2012, p. 44):

> Para a grande maioria dos entrevistados, alfabetismo foi associado à alfabetização limitando seu significado aos conhecimentos básicos das ferramentas do universo digital. Esta compreensão é diferente do que entende o Instituto Paulo Montenegro, no contexto do Inaf, onde letramento e alfabetismo são termos que detêm o mesmo significado, e dizem respeito ao uso social do conhecimento. Nesse sentido, para o IPM, alfabetismo

> diferencia-se de alfabetização, já que esta é associada ao uso mecânico da língua ou do ler e escrever.

A pluralização dos tipos de letramentos é essencial para entender o que significa letramento digital hoje. Segundo Araújo e Pinheiro (2014), fundamentados no suporte histórico descrito por Belshaw (2011), o letramento digital, hoje em dia, abrange vários tipos de letramentos, desde a década de 60, tais como: letramento visual, letramento tecnológico, letramento computacional, letramento TIC e letramento informacional. Cada um com suas especificidades, não sendo apenas uma mudança de nomenclatura, embora o termo letramento digital tenha se cristalizado na literatura pelo sucesso do livro de Paul Gilster, em 1997, que cria a expressão na língua inglesa (*digital literacy*) e a populariza.

Alguns conceitos de letramento digital se fazem importantes nesse momento para entendermos como o termo se modificou com o tempo e se ampliou. Assim, reforçamos a discussão já desenvolvida. Ainda no início dos estudos sobre o assunto, Araújo (2008, p. 2) define que:

> letramento digital é simplesmente a ideia de interação, ou melhor, a ação de interagir, para além de interpretar. O sujeito tem a possibilidade de, nas práticas de leitura e escrita, além de interpretar e repercutir sua interpretação no seu convívio social, avançar nas práticas interagindo com o texto, onde a interação passa a ser uma intervenção.

Mais adiante, com o amadurecimento das pesquisas em torno do tema, Buzato (2006.p.16) postula que:

> Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Já mais integrados à discussão moderna de letramento, Gilles e Barton (2010, p. ?) defendem que os letramentos digitais são "as práticas em constante mudança por meio das quais as pessoas produzem sentidos identificáveis usando tecnologias digitais". Fica bastante claro o percurso conceitual do termo e a constatação de que a dinamicidade e multimodalidade constituem-se elementos-chave para entender a prática do letramento digital atualmente.

4. Geração Y e Z: letramento digital, alfabetização digital e os nativos digitais

Como pontuado por Silva (2012), ser um alfabetizado digital pode acontecer paralelamente à alfabetização tradicional, sem que uma preceda a outra. O entendimento desta declaração é de fundamental importância nos tempos atuais. As crianças nascidas entre 1977 e 1997, segundo a divisão proposta por Tapscott (2010)[5], abrangerim o que seria a atual faixa etária de 20 a 40 anos de idade e é identificada pelo autor como parte da geração Y. Há outras denominações para identificar essa geração, tais como: Geração Digital, *millenials*, Geração da Internet e Nativos Digitais. Alguém da geração Y pode não ser um nativo digital, por exemplo, caso sua família não tenha tido posses ou more longe do perímetro urbano, além do que em países menos desenvolvidos as tecnologias

[5] Sabemos que nenhuma nomenclatura pode dar conta da dinamicidade do aprendizado e da relação das pessoas com a tecnologia, até porque a situação econômica de cada país é relevante nesse contexto.

digitais demoraram mais a se popularizar. A geração Z, segundo a mesma classificação, é a próxima dos nascidos após 1997, o que fatalmente, devido à globalização e ao avanço das TICs, os fazem já conviverem em algum nível com as novas tecnologias e por isso são considerados naturalmente nativos digitais, consequentemente já são letrados eletronicamente, na antiga denominação. Devemos lembrar que o letramento eletrônico – ou o nível inicial de letramento digital que iremos descrever mais adiante – aqui é relacionado à pessoa que domina em algum grau as novas tecnologias, tais como usar os aplicativos de um celular, fazer uma ligação, usar minimamente um computador, entre outras tarefas básicas diárias, o que gera a confusão inicial sobre a classificação nos tempos atuais.

Não iremos entrar no mérito do problema da divisão das gerações, que é bastante criticada pela homogeneização exagerada de características de certas faixas etárias, bem como das sociedades inseridas. Reconhecemos, entretanto, que os nativos digitais já são realidade em praticamente todo o globo. Assim, nos interessa diferenciar letramento digital e alfabetização digital em tempos modernos, tempos de hiperutilização das TIC, de web 2.0 e usos indispensáveis de tecnologias digitais na escola. Temos, assim, o primeiro problema pontuado: já se concebia como alfabetização digital a utilização básica de certos programas ou tipos de tecnologia, e já se perdeu o caráter da sua ligação com o restrito aprendizado da leitura e escrita. Na verdade, seria correto afirmar que essa prática era chamada anteriormente de letramento eletrônico (para o computador) ou letramento TIC, de forma mais abrangente (BELSHAW, 2011).

Como o letramento digital englobou os outros letramentos (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014), defendemos a posição segundo a qual nativos digitais são aqueles que aprendem com pouquíssima idade a lidar com a tecnologia, antes até do que ler e escrever; possuem na verdade um nível básico (ou inicial) de letramento digital. Vale lembrar que letramento tem relação com práticas sociais, que são interligadas ao fato de uma criança ter acesso e usar as TIC. Mas então o que seria alfabetização digital? Uma possibilidade de atualização seria considerar a alfabetização digital como a decodificação das letras, dos números, e de frases simples no contexto tecnológico. Aprender a ler a partir da tela do computador, dos *tablets*, e dos *smartphones.* Nesse caso, o letramento inicial e a alfabetização digital aconteceriam de forma paralela, mas por vezes se entrelaçariam (ver Gráfico 1). Por exemplo, uma escola de ensino primário, ao alfabetizar os alunos usando aplicativos em um *tablet*, estará alfabetizando-o de forma digital, mas também o iniciando em um letramento básico, que é o da utilização desse *gadget.*

O letramento digital em tempos de nativos digitais, em um nível mais complexo, com todas as suas alternativas, compreende as possibilidades de diversas práticas sociais, incluindo as quatro habilidades de uma linguagem, mediadas por diferentes tecnologias digitais, desde sua infância. Aproxima-se de definições descritas anteriormente, mas alargando-se com as possibilidades agora da fala e da audição, bem como a definição de um tempo cronológico. Importante ressaltar que os não-nativos digitais podem atingir níveis complexos de letramento digital com o tempo, talvez mais demorado, e de forma menos natural, do que os dessa geração. Outro problema é inferir que o letramento digital (que sabemos denotar práticas plurais) tem níveis de acordo com as habilidades com o uso das tecnologias digitais e a incorporação em suas práticas pessoais/profissionais (ver Gráfico 2)

Gráfico 1 – Tipos de alfabetização e suas características

Gráfico 2 – Tipos de letramento e suas características

No primeiro gráfico, a seta está direcionada para a frente e não há necessariamente uma interação dos dois tipos, ou, de outra forma. o primeiro é uma fase inicial do segundo. Já no segundo gráfico, o letramento tradicional também acontece a parte, porém os dois tipos de letramento digital se constituem como uma evolução clara, indicado pela seta para baixo. As práticas sociais mencionadas envolvem também os diversos campos profissionais (embora preferíssemos demarcar com mais clareza no gráfico), e não estamos aqui mencionando apenas o aprendizado, mas a prática efetiva e planejada no e para o trabalho.

5. Considerações finais

Importante pontuar que ainda não temos uma definição amplamente aceita por todos os pesquisadores sobre os termos: alfabetização, alfabetismo, semialfabetismo, letramento, letramento(s) digital(is), e mostramos que ainda há problemas com diversas conceituações, especialmente entendendo que ler, escrever e usar tecnologia nas práticas sociais mudaram tão rapidamente nos últimos dez anos. Tal como neste breve estudo, cabe aos estudiosos da área se aprofundar e clarear ainda mais essa questão. Assim, após um melhor entendimento da diferença entre alfabetização (digital) e letramento (digital), podemos nos questionar sobre um saber mais prático do que exposto: O que se

pode fazer com essas tecnologias? De que forma podemos ressignificar tal ferramenta para os nossos objetivos? Como e por que utilizar as TIC em um ambiente onde todos já o fazem fora dele? Podemos listar algumas respostas e caminhos, afirmando nosso posicionamento:

i) tem-se nos três uma relação com o letramento digital em um nível avançado e reflexivo;
ii) cada campo profissional é único e pode ser pensado a partir de suas necessidades. Há uma diferença enorme entre uma sala de aula de línguas e uma sala de cirurgia médica;
iii) fazemos parte de um mundo que tende a avançar ainda mais nos campos tecnológicos, assim, não se pode mais fugir ou separar lugares e momentos "com" e "sem" aparelhos eletrônicos, como existia antigamente (e ainda existe);
iv) independentemente de sexo, idade e situação financeira dos envolvidos a prática do letramento digital pode ser pensada, incentivada e concretizada a partir das possibilidades e do que se almeja.

Ainda não esgotamos todas as possibilidades de letramento digital, já que novas tecnologias chegam a todo o momento, e suas ressignificações para diversas áreas acontecem na mesma velocidade. Assim os nativos digitais, através das mais distintas práticas sociais, são alfabetizados e letrados de formas cada vez mais diversas e quem sabe como serão nos próximos dez anos. Entendemos que os pais e os professores têm papel chave nessas transformações. De fato, a tecnologia sempre exerceu fascínio e foi importante na história da humanidade, contudo as novidades estão sempre nos lembrando do ônus atrelado a elas. Sobre essa precaução nos tempos ultra-tecnológicos modernos, vale lembrar as palavras de Lèvy (1999, p. 219), ainda que um pouco distantes dos dias de hoje. O autor exigia cautela e preocupação com a transição do real para o virtual e com o acesso a todas as pessoas de todas as formas tecnológicas:

> Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço [...] as políticas voluntaristas de luta contras as desigualdades e a exclusão devem visar o ganho em autonomia das pessoas ou grupos envolvidos.

Como vemos, ainda que tenhamos levantado a discussão sobre a (necessária) distinção entre os termos, a definição clara de cada um ainda não é consensual entre pesquisadores. É necessário, portanto, mais pesquisas, mais discussões. E são justamente essas lacunas que movem a ciranda acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: Gonçalves, Adair (Org.) **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. São Paulo: Pontes, 2014. p.293-320.

ARAÚJO, R. S. de. Letramentos digitais: conceitos e pré-conceitos. Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
BELSHAW, D. A. J. **What is 'digital literacy'?:** a pragmatic investigation. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Durham University, 2011.
BOLTER, J. D. **Writing space**: the computer, hypertext, and the history of writing. HILLSDALE, N. J.: L. Erlbaum, 1991.
BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores.** III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, maio de 2006.
GILLEN, J; BARTON, D. **Digital literacies**: a research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme. London: Literacy Research Centre, Lancaster University, 2010.
GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997
KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.
KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
KRESS, G. The profound shift of digital literacies. In: GILLEN, J; BARTON, D. **Digital literacies**: a research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme. London: Literacy Research Centre, Lancaster University, 2010.
LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 1999.
ROSA, F.; DIAS, M; C. **Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas), FGV, 2012.
SILVA, S. **Letramento digital e formação de professores na era da Web 2.0**: o que, como e por que ensinar? Hipertextus revista digital, n.8, Jun. 2012
SILVA, E. **Reflexões acerca do letramento**: origem, contexto, histórico e características. UNB, 2014.
SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998,
SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004.
SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita**: Letramento na Cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002
TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação**: livro verde. Brasília: MCT, 2000. Disponível em: <http//www. socinfo.org.br/livro_verde/ download.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.
TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. The Prosumers. In: **Wikinomics**: how mass collaboration changes everything. New York, USA: Penguin Books, 2007. (capítulo 5, p. 124-150)
TAPSCOTT, D. (2009) Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing your World. Nova York:Mcgraw-Hill.
XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
_____. **Letramento digital**: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. Calidoscópio, 2011 . Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 07 jul. 2016.

ENSINO DE INGLÊS E TECNOLOGIAS NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA: O PERFIL DO RECÉM-INGRESSO

Kássio Roberto Brito Soares, mestrando, POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN),
kassio.soares@ifrn.edu.br
Geraldo Máximo da Silva, mestrando, POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN),
geraldo.maximo@ifrn.edu.br
Samuel de Carvalho Lima, doutor, POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN),
samuel.lima@ifrn.edu.br

Resumo

Neste trabalho, apresentamos o perfil predominante do aluno recém-ingresso nos cursos técnicos de nível médio integrado em informática do IFRN, tendo em vista: 1) seu interesse pela língua inglesa; e 2) as tecnologias utilizadas pelos mesmos na promoção de sua aprendizagem. Tomando por base documentos norteadores da oferta do ensino de línguas (BRASIL, 1999; IFRN 2011), realizamos uma pesquisa de cunho exploratório através da aplicação de questionário em 2 turmas de 1º ano do curso técnico em informática: Mossoró e Ipanguaçu. Os dados da investigação mostraram que a maioria de nossos alunos possui motivação intrínseca em relação à aprendizagem de inglês, enquanto houve, também, referências motivadas em função das necessidades impostas pelo mundo do trabalho. Quanto ao uso das tecnologias digitais, observamos que há uma significativa parcela de alunos que ainda não as utiliza em sua rotina, muito embora percebamos a contínua expansão das práticas sociais mediadas pelas mesmas. Concluímos que uma proposta pedagógica para o ensino de língua inglesa que vise à promoção dos multiletramentos possa vir a ser satisfatória no preenchimento das lacunas apontadas pelos próprios alunos.

Palavras-chave: Ensino de Inglês, Tecnologias, Curso Técnico, Recém-ingresso.

Abstract

In this work, we present the predominant profile of the students entering computing technical courses at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, taking into consideration: 1) students' interest in the English language; and 2) the technologies used by these students to improve their learnings.

Based on the official documents that deal with the policy of language teaching in Brazil (BRAZIL, 1999; 2009; IFRN 2011), we carried out an exploratory research through a questionnaire with two groups of students entering the first year of the technical course in computer science at the *campus* of Mossoró and Ipanguaçu. The research data showed that most of the students have intrinsic motivation with regard to learning of English and there were also references motivated by needs imposed by the world of work. Regarding the use of digital technologies, we have observed that there is a significant number of students that do not make use of such technologies in their daily routine, even though we also realize the existence of a continuous expansion of social practices mediated by these technologies. Our conclusion is that a pedagogical proposal for English language teaching that aims at promoting the multiliteracies may be satisfactory in order to allow the students to overcome difficulties identified by themselves.

Keywords: Teaching English, Technologies, Technical Course, New Entry.

1. Introdução

A [1]história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) tem início a partir de 1910 com a Escola de Aprendizes Artífices. Até chegar à denominação atual, a instituição passou pelas seguintes denominações: Liceu Industrial de Natal, Escola Industrial de Natal, Escola Industrial Federal, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Em 1994, tem início a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Rio Grande do Norte, através da inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED Mossoró). Juntamente com outras UNEDs, é criada também a UNED Ipanguaçu. Seguindo-se o plano de expansão outras unidades foram implantadas. Atualmente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) possui aproximadamente 28 mil alunos em 21 *campi* distribuídos no Estado do Rio Grande do Norte.

[1] Confira a notícia no IFRN < http://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico >Acesso em 25/10/2016

A cada ano, [2]os *campi* Ipanguaçu e Mossoró ofertam cerca de 264 vagas para jovens em seus cursos técnicos de nível médio integrado, vindos de instituições públicas e privadas. O *campus* Ipanguaçu oferta 120 vagas anuais nos cursos Agroecologia,

Meio Ambiente e Informática, sendo 40 alunos por curso; o *campus* Mossoró oferta 144 vagas anuais nos cursos Edificações, Eletrotécnica, Informática e Mecânica, sendo 36 alunos por curso. Observando a intersecção nessa oferta, nosso foco se restringe ao curso técnico de nível médio integrado em Informática.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do técnico em Informática prescreve a oferta das disciplinas anuais Língua Inglesa I (90h) e Língua Inglesa II (90h) nos 2 primeiros anos de curso (IFRN,2011). Nossa experiência em sala de aula nos aponta para uma diversidade de perfis em função do contato que esses alunos recém-ingressos já tiveram com a língua estrangeira: alguns se demonstram fluentes; outros afirmam que estão restritos ao verbo "to be". Além disso, observamos, também, uma intensa manipulação de *smartphones* na instituição, muitas vezes em sala de aula. Devido a essa conjuntura, questionamo-nos: Qual o interesse de nossos alunos pela língua inglesa? Existe utilização de tecnologias digitais (smartphones) para a promoção da aprendizagem dessa língua pelos mesmos?

Nosso objetivo nesta pesquisa de cunho exploratório é apresentar o perfil predominante do aluno recém-ingresso nos cursos técnicos de nível médio integrado em informática do IFRN. Esse perfil leva em consideração 2 dimensões: 1) as motivações subjacentes ao interesse dos alunos na aprendizagem de língua inglesa e 2) sua autonomia na utilização de tecnologias digitais para promoção de sua própria aprendizagem.

Guiados pelas orientações presentes na Proposta de Trabalho da Disciplina do Ensino Médio (PTDEM) em Língua Inglesa (PTDEM – Língua Inglesa, 2012), os dados desta investigação colaboram na reflexão sobre as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos recém-ingressos como forma de elaborar instrumentos que otimizem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, apresentam elementos que promovem a realização de futuras pesquisas em nível stricto sensu que busquem elucidar e intervir no ensino de línguas de modo a contribuir com sua oferta na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

---

[2] Confira no site IFRN<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/search?SearchableText=oferta+de+vagas> Acesso em 25/10/2016

2. Fundamentação Teórica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de línguas estrangeiras defendem o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio para além do conhecimento metalinguístico e das regras gramaticais. Para esses documento norteadores, o ensino de uma língua estrangeira deve levar em consideração a comunicação, fazendo com que o aluno tenha condições de se comunicar de maneira adequada em face de diversas situações reais do cotidiano (BRASIL, 1999).

Outro documento ao qual fazemos referência é a Proposta de Trabalho da disciplina de Língua Inglesa do IFRN, elaborada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e aprovada pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN. Neste documento, é clara a intenção de desenvolvimento de um trabalho voltado para a Abordagem Comunicativa, que enfatiza a linguagem oral no desempenho das funções sociocomunicativas e leva em consideração o processo interacional entre os participantes, professores e alunos (IFRN, 2011).

A língua estrangeira muitas vezes representa muito mais o espaço do outro e dessa forma seu espaço oficial precisa ser delineado pelas funções determinadas pelo Estado. O ensino de língua estrangeira desempenhou durante muito tempo no Brasil um papel elitista destinada à educação de nobres e famílias abastadas, ou seja, um tipo de conhecimento a alguns poucos privilegiados. A língua estrangeira , a LE perpetuou-se em nosso imaginário (inclusive e principalmente, dos gestores) como um tipo de conhecimento destinado a alguns poucos privilegiados, ou seja, aos filhos homens de ricos ou nobres.

Guardadas as devidas proporções, essa foi a herança que ultrapassou o século XX nas escolas brasileiras. Por outro lado, o estado estabelece o papel da língua estrangeira em resposta ao cenário político e econômico. Sabemos que ensinam-se línguas quando convém ensinar e com fins bastante definidos, no caso brasileiro, o de seguir o modelo de educação difundido na Europa (LEFFA, 1999). Dessa forma, a língua inglesa entra no cenário nacional brasileiro no século XVIII quando houve a abertura dos portos para a Grã-Bretanha. Nos anos 60 a língua estrangeira é retirada do curriculum, pois acreditou-se que se o trabalhador fosse capaz de escrever em sua língua materna já se tinha uma formação instrumental. Na verdade, desde que foram introduzidas no sistema de ensino brasileiro, as línguas estrangeiras nunca tiveram

como objetivo primeiro uma função prática, com foco no uso, em funções sociais legítimas, mas fundamentalmente o de seguir parâmetros educativos formulados para outras realidades, visando atender necessidades específicas de um público muito restrito e servindo muito mais de elemento de distinção social.

2.1 O uso das tecnologias no ensino

A comunicação mediada pelas tecnologias digitais já estão transformando as práticas pedagógicas. Atualmente, a mídia, os professores e até o governo reconhecem a importância dos alunos no acesso as tecnologias digitais. A Internet, por exemplo, está presente no cotidiano dos nossos alunos em sala de aula; percebe-se que eles estão em constante busca de informação e a escola ainda está buscando incorporar essa nova realidade. Através da internet e essa busca de informação e conhecimento e são levados a ler e escrever. Com isso, é possível assegurar uma interação entre educação e tecnologias digitais. Segundo Soares (2002), a sociedade vivencia um momento de novas modalidades de práticas de leitura e escrita com as recentes tecnologias digitais. Assim, procura-se discutir a necessidade da incorporação das novas tecnologias em sala e de se trabalhar as habilidades de leitura e de produção numa cultura da tela (Soares, 2002; Xavier, 2007).

Para Marcuschi e Xavier (2004, p.7) "as inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral e da língua, em particular, são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo". Dessa forma, se ver a importância de incorporar essas novas tecnologias ao ensino em particular no ensino de língua estrangeira.

2.2 As tecnologias de informação e comunicação no contexto das turmas numerosas

Os recursos tecnológicos sempre tiveram grande valor para o bom desempenho do ensino aprendizagem de forma geral, mas notadamente nas aulas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, eles têm sido essenciais nas últimas décadas, que foram marcadas por avanços significativos, tanto no campo didático e pedagógico, mas significativamente no próprio campo tecnológico.

Todavia, um fator que também tem alcançado grandes proporções, e isto a nível mundial, e que tem exigido ainda mais dos recursos tecnológicos são as chamadas *large classes*, ou *turmas numerosas*. E embora sejam bastante comuns, principalmente no ensino fundamental e médio da rede pública, carecemos de um suporte formal no trabalho com essas turmas.

Tal realidade, embora tida por muitos como algo totalmente natural e comum na realidade brasileira, para um certo número não ocorre por acaso. Para Sharndama (2013), a origem das turmas numerosas é basicamente financeira.

E como classificarmos as *turmas numerosas*? Tal definição não é tão simples. São vários os fatores a serem considerados. Ainda de acordo com Sharndama (2013):

> Não há um número universalmente aceito de estudantes que constituem uma turma mumerosa; Algumas instituições usam o termo "numerosa" para referir-se a salas de mais de cinqüenta alunos, enquanto outros consideram uma turma numerosa como uma com mais de cem alunos ((UNESCO, 2006 citado em Bradley e Eric 2011). Isso significa que uma sala que é considerado como numerosa em um país pode ser considerado como pequeno ou normal em outro.

Sem dúvidas o número de alunos em si, pesa bastante para se chegar a uma conclusão, mas entram também em cena a(s) metodologia(s) adotada(s), materiais didáticos, espaço físico e (de grande importância), os recursos tecnológicos disponíveis.

Não há como se comparar a produção de uma aula ministrada com materiais didáticos e recursos tecnológicos disponíveis, com uma aula ministrada apenas com quadro e pincel, além da disposição e criatividade do professor. Quando se tem recursos disponíveis, o número de alunos em sala de aula, normalmente, passa para um plano secundário, pois tais recursos permitem a condução da aula de forma que se possa atender satisfatoriamente aquele público, atingindo os objetivos propostos no plano de aula. O que não acontece nas situações em que há carência destes recursos.

Assim sendo, as *tecnologias de informação e comunicação* terão papéis cada vez mais importantes a serem desenvolvidos no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. E mais, além desse importante papel em sala de aula, abriu-se uma porta revolucionária para a ampliação do trabalho fora do próprio ambiente de sala de aula.

.

3. Metodologia

Para a realização de nossa investigação, realizamos uma pesquisa de natureza exploratória com uso de questionário. Para Dörnyei (2003), através de perguntas abertas em pesquisas exploratórias, podemos obter dados que nos sirvam como citações ilustrativas e, também, identificar assuntos não previstos antecipadamente. Assim, nosso instrumento apresentou 2 (duas) questões abertas: a) a primeira pergunta, de natureza atitudinal, referiu-se a razão do (des)gosto dos alunos pela língua inglesa na escola regular (Ensino Fundamental/Médio); b) a segunda pergunta, de natureza comportamental, referiu-se à (im)possibilidade de se utilizar tecnologias para a aprendizagem de língua inglesa em sala de aula[3]. Ressaltamos que, para a aplicação do questionário em sala de aula, foi solicitada, formalmente, a autorização da direção geral da instituição, bem como foi explicado aos alunos o texto de consentimento livre sobre o objetivo da investigação, a não obrigatoriedade de participação e a garantia do anonimato na utilização dos dados coletados.

Nosso universo de pesquisa compreendeu o 1º ano do curso técnico de nível médio integrado do IFRN, representando o aluno recém-ingresso. Diante dos diversos cursos técnicos ofertados (mecânica, eletrotécnica, edificações, etc.), nossa amostra concentrou-se no curso de informática. Nosso questionário, portanto, foi aplicado no 1º ano do curso técnico de nível médio integrado em informática do *campus* Mossoró e no 1º ano do curso técnico de nível médio integrado em informática do *campus* Ipanguaçú, abrangendo os 2 *campi* e turmas em que estes pesquisadores atuam, também, como professores efetivos de inglês. A realização da aplicação ocorreu no 1º bimestre letivo de 2016. Ao todo, totalizamos 71 questionários respondidos: 34 no campus Mossoró e 37 no *campus* Ipanguaçú. Os questionários foram codificados através de enumeração simples (1, 2, 3...) discriminando o *campus* MO ou IP.

Para a utilização dos dados na seção a seguir, primeiramente apresentamos o percentual geral da afirmativa ou negativa em relação ao que se é questionado (sim ou não). Em seguida, ilustramos com algumas justificativas apresentadas para, posteriormente, identificarmos as categorias emergentes da interpretação dos próprios dados das respostas dos alunos ao questionário.

---

[3] Para Dörnyei (2003), perguntas atitudinais são utilizadas para investigar o que as pessoas pensam acerca de um determinado assunto, relativas a atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores; enquanto perguntas comportamentais se interessam pelo que os participantes da pesquisa estão fazendo ou fizeram no passado, geralmente, acerca de suas ações, estilo de vida, costumes e histórias pessoais.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

As informações obtidas através do tratamento dos dados revelam inicialmente que há um alto índice de interesse pela língua inglesa por parte dos alunos. 91,89 % dos alunos pesquisados no campus Ipanguaçu disseram gostar de estudar a disciplina na escola regular e 76,47% também disseram mostrar interesse pelo estudo do inglês. As principais justificativas apontadas foram o simples fato de gostar da língua inglês sua a importância para o mercado de trabalho e a contribuição para a formação cidadã.

Quanto aos alunos que afirmaram não possuir interesse pela língua inglesa, 23,53%, são alunos do C*ampus* Mossoró e 8,11% do *Campus* Ipanguaçu relataram como causas a repetição de conteúdos, as dificuldades de aprendizagem e ao fato de acharem as aulas *chatas*.

Em relação ao segundo ponto do questionário, "Você sentia falta de algum tipo de atividade nas aulas de inglês?". Em relação às habilidades desenvolvidas nas atividades das aulas de inglês, os resultados apontam também, com um alto índice, que há uma preferência por atividades envolvendo atividades orais. 42 alunos, 59,15 % do total de alunos entrevistados nos dois *Campi*, afirmaram sentirem falta de atividades envolvendo a compreensão e a produção oral.

O item 03 da pesquisa, "Quantos alunos, aproximadamente, havia nas suas aulas de inglês na escola regular? A quantidade de colegas em sala de aula ajuda ou atrapalha no desenvolvimento das atividades?". Este item gerou uma surpresa. Como é comum ouvir reclamações quanto ao número elevado de alunos por turma, neste trabalho, uma leve maioria, 50,7%, afirmou o contrário. Segundo estes alunos, a quantidade elevada de alunos por sala é um fator positivo para a aprendizagem. Vale salientar que 55 alunos do total pesquisado, representando 77,47%, estudaram em turmas com número de alunos entre 26 e 55 estudantes por turma. Apenas 11 alunos, 15,49%, haviam estudado em turmas com menos de 25 alunos.

Os respondentes que afirmaram ser o número elevado de alunos por sala um fator positivo justificaram afirmando que o número elevado de alunos por sala *melhora a aprendizagem*, que o número elevado de alunos por sala *ajuda na interação entre*

alunos e que o elevado número de alunos por sala *faz o professor dar mais atenção aos alunos*.

Por outro lado, os 33 alunos, representando 46,48%, que veem esse número elevado de estudantes por turma como fator negativo, nas aulas de língua inglesa, justificaram suas opiniões afirmando que *havia muito barulho nas aulas de inglês*; que *as conversas paralelas atrapalhavam as aulas*; que o número elevado de alunos *gera desinteresse dos alunos pela disciplina*; que o *desnivelamento dos alunos prejudica o andamento das aulas*, e finalmente, que *o professor não consegue controlar a atenção dos alunos*.

Por fim, no quarto item, "Você usa algum aplicativo ou recurso tecnológico para estudar inglês em sala de aula?", 35 alunos do total, 49,30%, afirmaram usar ferramentas como *Duolingo*, *Google Tradutor*, *Jogos*, *Explica fácil* e *slides*, através de projetores, nas suas atividades de língua inglesa em sala de aula. Outros 49 estudantes, representando 69,01% do total, afirmaram NÃO usar qualquer aplicativo ou recurso tecnológico em sala de aula. Entre estes, 09 alunos do *Campus* Mossoró e 12 alunos do *Campus* Ipanguaçu, afirmaram nunca terem tido oportunidade de usar tais aplicativos.

5 CONCLUSÃO

No primeiro ponto do questionário, houve a afirmação por parte da grande maioria dos alunos o gosto pelo estudo da língua inglesa, tendo como principais razões o simples fato de gostar de inglês. Tal atração pode ter sido gerada por uma série de fatores como a música, filmes, leituras estrangeiras, além e outros interesses diversos por esta língua estrangeira.

Outros fatores citados pelos alunos foram à importância da língua para o mercado de trabalho e a contribuição da mesma para a formação cidadã. Estes pontos têm sido bastante citados em todos os segmentos e demonstram uma consciência do aluno em relação à atualidade e a sua preocupação em estar preparado para a realidade de se viver em uma sociedade globalizada, atuando como um cidadão do mundo.

A carência de atividades orais externada pelos alunos é o reflexo de uma realidade atual. Justamente quando a tecnologia permite uma aproximação tão grande entre os povos, viabilizando o contato direto entre as pessoas das mais diversas partes do mundo, e em tempo real, a sala de aula regular ainda parece estar totalmente alheia a esta realidade. A leitura e o simples estudo de estruturas gramaticais não atendem a esta nova realidade social.

Uma das surpresas reveladas pelos dados foi o fato da maioria dos alunos acharem que as turmas de língua inglesa terem números elevados de estudantes não atrapalha o aprendizado da língua. E para isso justificaram afirmando que esse número elevado "*ajuda na interação entre alunos"* e que "*faz o professor dar mais atenção aos alunos"*. É importante ressaltar que, como anteriormente mencionado, 55 alunos do total pesquisado, 77,46%, estudaram em turmas com número de alunos entre 26 e 55.

Subentende-se ser este um contexto com o qual os alunos estão familiarizados. Todavia, os alunos que afirmaram ser o elevado número de estudantes por turma como fator negativo, que representam pouco menos da metade dos alunos pesquisados, apresentaram justificativas como "*havia muito barulho nas aulas de inglês"*; "*as conversas paralelas atrapalhavam as aulas"*; "*desinteresse dos alunos pela disciplina"*; "o *desnivelamento dos alunos prejudica o andamento das aulas"* e "*o professor não consegue controlar a atenção dos alunos"*. Estes argumentos parecem ser bem mais convincentes, levando-se em consideração as realidades de turmas numerosas.

Em relação aos recursos tecnológicos usados pelos alunos, embora esta tecnologia aplicada ao ensino de línguas ainda não faça parte da rotina de todos os respondentes, pode-se considerar que já há um número significativo familiarizado com o uso desses instrumentos.

Em seu estudo, Lopes (2011 p.01) já vislumbrava uma intensificação do emprego de novas tecnologias, ao ponto de não se conceber, em uns futuros próximo, ambientes de aprendizagem desvinculados do mundo virtual.

Este estudo revelou pontos significativos para o ensino aprendizagem de língua inglesa na sala de aula da escola regular, desde o gosto aluno pelo estudo da disciplina aos contextos em que a relação aluno-professor acontece, evidenciando o pensamento do aluno nestes universos. O suprimento da carência das atividades orais, o equilíbrio do número de alunos por turma e a implementação de tecnologias que facilitem e possibilitem um aprendizado mais criativo, dinâmico e eficiente são caminhos que aos poucos serão percorridos.

REFERÊNCIAS

Periódico

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOPES, D.V. *As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras*. Revista Cinetífica Tecnologus, v.06,p.01,2011.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

Livro

BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Línguas Estrangeiras/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasilia: MEC/SEF, 1999.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research:** construction, administration, and processing. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2003.

KENSKY, Vania Moreira. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007. P. 101.

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L.A.Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67

Proposta de trabalho da Disciplina de Língua Inglesa nos Cursos de Nível Médio do IFRN – Natal: IFRN 2011.

Tese

SHAMIM, F. (1993) Teacher-learner Behaviour and Classroom Processes in Large ESL Classes in Pakistan. Ph.D *dissertation , School of Education*, University of Leeds, UK.

Texto de Internet

SHARNDAMA, Emmanuel C. Application of ICTs in Teaching and Learning English (ELT) in Large Classes. Available online, July 2013.

.

PROTÓTIPO DE UMA APLICAÇÃO MOBILE PARA TREINAMENTO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA

Darleison Rodrigues Barros Filho, Estudante, UNILAB, e-mail: darleison@aluno.unilab.edu.br

Ana Cristina Cunha da Silva, Doutora em Linguística, UNILAB, e-mail: cris_cunha@unilab.edu.br

Resumo

A internet nos permite estabelecer interações virtuais a longa distância através de mensagens instantâneas, fóruns e redes sociais (MACHADO et al., 2005; BRITO et al., 2013). Devido à capacidade comunicativa, exploratória e de interação dos dispositivos móveis, estes apresentam potencial para o desenvolvimento de ambientes de ensino integrados (WARSCHAUER, 1998; ANDREWS, 2007; MIANGAH et al, 2012). Estudos mostram que a multimodalidade nesses dispositivos tem sido explorada para diversos fins, o que indica que pode ser utilizada para o ensino de língua inglesa (JOHNSTON et al., 2002; TURUNEN et al., 2010; WITT et al., 2014). Nesse contexto, trabalho apresenta um protótipo de um agente de conversação embarcado em uma aplicação mobile com a finalidade de auxiliar a aprendizagem de língua inglesa e, com isso, diminuir a incidência de fossilização no processo evolutivo de interlíngua nos falantes. A principal contribuição deste protótipo será o uso de um algoritmo auto-organizável (SILVA, 2010) para modelar o processo de interlíngua e fornecer feedbacks audiovisuais. Além disso, o protótipo, por meio de protocolos da internet, coletará dados de diálogo falado de conversações de entrevista de emprego, idas ao médico, apresentação de ideias a um grupo específico de trabalho, entre outros dados. Os resultados esperados, após a implementação do protótipo, é que este seja utilizado como objeto de aprendizagem em cursos de línguas, bem como servir como ferramenta de auxílio em viagens internacionais.

Palavras-chave: Aprendizado de Línguas mediado por dispositivos móveis. E-learning. Aquisição/ Aprendizado de Línguas.

Abstract

The Internet allow us to establish virtual interactions at long distance through of instant messaging, forums and social networks. (MACHADO et al., 2005; BRITO et al., 2013). Because of communicative ability, exploratory and of interaction of the mobile devices, they have potential for the development of Integrated Virtual Learning Environment. (WARSCHAUER, 1998; ANDREWS, 2007; MIANGAH et al, 2012). Studies shows that the multi-modality are explored for many purposes, and this points that they can be used for English learning (JOHNSTON et al., 2002; TURUNEN et al., 2010; WITT et al., 2014). In this context, this work presents a prototype of a conversational agent embedded in an mobile application in order to assist the English learning, and thereby reduce the incidence of fossilization in the evolutionary process of interlanguage in speakers. The main contribution of this prototype will be the use of a self-organizing algorithm (SILVA, 2010) to create a model of the interlanguage process and provide audiovisual feedbacks. Besides, the prototype, will collect data, via Internet protocols, from spoken dialogues of conversions of job interview, visits to the doctor, presenting ideas to a specific group, and other data. The expected results, after the implementation of the prototype, is to use it as learning object within language courses as well as tool in international travels.

Keywords: Mobile Assisted Language Learning, E-learning, Language acquisition.

1. Introdução

Durante as duas últimas décadas, o exercício das habilidades de linguagem falada tem recebido uma atenção crescente entre os educadores da área. O currículo de língua estrangeira tem se focado em habilidades produtivas com especial ênfase na competência comunicativa. A habilidade dos alunos de se engajar em uma interação conversacional na língua alvo é considerada um importante, objetivo de educação de língua estrangeira. Essa mudança de ênfase gerou uma necessidade crescente de materiais instrucionais que ofereçam uma oportunidade de prática controlada falada e interativa fora da sala de aula (SILVA, 2010).

Os avanços da computação e da internet revolucionaram o modo como nós realizamos as nossas atividades, desde as reuniões em grupo até o ensino de línguas. O modo como *frameworks* pedagógicos têm sido desenvolvidos evidencia o senso comum de estarmos vivendo na "era da informação". Para demonstrar o potencial do uso de tecnologia aliado ao ensino, veja o caso da televisão que foi utilizada na década de 80 e 90 do século XX para propósitos de ensino, e logo depois o uso de tecnologias digitais como o CD e DVD, e atualmente novas modalidades de ensino estão emergindo, como *e-learning* e *mobile learning.* Em termos gerais, ambos se referem ao uso de tecnologias digitais para o ensino.

A internet nos permite estabelecer interações virtuais a longa distância através de mensagens instantâneas, fóruns e redes sociais. Um dos benefícios deste de tipo de interação é o compartilhamento de arquivos. Em geral, esses arquivos, são chamados de *chunks* de informação e podem ocorrer nas formas de texto, vídeo, áudio, e outros tipos de multimídia. O termo dado a essas pequenas unidades de informação é "objetos de aprendizagem", e suas características incluem acessibilidade, reusabilidade, facilidade de compartilhamento, e durabilidade. (MACHADO et al., 2005; LEHMAN, 2007, BRITO et al., 2013).

Os esforços de pesquisadores em desenvolver metodologias modernas que utilizam tecnologia computacional reforçam a importância de explorar a multimodalidade no ensino de línguas. Smartphones estão dominando e transformando atividades que, habitualmente, são realizadas por meios não-digitais, como armazenar contatos de telefone e, além disso, têm substituído tarefas típicas da memória humana, como armazenar e relembrar datas de aniversários. As tecnologias incluídas nesses dispositivos estão se tornando cada vez mais pervasivas[1], e algumas vezes intrusivas. O maior desafio na prospecção de um protótipo de dimensões sociais é realizar a união da visão tecnologista com a visão inclusiva (JOHNSTON et al., 2002; TURUNEN et al., 2010; WITT et al., 2014)

Partindo do princípio que a voz pode ser descrita na forma de áudio, e que o vídeo pode ser descrito como uma sequência de *frames* variantes no tempo, técnicas avançadas em processamento de sinais multimodais têm sido desenvolvidas para realizar inferências automáticas sobre o fenômenos linguísticos. Um modo integrado de processar sinais é a classificação audiovisual de fonemas a partir do rastreamento do movimento da boca. A depender da complexidade, essas técnicas podem ser implementadas em dispositivos móveis para auxiliar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a pronúncia, bem como desenvolver um teste de proficiência linguística multimodal (KJELLTRÖM et al., 2007; JIANG et al., 2008).

Perspectivas conexionistas têm-se mostrado interessantes para o desenvolvimento de ferramentas educacionais com aplicação direta de inteligência artificial e, sob essa perspectiva, foram desenvolvidos modelos de aprendizado não supervisionado. Tais modelos não usam erro

[1] O termo pervasive computing aparece em Satyanarayanan (2001) que diz que quando o sistema de computação está tão integrado com o usuário que a *"tecnologia desaparece"*; isto é, o usuário não percebe que há um sistema de computação atuando no dispositivo.

explícito para ajustar os pesos[2] de entrada da rede neural, além disso podem receber como *input* dados fonológicos ou informação semântica. Um dos importantes modelos conexionistas são as chamadas redes de Kohonen, cuja aplicabilidade vai desde estruturação semântica de palavras até agrupamento de imagem baseada no contexto (LI, 2002, ZIMMER, 2005; LI et al., 2007; SILVA, 2010).

2. Ambiente Virtual de Ensino

O computador pessoal é um dispositivo onde a informação pode ser representada, manipulada, e criada, ou seja, quando escrevemos um texto em algum *software* de edição de texto estamos criando informação. Nesses termos, um ambiente virtual de ensino consiste em um *software* que depende de *hardware* para processar sinais analógicos ou digitais, e de *software* para codificar e decodificar, coletar, armazenar e apresentar informação em modos textuais e visuais. Um ambiente virtual de ensino pode interligar professores e alunos através da internet com o objetivo de realizar atividades geralmente feitas em sala de aula. Desse modo, em um ambiente virtual de ensino, pode-se criar atividades ou conteúdo, em tempo real, como por exemplo uma lousa em uma sala de aula "real" - o termo "virtual" surge para se referir ao modo como está representada a informação a qual se quer compartilhar com o aluno (ANDREWS, 2007).

2.1 *Computer Assisted Language Learning* (CALL) - Aprendizagem de línguas mediada por computador

Levy (1997) definiu *Computer Assisted Language Learning* (doravante CALL) como o estudo e busca de aplicações do computador no ensino e aprendizagem de línguas, mas também caracteriza *softwares* em CALL como "*tutor-tool*". Autores recentes como Beatty (2010) definiu CALL como qualquer processo no qual o aprendiz utiliza um computador e melhora a sua língua. Warschauer (1998) indicou três estágios de CALL. Cada estágio corresponde a um certo nível de desenvolvimento da tecnologia e uma certa abordagem pedagógica:, como se explica Warschauer (1998, p. 58): "*Se o mainframe foi a tecnologia do CALL behaviorista, e o PC a tecnologia do CALL comunicativo, então a rede de computadores de multimídia é a tecnologia do CALL integrativo.*"[3]

A primeira fase de CALL foi a "behaviorista", ou seja, o computador era visto como um tutor mecânico, e não era capaz de realizar julgamentos. Além disso, essa prática não possibilitava ao estudante ter um ritmo de aprendizado próprio. Já o segundo estágio, chamado de "CALL comunicativo", utilizou os princípios das teorias cognitivas, e ocorreu na mesma época em que as abordagens behavioristas de aprendizado de línguas foram rejeitadas, tanto em nível teórico quanto em nível pedagógico, e em paralelo ao crescimento da popularidade dos computadores pessoais. Com isso, surgiu grandes possibilidades para o aprendizado individual. Proposto por Warschauer (1996), o "CALL integrativo" tem o intuito de integrar várias habilidades linguísticas, a saber o *listening*, a pronúncia, a leitura e a escrita, além de utilizar, mais profundamente, a tecnologia no processo de aprendizado de línguas, fazendo com que os estudantes aprendam a dominar uma variedade de recursos tecnológicos em seu favor.

2.2 Mobile Assisted Language Learning

---

[2] O termo peso se refere a um valor numérica que varia de acordo com o *input* de entrada. Para mais detalhes veja Silva(2010)

[3] *If the mainframe was the technology of behaviouristic CALL, and the PC the technology of communicative CALL, the multimedia networked computer is the technology of integrative CALL.*

Atualmente, os dispositivos móveis modernos, como os smartphones e tablets, representam uma das formas mais rápidas de comunicação. As características físicas desses dispositivos variam, a depender do modo de fabricação. Um tablet apresenta uma tela ligeiramente maior do que as telas de smartphones. Embora operacionalmente sejam muito parecidos, algumas funcionalidades de um tablet podem não ser incorporadas em um smartphone e vice-versa. Além disso, ambos os dispositivos possuem, naturalmente, uma enorme capacidade de processar sinais, seja voz, vídeo, ou gestos.

Ao processo de aprendizado móvel, ubíquo e aluno-centrado denomina-se *Mobile Learning*, ou *m-learning.* Nessa modalidade de ensino, os autores Ogata & Yano (2005) apontaram importantes características, como a permanência, a acessibilidade, o imediatismo, e a interatividade. Miangah (2012) caracterizou *Mobile Learning* pelo potencial do aprendizado ser espontâneo, informal, pessoal e onipresente, permitindo que pessoas ocupadas utilizem smartphones para aprender novos conteúdos, em vez de gastar tempo em cursos presenciais tradicionais. A mobilidade do ensino pode ser personalizada, aluno-centrado, e colaborativa (SHARPLES, 2005).

3. Processamento de Sinais Multimodais

Segundo Monaci (2007), sinais multimodais são um conjunto de *arrays* de dados heterogêneos que exibem alguma dependência mútua, uma vez que representam o mesmo fenômeno físico. O processamento de sinais multimodais trabalha com a informação gerada por muitos dispositivos, destacando-se microfones e câmeras, e recentemente em gestos na tela de smartphones, ou ainda, nos gestos de uma lousa inteligente. Esse tipo de processamento pode ser feito em tempo real, que, dependendo de como está estruturada a computação, pode ser rápido o suficiente para construir aplicações tecnológicas que possuem objetivos de ensino.

3.1 Sinal da Fala

Tanto pesquisadores quanto professores de pronúncia vêm utilizando a tecnologia computacional para desenvolver novas teorias e práticas metodológicas que se alinhem com a realidade acústica da fala (SILVA, 2010). A teoria sobre processamento do sinal acústico da fala e as ferramentas de análise da fala são de fundamental importância para a resolução de muitas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Rotineiramente, costuma-se modular o sinal acústico da fala em forma de onda, bem como realizar análise acústica com ferramentas de visualização de dados, como é apresentado na **Figura 1.**

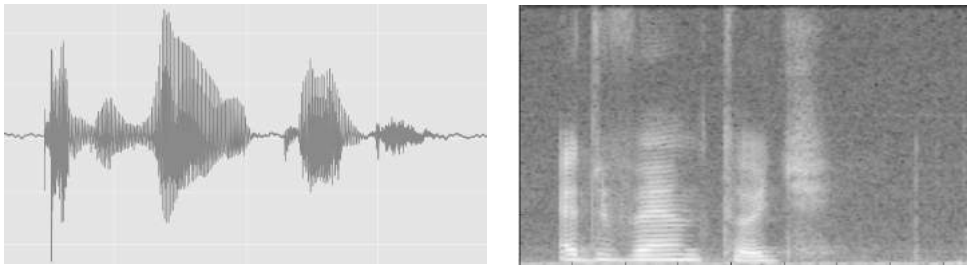


Figura 1. Representações da palavra "advantage" produzida por um aprendiz brasileiro.

3.2 Sinal de Vídeo

O sinal da fala é unidimensional; em contraste, o sinal do vídeo é bidimensional variante no tempo. Para entender melhor esse conceito, imagine uma sequência de imagens consecutivas - cada imagem é um *frame* e representa alguma característica do sinal completo: o vídeo. Assim como o sinal da voz, o vídeo é, geralmente, captado por câmeras e para processar esse tipo de sinal é necessário que haja uma representação digital. São muitas as aplicações de processamento de vídeo. Uma das mais interessantes existe para propiciar o desenvolvimento de métodos para aprendizado de línguas. Por exemplo, o método audiolingual, apesar de ser behaviorista, pode ser expandido se decidirmos utilizar técnicas avançadas de processamento de vídeo para retirar métricas baseada na competência articulatória do falante. Kjelltröm (2007) e Jiang (2008) desenvolveram importantes algoritmos para reconhecer fonemas e rastrear o movimento da boca, respectivamente, como é apresentado na **Figura 2.**

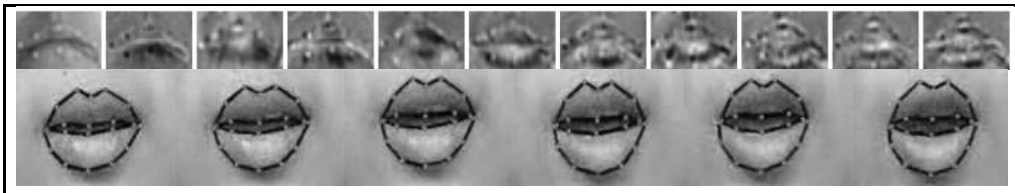


Figura 2. Técnicas avançadas de processamento de sinais multimodais, adaptado de Kjelltröm(2007) e Jiang(2008)

4. Auto-organização e Conexionismo

A abordagem conexionista baseia-se em alguns pressupostos orientadores fundamentais sobre a natureza das representações mentais. Para entender o conceito, considere as centenas de áreas corticais do cérebro especializadas em diferentes modalidades de funções cognitivas. A sua localização topográfica corresponde a algum valor característico de um estímulo específico

de forma ordenada. A interconectividade e a disposição topográfica desses sistemas de células, são chamados mapas cerebrais. Nesse sentido, o conexionismo, através da metáfora do *cérebro como computador,* tem como objetivo central desenvolver modelos e simulações computacionais para fazer suposições explícitas sobre a natureza dos processos e representações de interesse. Os modelos conexionistas tiveram um profundo impacto em teorias de aquisição de língua, seja materna ou estrangeira, sobretudo os mapas auto-organizáveis, em termos técnicos. Um mapa auto-organizável é um método automático de análise de dados para simular diversos tipo de fenômenos linguísticos e consiste em um mapa topográfico bidimensional para a organização das representações de dados fornecidos pelo *input* do mapa. (ELMAN, 2001; KOHONEN, 2003; SILVA, 2010; LI, 2013; JOANISSE, 2015;)

5. O protótipo

O aumento na taxa de criação multimídias com propósitos educacionais, veiculada através do Youtube®, justifica a criação de uma ferramentas que as organize, pois uma característica inerente a esse tipo de canal é que não há uma organização da sequência de vídeo. O aprendiz de língua inglesa, ao procurar por um assunto específico na rede, pode demorar dias ou meses para encontrar um vídeo que satisfaça a sua dúvida, além de estar sujeito a distrações que a internet proporciona por meio de anúncios e propagandas. O uso de um mapa auto-organizável para ordenar vídeos de forma modular será um importante ator no processo de aquisição da língua-alvo.

O protótipo aqui proposto consiste em um agente de conversação embarcado em uma aplicação mobile (móvel). Segundo Franklin (1997) um agente autônomo é caracterizado como um *software* que "vive" em ambientes virtuais e são sensíveis ao ambiente real. Ou seja, em um diálogo, por exemplo, seu comportamento é dependente de um *input* do usuário para dar continuidade à conversação. Agentes não possuem capacidade realizar de julgamento. Por isso, a proposta deste trabalho é de um agente conversacional que, a partir de dados analisados do resultado de um mapa auto-organizável, fornece auxílio para o aprendiz de língua inglesa e, com isso, diminuir a incidência de fossilização no processo evolutivo de interlíngua dos usuários.

Uma aplicação móvel no sistema operacional Android é composta por *Activities*, cada uma delas tem um ciclo de vida, bem como métodos que realizam alguma operação de acordo com o que o ambiente fornece. No protótipo que desenvolvemos as *Activities* existem alguns métodos para operar com dados fornecidos pelo usuário, cujos dados são sinais multimodais. A **Figura 3** mostra o pseudo diagrama de classes:

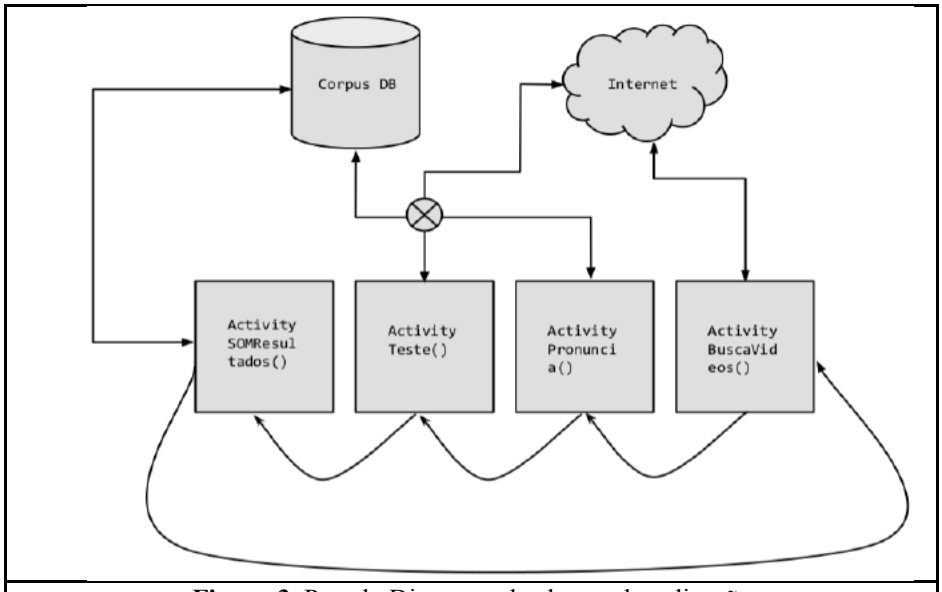


Figura 3. Pseudo Diagrama de classes da aplicação

Para melhor descrição listamos a funcionalidade de cada *Activity*:

- `ActivityBuscaVideo()`- Recomendação e organização de vídeos tutoriais através de um algoritmo auto-organizável.
- `ActivityPronuncia()` - Atividades de pronúncia de acordo com a característica prosódica da organização dos vídeos.
- `ActivityTeste()` - Teste de proficiência utilizando métricas multimodais; os exemplos do teste serão de acordo com o banco de dados construído pelos próprios usuários.
- `ActivitySOMResultados()` - Resultados do teste através da distância euclidiana entre os falantes no mapa auto-organizável, (Aqui haverá a visualização do mapa, favorecendo o processo de gamificação).

5.1 Aspectos Técnicos

Cada *software* tem uma particularidade, a depender do seu propósito. Assim, para uma aplicação móvel com propósitos de ensino selecionamos alguns parâmetros que são importantes no processo de desenvolvimento de aplicações móveis inteligentes, a saber:

- Fácil implementação de gráficos e animações;
- Resposta em tempo real;
- Reconhecimento de atividade a partir da utilização de GPS;
- Reconhecimento de face e de voz.

5.2 Estratégias de Motivação

A natureza humana de competição é um importante fator para o desenvolvimento de ferramentas educacionais e uma das facetas aqui exploradas é a gamificação, juntamente com a integração com as redes sociais. A gamificação é um fenômeno emergente, e se refere à capacidade intrínseca dos games de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens (FARDO, 2013). A integração com as redes sociais contribui para permanência

de usuários na aplicação, uma vez que os usuários estão todos conectados em rede, isto é, geram um fluxo de informação para si e para outros, como se fossem vigilantes de seus amigos e contribuíssem diretamente para o acúmulo de informações na plataforma dos quais estão conectados. Dessa forma, a plataforma do Facebook, por exemplo, permite que usuários utilizem jogos e acessem aplicativos sem sair da plataforma e ainda assim possam interagir uns com os outros.

6. Considerações Finais e Trabalhos Futuros

Neste trabalho mostramos as funcionalidades a serem implementadas que exploram a multimodalidade em dispositivos móveis, sobretudo smartphones e tablets. A inclusão do uso de técnicas de inteligência artificial em aplicações *mobile* apresentam potencialidades para aumentar o tempo de aquisição do inglês como segunda língua. O objetivo da pesquisa inclui a implementação desta aplicação com vistas a observação posterior e controlada dos seus resultados em situações reais de uso pelos futuros usuários a serem selecionados para a pesquisa sob critérios específicos de controle.

Outros dispositivos modernos que permitem a aplicabilidade de *mobile learning* são os smartwatches, o Google Glass, bem como smartphones com suporte à realidade virtual. Alguns outros questionamentos ainda estão a se formar, por exemplo, poderemos substituir um teste virtual de proficiência por um teste tradicional como TOEFL, iBT? Ou ainda, o ensino virtual de línguas poderá ser totalmente aluno-centrado?

7. Agradecimentos

Agradecemos à FUNCAP pelo fomento desta pesquisa, bem como nossos amigos do grupo de estudos LANTECH (*Language Technology in Education*), grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Ana Cristina Cunha da Silva.

Referências

SILVA, A. C. C; *O uso de redes neurais auto-organizáveis para a análise do conhecimento acentual em aprendizes brasileiros de língua inglesa.* Tese de doutorado. UFC, Fortaleza, 2010.

ELMAN, J. L; *Connectionism and language acquisition.* In M. Tomasello & E. Bates (Eds.), Language development: The essential readings. pp. 295–306 Malden, MA: Blackwell Publishers, 2001.

JOANISSE, M. F; MCCLELLAND, J. L; *Connectionist perspectives on language learning,representation and processing.* In: WIREs Cogn Sci, vol. 6, pp. 235–247, mai./jan, 2015.

KOHONEN, T. *Essentials of the self-organizing map*. Neural Networks, vol 37, pp 52–65, January, 2013.

ZIMMER, M. C; *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista.* Tese de doutorado. PUCRS, Porto Alegre, 2004.

WARSHAUER, M; HEALEY, D; *Computers and language learning: an overview.* In: Language Teaching, vol. 31, pp 57-71, 1998.

WARSCHAUER, M; *Computer-assisted language learning: an introduction.* In: Fotos, S. (Ed.), Multimedia Language Teaching. Logos, Tokyo, pp. 3-20. 1996.

LEVY, M. *Computer-Assisted Language Learning: context and conceptualization.* Oxford, Claredon Press, 298 p, 1997.

LI, P; FARKAS, I; *A Self-Organizing Connectionist Model of Bilingual Processing.* In: R. Heredia & J. Altarriba (Eds.), Bilingual Sentence Processing. North Holland: Elsevier Science Publisher, 2002.

Satyanarayanan M; *Pervasive Computing: Vision and Challenges.* In: IEEE Personal Communications. vol 8, pp 10-17, 2001.

WITT, S; EHSANI, F; MASTER, D; WARREN, E; *A Framework for Domain-specific Multi-modal Dialog System Creation.* In: Proceedings of 5th International Workshop on Spoken Dialog Systems, Napa, 2014.

MIANGAH, T.M; NEZARAT, A; *Mobile Assisted Language Learning.* International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS) Vol.3, No.1, 2012.

BRITO, F. F. V; SAMPAIO, M.L.P; *Gênero Digital: A multimodalidade ressignificando o ler/escrever.* In: Signo Santa Cruz do Sul, vol. 38, pp. 293-309, jan./jun. 2013.

LI, P; ZHAO, X; *Self-organizing map models of language acquisition.* In: Frontiers in Psychology. 2013.

BEATTY, K. *Teaching and researching computer assisted language learning.* 2aed., New York, Longman, 284 p, 2010.

TURUNEN, M; HAKULINEN, J; STAHL, O; GAMBACH, B; HANSEN, P; *Multimodal and Mobile Conversational Health and Fitness Companions.* In: Computer Speech & Language, Elsevier, vol. 25 , pp. 192, 2010.

CHEN, N-S; HSIEH, S-W; KINSHUK; *Effects of short-term memory and content representation type on mobile language learning.* In: Language Learning & Technology. vol. 12, pp. 93-113, Outubro, 2008.

JIANG, D; RAVYSE, I; SAHLI, H; VERHELST, W; *Speech driven realistic mouth animation based on multimodal unit selection.* In: Journal of Multimodal User Interfaces, pp. 157-169, 2008.

KJELLTRÖM, H; ENGWALL O; ABDOU, S; BALTER, O; *Audio-visual phoneme classification for pronunciation training applications.* In: Interspeech, pp. 702-705, 2007.

ANDREWS, R; HAYTHORNTHWAITE, C; *Introduction to E-learning Research* In: The SAGE Handbook of E-Learning Research, pp. 1-52, SAGE Publications, 2007.

LEHMAN, R; *Learning Object Repositories.* In: New Directions for Adult and Continuing Education, pp. 57-66, Wiley Periodicals, Inc. 2007

MONACI, G; *On the modelling of multi-modal data using redundant dictionaries.Tese de doutorado*. EPFL, Lausanne, 2007.

SHARPLES, M; TAYLOR, J; VAVOULA, G; *Towards a theory of mobile learning.* In: Proceedings of mLearn, Vol. 1, No 1, pp. 1-9, 2005.

MACHADO, J. R; TIJIBOY, A.V; *Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa.* In: Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, vol. 3, Maio, 2005.

FARDO, M; *A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.* In: Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, vol. 11, Julho, 2013.

OGATA, H; YANO, Y; *Knowledge awareness for a computer-assisted language learning using handhelds.* International Journal Cont. Engineering Education and Lifelong Learning, Vol. 14, Nos. 4/5, 2004

JOHNSTON, M; BANGALORE, S; VASIREDDY, G; STENT, A; EHLEN, P; WALKER, M; *MATCH: An architecture for multimodal dialogue systems.* In: Proceedings of the 40th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL), Philadelphia, pp. 376-383, 2002.

FARKAS, I; LI, P; *A self-organizing neural network model of the acquisition of word meaning.* In: E. M. Altmann, A. Cleeremans, C. D. Schunn, & W. D. Gray (Eds.), In: Proceedings of the fourth international conference, 2001.

FRANKLIN, S; GRAESSER, A; *Is It an Agent, or Just a Program ? : A Taxonomy for Autonomous Agents.* In: Proceedings ECAI '96 Proceedings of the Workshop on Intelligent Agents III, Agent Theories, Architectures, and Languages, pp 21-35, London, 1997

3. GT 3 - LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LM

Portal Cibernautas: Construção colaborativa de infográficos digitais para práticas de multiletramentos

Elizabeth Mota N. de Almeida, mestranda em Letras, UEFS lizzymotadealmeida@gmail.com
Girlene Lima Portela, doutora Doutora e PhD em Educação, UEFS falecom@girleneportela.com.br

Resumo

Neste artigo, será apresentada a proposta de intervenção, desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS/UEFS, a ser aplicada no 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual do município de Feira de Santana, Bahia, visando desenvolvimento de leitura/escrita de gêneros digitais, acerca do multiculturalismo, para a construção de infográficos hipertextuais que valorizem a diversidade cultural, a partir do suporte de plataforma online, Portal Cibernautas, desenvolvida pela professora-pesquisadora, buscando integrar as ações colaborativas virtuais ao ambiente da sala de aula de Língua Portuguesa. Seu objetivo consiste em ampliar as competências, leitora e escritora, dos estudantes em uma sociedade globalizada e tecnológica digital. A pesquisa-intervenção terá abordagem metodológica qualitativa, natureza etnográfica, aplicada, com procedimento técnico colaborativo virtual. Para desenvolvimento destas ações, será apresentado um aporte teórico principal à luz dos multiletramentos, Rojo (2012); identidade cultural e multiculturalismo, Hall (2002), Moreira e Candau (2013); hipermídias, Lévy (1999), Xavier (2011), Tapscott (2010), Chartier (1999), Coscarelli (2009; 2016), Santaella (2004); gêneros textuais e intertextualidade, Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010). Como resultado, esperamos atender às novas necessidades do aprendiz, visando o seu empoderamento e protagonismo estudantil através de práticas de multiletramentos.

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; Multiculturalismo; Cibercultura; Hipertexto.

Abstract

In this article, will be presented the proposal of intervention, developed to PROFLETRAS/UEFS, to be applied in the eighth grade of elementary school, a State school in the city of Feira de Santana, Bahia, aiming at development of reading and writing of digital genres, about multiculturalism, for the construction of infographics-textual who value cultural diversity, from the online platform Portal Cibernautas, developed by Professor-researcher, seeking to integrate collaborative actions to virtual classroom environment of Portuguese language. The goal is to broaden the reader and writer students competences, in a global and technological society. Research-intervention will have qualitative methodological approach, ethnographic, applied nature, with collaborative virtual technical procedure. For development of these actions will be presented a theoretical main contribution in the light of the multiliteracies, Rojo (2012); cultural identity and multiculturalism, Hall (2002), Moreira e Candau (2013); hipermedia, Lévy (1999), Xavier (2011), Tapscott (2010), Chartier (1999), Costarelli (2009; 2016), Santaella (2004); text genres and intertextuality, Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010). As a result, we expect to meet the new needs of the apprentice, aiming at your empowerment and student leadership through multiliteracies practices.

Keywords: Multiletramentos; Multimodality; Multiculturalism; Cyberculture; Hypertext.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais fazem parte das práticas contemporâneas. Essa afirmação é facilmente constatada ao identificarmos seus reflexos, sobretudo nas práticas sociais. As informações podem ser compartilhadas à velocidade de um "click", o que faz com que as pessoas estejam cada vez mais conectadas, utilizando-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação[1], para realizamos interações sociais. Além disso, cotidianamente entramos em contato com múltiplas culturas, a partir dos mais diversos dispositivos digitais com acesso à internet e, nessa atividade, nos deparamos com a linguagem através de suas multiformas e multissemioses, nas quais a leitura e a escrita geralmente não apresentam formas convencionais e lineares, estão repletas de signos, sons, ícones, imagens e estão organizados como hipertextos digitais.

Desta forma, ao lançarmos o olhar para a escola contemporânea, percebemos que ainda se faz necessário uma maior atenção às questões relacionadas à forma como o estudante, nativo digital, ao qual chamaremos neste artigo de "cibernautas", lida com o oceano hipermidiático, diverso e multicultural, e, principalmente, de que forma ele conduz essas informações para a construção da sua identidade, conhecimento e uso da língua, valorizando seus elementos culturais, em direção às suas reais necessidades enquanto agente transformador, desenvolvendo habilidades e competências fundamentais para a sua emancipação.

E é diante das novas exigências e aspectos apresentados na sociedade do século XXI, que nos questionamos sobre como aliar as TDICs ao ensino-aprendizagem, tencionando estabelecer uma reflexão acerca dos usos da língua portuguesa, de forma a buscar atender as reais necessidades de leitura e escrita dos aprendizes, valorizando assim o multiculturalismo. Nesse contexto, podemos indagar ainda até que ponto as ações didático-pedagógicas estão contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, direcionadas a atender necessidades relacionadas à leitura e escrita dos aprendizes contemporâneos?

Buscando contribuir com as discussões a respeito desses questionamentos, o presente artigo, visa, dentre outros objetivos, apresentar uma proposta didática, adaptada do modelo de sequências didáticas (SD) apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com vistas a integrar à sala de aula convencional, as TDICs, a partir de uma plataforma online, nas quais podem ser desenvolvidas ações de ensino-aprendizagem relacionadas à leitura/escrita hipermidiática sobre o multiculturalismo contemporâneo como mote para construção colaborativa de infográficos digitais, a ser aplicada em uma escola da rede estadual do município de Feira de Santana, Bahia, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, buscando com isso, a ampliação da competência leitora e escritora do aprendiz, além de refletir acerca da função da língua com vistas ao empoderamento e protagonismo dos estudantes do século XXI; e da concepção de ensino-aprendizagem na escola atual.

2 O CIBERESPAÇO

2.1 O hipertexto digital

A sociedade do século XXI está imersa em um imenso oceano global digital, o que traz a possibilidade de vivenciarmos um mundo sem fronteiras, proporcionando experiências

---

1 Neste artigo, escolhemos utilizar o termo TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) em vez de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), pelo fato de nos referirmos às tecnologias digitais, tendo o computador como principal instrumento (AFONSO, 2002).

multiculturais, que nos desafia, entre outros aspectos, à convivência pacífica com o outro, com o diferente.

Querendo ou não, somos navegantes ciberespaciais em um microcosmo virtual da vida real, como apontou Lévy (1999) [2]. E se observarmos a terminologia da palavra microcosmo, poderemos inferir que se refere a um pequeno universo, uma imagem reduzida do mundo[3]. Se a internet configura-se como um pequeno mundo virtual de nossa vida real[4], é razoável considerarmos que as relações virtuais existentes reflitam nossas práticas sociais comuns, imbuídas das características próprias do ciberespaço. Para compreendermos, em termos gerais, os aspectos referentes ao ciberespaço[5] e à cibercultura, nos baseamos na definição de Lévy (1999):

> o *ciberespaço* (...) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim *como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo*. Quanto ao *neologismo* "cibercultura", especifica aqui 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 (LEVY, 1999, p. 17). (*Grifos nossos*)

Para Lévy (1999), o crescimento do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução da sociedade de modo geral, o que tem resultado em um movimento global de experimentação coletiva das diferentes formas e espaços de comunicação, levando à análise das suas potencialidades mais positivas nos planos econômicos, político, cultural e humano. Além de suportar tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam muitas funções cognitivas humanas, como memórias, percepção e raciocínios.

Para Santaella (2004, p. 181), a velocidade da informação trazida pelo ciberespaço é acompanhada pelas reações motoras, perceptivas e mentais que o infonauta executa ao varrer ininterruptamente a tela do computador.

O hipertexto digital possui características específicas que exigem competências e habilidades próprias. A escrita desse hipertexto vai se reconfigurando, colaborativamente, a partir dos próprios cibernautas que o alimenta. Lévy (1999) o define como sendo constituído por *nós*[6] e por links entre esses *nós*, usando referências, notas, ponteiros e 'botões' que indicam a passagem de um nó a outro. Entretanto, o importante diferencial do hipertexto digital em relação a um texto comum é a mixagem de informações multimodais de navegação rápida e 'intuitiva'.

A escrita desse hipertexto vai se reconfigurando, colaborativamente, a partir dos próprios cibernautas que o alimenta. O texto (re)lido e (re)escrito no ciberespaço, como descreve Lévy, admiravelmente, "dobra-se, redobra-se, divide-se e volta a colar-se pelas pontas e fragmentos: transmuta-se em hipertexto para formar o plano hipertextual indefinidamente aberto e móvel da Web" (LÉVY, 1999, p. 149), tornando o navegador cibernauta autor ou coautor do texto lido ao criar ou modificar novos nós, indo além de simplesmente percorrer os caminhos pré-estabelecidos, desbravar percursos ainda não pensados pelo criador do hiperdocumento, participando da estruturação do texto, transformando-o, virtualmente, em um único hipertexto inédito.

---

2 XAVIER (?). Sociedade da Informação: estamos conectados, e agora?

3 Ver: http://www.dicio.com.br/microcosmo/

4 Virtual aqui, referindo-se ao significado filosófico apontado por Lévy, onde não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade sendo apenas dois modos diferentes da realidade. [LÉVY, 1999, p. 47])

5 Segundo o próprio LÉVY (1999, p. 92), "a palavra 'ciberespaço' foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural."

6 Elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.

Dessa forma, direcionando o olhar para aspectos característicos da leitura e da escrita no ciberespaço, podemos perceber a multiplicidade de recursos semióticos e midiáticos, com a combinação de hipermídias, animações e hiperlinks, que tornam a leitura/escrita dos textos digitais, não linear, dinâmica e colaborativa. Estes aspectos vêm proporcionando uma mudança contemporânea de relação com o saber, o que facilita as memórias associativas, tornando rica a experiência do internauta.

Como vemos, o hipertexto digital é um recurso capaz de colocar à nossa disposição as multimídias, ampliando seu conceito para o que chamamos de hipermídias. E essa multiplicidade de recursos multissemióticos e hipermidiáticos, que tornam a leitura/escrita dos textos digitais, dinâmica, atrativa e colaborativa, potencializando-o como mais uma fonte de saber, além das já oportunizadas pela escola oficial.

Ao propormos o uso de um portal online, integrado com a sala de aula convencional, temos em vista a utilização destes recursos hipermidiáticos, ampliando a competência leitora e escritora dos estudantes, indo além do livro didático impresso e linear, para uma nova proposta de ensino-aprendizado colaborativo, fluido, interativo e dinâmico.

2.2 O Infográfico digital

Ao pensarmos na promoção da leitura/escrita de gêneros textuais digitais na plataforma online, decidimos escolher o infográfico, gênero bastante encontrado na web principalmente em revistas digitais, como objeto e suporte informativo, por este constitui-se em um recurso capaz de organizar o conhecimento contido no vasto "oceano" de informações que é a internet, além de apresentar-se como um suporte eficaz para a leitura e a escrita hipermidiáticas, podendo, assim, desenvolver aspectos específicos relativos, além da ampliação da sua competência leitora e escritora, a realização de multitarefas, uma postura colaborativa, autônoma, crítica, tolerante e ética (XAVIER, 2007, p. 3) tanto daquele que o lê, como principalmente, daquele que o constrói.

A escolha do gênero infográfico se deu ainda por outros aspectos como seu caráter didático, "o que permite sua aplicação em situações que demandam a explicação de um assunto para leitores iniciantes no tema", como aponta Cairo (2008), citado por Costa, Passerino e Tarouco (2014, p. 157).

Para Coscarelli (2016) os infográficos são definidos como textos visuais informativos que trazem, em uma mesma composição, informações verbais e não verbais, como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros. A autora ainda ressalta a relevância da leitura imagética, por meio da leitura de infográficos, como objeto de ensino por duas razões:

> Primeiramente porque existem regularidade e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessário, relacioná-las com outras informações verbais (COSCARELLI, 2016, p. 48).

Para ser um infográfico, continua o autor, é necessário que haja uma unidade de significado, exigindo do seu leitor, para a sua compreensão, o relacionamento de informações, em suas multilinguagens, para a produção de coerência, (con)textualizando e analisando a partir dos elementos de informatividade e intertextualidade (KOCH; ELIAS, 2010). Ao se trabalhar a leitura/escrita de infográficos digitais, pode-se ter a oportunidade de desenvolver habilidades e competências consideradas por Coscarelli (2016) como imprescindíveis, inclusive para leitura de "diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na

contemporaneidade, publicados em *sites*, portais, aplicativos, revistas e jornais" (COSCARELLI, 2016, p. 46).

Nesse sentido, propomos a construção colaborativa de infográficos digitais como um possível caminho para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, com vistas à ampliação da competência leitora e escritora dos aprendizes.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS AÇÕES DE ENSINO-APRENDIZADO

3.1 Práticas de multiletramentos

A possibilidade de aliar os recursos hipermidiáticos ao ambiente da sala de aula potencializa a possibilidade de ensino-aprendizado com vistas a um processo de leitura e escrita mais colaborativo, empoderando o estudante que se torna o protagonista do processo de ensino aprendizado. Como afirma Gomes *et al* (2002), a tecnologia aliada à aprendizagem colaborativa pode potencializar as situações em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado, pesquisem, discutam e construam conhecimentos, tanto individual quanto coletivamente.

Em nossa vida cotidiana, diversas práticas sociais de leitura e de escrita se fazem presentes em quase todos os momentos nas múltiplas atividades desenvolvidas. Uma vez que o termo *alfabetizado* não atendia mais as reais exigências da sociedade, surgiu-se a necessidade de novos termos e expressões, como letramento: "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2009, p. 47); letramentos múltiplos: "apresentação da multiplicidade e variedade, prestigiadas ou não pelas sociedades, das práticas letradas" (ROJO, 2012, p. 13), vistos principalmente nos trabalhos de Kleiman (1995), Rojo (2009) Street (2007); e os multiletramentos, termo utilizado para abarcar as novas necessidades, "os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, incluindo, aos currículos escolares, a diversidade cultural por vezes marcada pela intolerância, presentes nas salas de aula de um mundo globalizado" (ROJO, 2012, p. 12).

Para Rojo (2012), ao irmos além da apresentação da multiplicidade e variedade, prestigiadas ou não pelas sociedades, das práticas letradas, ampliando este conceito para "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se manifesta e se comunica", estaríamos desenvolvendo práticas de multiletramentos (ROJO, 2012, p. 13).

Neste aspecto, ao propormos a leitura de gêneros digitais que retratem a cultura global, buscaremos trazer para a sala de aula as discussões a respeito das diferenças existentes nas multiculturas, além dos aspectos relativos à diversidade linguística, partindo inicialmente da valorização da identidade cultural do aprendiz, apoiados na concepção de Hall (2002), o qual afirma que a identidade é algo construído e transformado ao longo do tempo e por processos inconscientes de socialização. Corroborando com esse pensamento, levamos também em consideração, o pensamento trazido por Semprini (1999), ao considerar a escola como:

> um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente (SEMPRINI, 1999, p. 45-46).

Essa identificação de grupo, esse pertencimento a comunidade local, pode ser, através das ações de multiletramentos, ampliadas para aspectos globais, descentralizando as práticas de letramento escolar, promovendo a reflexão de que através da língua e seu uso, podemos visualizar o

multiculturalismo presente na sociedade contemporânea, visando à formação de sujeitos multiculturais. Para Moreira e Candau (2013),

> a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silencia-la e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 16).

Com base nesses pressupostos, apresentaremos, a partir das sequências didáticas, gêneros culturais de identificação do jovem contemporâneo, ainda que não prestigiados pela escola, fomentando reflexões a respeito da língua em seus múltiplos aspectos, buscando promover práticas pedagógicas em consonância com as reais necessidades de leitura/escrita dos aprendizes, promovendo, assim, a participação de estudantes nas várias práticas sociais ligadas aos multiletramentos.

3.2 Redefinição de papéis no processo de ensino-aprendizado

Outro aspecto que deve ser ressaltado, diz respeito à redefinição dos papéis do professor e estudante e a mudança na concepção do processo de ensino-aprendizagem, redirecionando as ações educativas para além da mera instrução ou "transmissão" de conhecimento.

Corroborando com essa concepção, Freire (2011) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2011, p. 14-15). Aprender a aprender, e aprender juntos seria a chave para a emancipação intelectual.

Muitas vezes utilizamos algumas ferramentas tecnológicas digitais com a mesma antiga metodologia de aula magistral, onde o professor fala e o aluno ouve e reproduz o que ouviu. Ao entrarmos em algumas salas de aulas, podemos até ter a sensação de que, em nossas "navegações ciberespaciais", entramos em uma espécie de buraco de minhoca e fomos transportados para um mundo paralelo em algum ponto de séculos anteriores. Um mundo em que não há sinal algum de internet (bloqueado até para os professores), não há celulares (objetos quase que "demoníacos" e proibidos), estudantes uniformemente vestidos e enfileirados, em silêncio, voltados para um quadro (pelo menos esse varia de cor) e diante de professores e seus livros didáticos que possuem "tudo" o que é preciso saber para... (*para o que mesmo?*). Sendo propositadamente extremista, essa constatação, no entanto e infelizmente, pode ser encontrada em muitas das salas de aula do século XXI.

Uma vez que as informações estão ao alcance de um toque, na palma das mãos dos estudantes, as estratégias de aprendizagem, agora, devem ser outras, indo além da simples apresentação ou exposição do conhecimento.

A convivência virtual, o compartilhamento de saberes, bem como a colaboração no processo de aprendizado, faz com que a era da cibercultura seja um potencializador eminente na contribuição do protagonismo educativo. A respeito disso, Tapscott comenta que "longe de anestesiar os cérebros jovens, a imersão digital pode (...) ajudá-los a desenvolver habilidades de pensamento crítico necessárias para se navegar no mundo acelerado e saturado de informações de hoje em dia." (TAPSCOTT, 2010, p. 138).

Há a urgente necessidade de os sujeitos protagonistas da educação participarem desse oceano digital, acompanhando as mudanças relativas tanto às TDICs quanto à postura diante do processo de ensino-aprendizagem. Presenciamos uma nova geração cibernauta, que usa efetivamente as tecnologias digitais, mas que a escola não reconhece essa naturalidade no âmbito escolar, tendo a

errônea percepção de que as práticas escolares estão à parte de seu mundo real e prático. Para isso, é inevitável a redefinição dos papéis do professor/estudante/cibernauta e a mudança na concepção do processo de ensino-aprendizagem, que não devem estar limitados à sala de aula, redirecionando as ações educativas para além da mera instrução ou "transmissão" de conhecimento.

Desta forma, apresentamos, a seguir, um possível caminho para aliarmos as TDICs às práticas didático-pedagógicas no ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, através de SD a serem desenvolvidas em uma plataforma online, com o objetivo de realizar leituras e escritas a partir dos recursos hipermidiáticos disponíveis no ciberespaço, com temáticas que valorizem a cultura local e global.

4 PROPOSTA DIDÁTICA - PORTAL CIBERNAUTAS

Como vimos, com advento da internet, as novas tecnologias digitais passaram a fazer parte das práticas de leitura/escrita contemporâneas. O que desafia nossas práticas escolares, uma vez que esta não prestigia o universo virtual com ações que poderiam estar naturalmente inseridas no contexto escolar.

Diante disso, apresentaremos uma proposta de sequências didáticas pensadas para serem desenvolvidas no 8º ano do Ensino Fundamental, usando como suporte para as aulas presenciais a plataforma online, desenvolvida pela professora-pesquisadora, denominada de Portal Cibernautas. Será disponibilizado na plataforma todo material didático-pedagógico com recursos interativos, hipertextuais e hipermidiáticos, de temática relacionada à cultura juvenil, local e global, o que oferecerá apoio para leitura, compreensão, discussão e escrita sobre o tema proposto e mote para a produção de infográficos digitais sobre a cultura do jovem contemporâneo.

As ações das sequências didáticas poderão ser realizadas em ambientes dentro ou fora da sala de aula, através do ambiente virtual, que está acessível aos *smartphones* dos estudantes, laptops e computadores de mesa, além de ser apresentado também, em sala de aula, através do projetor, integrando as ações colaborativas virtuais ao ambiente da sala de aula e à sala de aula virtual a qualquer ambiente e momento disponível ao estudante, fora do espaço físico da escola.

Desta forma, com o objetivo de promover leitura/escrita de gêneros textuais digitais e debates relacionados a aspectos multiculturais, além de oportunizar a reflexão sobre os usos da língua como valorização e respeito às diferenças, apresentamos a proposta didática organizada a partir da apresentação das sequências didáticas com base no modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

4.1 Sequências Didáticas: Infográficos Digitais - hipermídias e multiculturalidade

4.1.1 Apresentação da situação de comunicação

Na fase inicial da sequência didática, os estudantes serão expostos a um projeto coletivo de produção do gênero textual infográfico digital como resolução da situação comunicativa real de construção coletiva de uma revista digital para publicação de temas de interesse das culturas juvenis contemporâneas, que serão produzidos pelos próprios estudantes, no intuito de promover, em cada uma destas matérias, debates através dos comentários dos leitores e em sala de aula. Como suporte para a elaboração desta atividade, será apresentado aos alunos um tutorial impresso com orientações de como acessar o *Portal Cibernautas* e realizar a leitura/escrita hipermidiática. A plataforma online, criada pela professora-pesquisadora especialmente para as aulas de Língua Portuguesa, servirá como mais um espaço para interações entre os estudantes/cibernautas, no intuito de nortear,

mediar e facilitar o desenvolvimento do projeto. Outros espaços, entretanto, poderão ser utilizados para interações entre os estudantes, como a própria sala de aula.

Neste momento da sequência, será apresentada a proposta de produção de Infográficos com abordagem sobre a (multi)cultura juvenil contemporânea.

4.1.2 Produção inicial

Painel colaborativo: Após a sondagem dos conhecimentos prévios sobre cultura e multiculturalismo, leitura e discussão dos textos disponibilizados no portal relacionados ao tema, como textos escritos, vídeos, músicas, entrevistas e infográficos, será proposto aos estudantes a produção de um painel colaborativo a ser montado em sala de aula com colagens de imagens e textos escritos sobre o que eles entendem como sendo a cultura de identificação do grupo.

Após a montagem do painel colaborativo, os estudantes poderão escrever comentários e/ou complementar as informações apresentadas pelos colegas, realizando a avaliação diagnóstica oral, em sala de aula e o relato escrito, sobre as dificuldades encontradas e estratégias utilizadas durante a montagem do painel.

4.1.3 Módulos de ensino

A partir da análise da produção inicial e do registro feito pelos estudantes em relação às dificuldades e estratégias utilizadas na escrita do gênero, o professore deve oportunizar, através dos módulos de ensino, a superação dos problemas encontrados na fase preliminar. Essas etapas podem ser elaboradas de forma que os alunos trabalhem de forma colaborativa, juntamente com o professor, visando o aprimoramento da escrita.

Módulo 1: realizar leitura/escrita colaborativa da história da linguagem através dos tempos (a linguagem oral e a escrita, a evolução da escrita - dos pictogramas às hipermídias), sua origem e evolução até os dias de hoje; apresentar um tutorial sobre como utilizar a leitura, a escrita e as ferramentas disponíveis no portal;

Módulo 2: promover a leitura hipermidiática sobre a cultura juvenil contemporânea em diversos contextos geográficos; promover análises, debates e discussões a respeito do multiculturalismo; expor opiniões e informações adicionais sobre o tema, através de comentários em um fórum no Portal, fomentado pelos debates orais em sala de aula;

Módulo 3: levar os cibernautas a analisar, discutir e identificar os elementos discursivos nos gêneros digitais presentes na web, informatividade e intertextualidade; analisar os aspectos relacionados à hipermídia; refletir sobre os diversos usos da língua como expressão da cultura local e ao redor do mundo;

Módulo 4: promover a construção hipermidiática relacionada aos elementos culturais de identificação do grupo, coletados pelos alunos nos seus espaços de manifestação cultural e/ou pela web, através da escrita de textos, upload de fotos, gravações de vídeos e/ou áudios, formando um grande banco de dados no Portal Cibernautas, apresentando o resultado e discutindo o tema em sala de aula e também através do portal.

4.1.4 A produção final: Infográficos Hipertextuais sobre o multiculturalismo

Como produção final, será proposta a construção de infográficos hipermidiáticos sobre a identidade (multi)cultural juvenil contemporânea, na seção *Revista Digital*, a qual será divulgada para toda comunidade escolar através da web. Será aberto, ainda, um fórum de discussão na própria revista digital, para reflexões acerca da integração das TDICs nas ações educacionais em sala de aula e do tema trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado dessas ações, esperamos atender às novas necessidades do aprendiz, visando o seu empoderamento e protagonismo estudantil, trazendo para a realidade da sala de aula as vivências e as práticas sociais, digitais, linguísticas e culturais dos estudantes, não prestigiadas pela escola oficial.

Assim, acreditando que as ações de multiletramentos desenvolvidas na escola devam partir sempre de uma perspectiva sociocultural de cada indivíduo e, pensando sempre nas novas necessidades do estudante na sociedade hodierna, buscaremos levar em consideração a forma como o estudante utiliza a linguagem e usa as informações captadas no seu cotidiano para a construção de sua identidade e do seu conhecimento, refletindo sobre a língua, em direção à sua emancipação intelectual.

Espera-se, assim, que a escola hodierna possa oportunizar o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos, voltados aos anseios e exigências da sociedade em que estão inseridos e que possam trazer a estas, contribuições efetivas.

Como foi dito, não podemos conceber as escolas como espaços de simples transmissão de conhecimento, mas antes, precisamos (re)pensar novos caminhos que proporcionem ambientes de aprendizagem significativa. Devemos refletirmos a respeito dos usos que as novas tecnologias podem proporcionar em prol da construção do conhecimento e de uma visão crítica. Enxergo desse modo, a necessidade de, através de ações pedagógicas efetivas, orientarmos nossos alunos rumo às suas reais necessidades enquanto agentes transformadores e críticos da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Carlos A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: < http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. Reginaldo de Moraes (trad.) São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, Valéria Machado da; TAROUCO, Liane; BIAZUS Maria Cristina. (2011). Criação de objetos de aprendizagem baseados em infográficos. In: **Sexto Congresso Latinoamericano de Objetos de Aprendizagem**, Montevidéu, 11 a 14 out. *Anais...* Disponível em: < http://migre.me/lwyks>. Acesso em: 27 jun. 2016.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Péricles Varella et al. Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR. **Revista Diálogo Educacional** – v. 3, nº 6, p. 11-27, maio/ago., 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria**. Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2010.
LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas**. Versão mimeo. 2005.
MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imerso**. São Paulo: Paulus, 2004.
SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: Edusc, 1999.
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.
STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.
TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
XAVIER, Antonio Carlos. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. In: **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 1, 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/revista/artigo-xavier.pdf>. Acesso em 16 abr. 2016.

RÁDIO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: LETRAMENTO E PROTAGONISMO JUVENIL

José Ribamar Lopes Batista Júnior, Doutor, Universidade Federal do Piauí, ribasninja16@gmail.com
Thiago Kevin Gomes Rodrigues, Bolsista Pibic Jr, Colégio Técnico de Floriano/UFPI, thiagokevin34@gmail.com
Yan Lucas Tavares Guedes, Bolsista Pibic Jr, Colégio Técnico de Floriano/UFPI, tavaresyanlucas116@gmail.com

Resumo: A rádio escolar é vista como um projeto capaz de promover múltiplos letramentos (práticas de leitura e escrita) na escola, em especial o letramento midiático radiofônico, pouco enfatizado no processo de ensino-aprendizagem (BALTAR, 2012). Além disso, permite inserir toda a comunidade escolar na prática midiática, bem como numa arena de debates permanentes sobre o espaço em que nos situamos, opinando sobre os textos e os discursos que circulam na esfera da comunicação, o que pode ajudar a escola a cumprir o propósito de promover uma educação verdadeiramente emancipadora. Assim, os participantes atuam como consumidores e produtores de textos, bem como apreendem valores e ideologias indispensáveis à compreensão da própria prática e à formação do conhecimento capaz de tornar a produção textual significativa e contextualizada. Nesse sentido, a rádio escolar on-line do Colégio Técnico de Floriano/UFPI, baseada no conceito de letramento de Barton (2007), objetiva a promoção de práticas interativas que vão além da escola, capazes de gerar demandas de textos reais, às quais os discentes do Ensino Médio respondem mediante apoio e orientação. A metodologia da rádio envolve a definição e elaboração da pauta de três programas, gravação, edição e divulgação dos programas nas redes sociais. Os resultados apontam para a autonomia linguística, com desenvolvimento de habilidades de linguagem, bem como para a construção de identidades discentes fortalecidas e engajadas socialmente, que favorecem o protagonismo juvenil. Por fim, o projeto indica a necessidade da ampliação de oficinas e espaços interativos nos cursos de língua portuguesa/redação para o Ensino Médio.
Palavras-chave: Rádio Escolar. Letramento. Protagonismo Juvenil.

Abstract: The school radio is seen as able to promote multiple literacies project (prá-optical reading and writing) in school, especially media literacy radio, little emphasized in the teaching-learning process (BALTAR, 2012). In addition, it allows you to enter the whole school community in media practice, as well as an arena of ongoing discussions about the space in which we stand, opining on the texts and discourses that circulate in the communication sphere, which may help the school meet the purpose of promoting a truly emancipatory education. The participants act as consumers and producers of texts and perceive values and ideologies necessary for the understanding of the practice and training of knowledge able to make significant textual production and contextualized. In this sense, online school radio College Floriano Technical / UFPI based on the con-cept of literacy Barton (2007), aims to promote interactive practices that go beyond the school, capable of generating real texts demands, to which the students of high school respond through support and guidance. The radio methodology involves the definition and preparation of the list of three programs, recording, editing and dissemination of programs on social networks. The results point to the linguistic autonomy, developing language skills, as well as for the construction of identi-ties strengthened and students engaged socially, favoring youth participation. Finally, the project indicates the need for expansion of inte-ative workshops and spaces in the Portuguese language courses / writing to high school.
Keywords: Radio School. Literacy. Youth participation.

1. Introdução

O uso da tecnologia e dos meios de comunicação pode ajudar bastante no processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a rádio escolar on-line é uma excelente ferramenta de aprendizagem de alunos para a vida acadêmica, aprimorando leitura, escrita, criatividade e capacidade de se expressar em público. A Radiotec, rádio on-line sem fins lucrativos do Colégio Técnico de Floriano/UFPI, tem como propósito, muito além de levar entretenimento, levar também conhecimento a seus ouvintes.

A Radiotec busca fazer com que os alunos do ensino médio profissionalizante e de nível técnico desenvolvam múltiplas competências discursivas. Os alunos, durante o processo de criação dos programas da rádio, da criação das pautas ao lançamento on-line, transmitem e adquirem conhecimentos simultaneamente, envolvendo-se em trabalhos com gêneros textuais, orais ou escritos, e desenvolvendo sensos de liderança, responsabilidade e engajamento, uma vez que os quadros/programas da rádio são comandados pelos próprios estudantes. Sendo assim, a Radiotec proporciona aos alunos estímulos à leitura e à produção de textos com possibilidades maiores de aquisição de conhecimento, não se restringindo ao ambiente escolar, mas promovendo práticas discursivas também da vida cotidiana.

O propósito deste trabalho é demonstrar que a implantação de uma rádio escolar no ambiente acadêmico proporciona, aos alunos, uma melhora em sua leitura, escrita e sua desenvoltura, seja em sala de aula ou em meio a ambientes públicos. A fim de viabilizar os benefícios da radio escolar, demonstrando que é importante a implantação de rádios em âmbito escolar, organizamos nosso artigo em *radio e ensino, percurso metodológico, letramento radiofônico e protagonismo juvenil e conclusão.*

2. Rádio e Ensino

Apesar do crescimento acelerado da internet, a rádio ainda possui seu espaço de transmissão de conhecimento e entretenimento, espaço esse constituído por vários tipos de rádio, que pode ser uma rádio educativa, comunitária ou religiosa. A rádio escolar, sem fins lucrativos, ganha seu espaço cada vez mais nas escolas brasileiras como forma de despertar, por entretenimento ou informação, o desejo cada vez maior de buscar o aprimoramento na leitura e na escrita e, principalmente, de despertar o senso crítico. Por falta de projetos que estimulem esse senso crítico, muitas vezes, alunos de escolas públicas ou particulares têm dificuldades em discutir determinados assuntos, desde educação até política, saúde ou esporte.

O trabalho feito a partir do letramento midiático radiofônico, que a rádio escolar propõe, facilita a compreensão de mundo para o aluno, faz com que ele busque a leitura a quase todo momento e busque cada vez mais conhecimento. A maioria dos alunos, antes de integrarem uma rádio escolar, tem em mente que, nesse ambiente, só há gravações, mas, ao ingressarem no projeto, veem que o que acontece é totalmente diferente. A rádio faz com que o aluno elabore seu próprio texto que será transmitido, de forma oral, para seus colegas da camada escolar e de toda a região.

Na elaboração de pautas, os estudantes trabalham com diversos gêneros textuais, tanto orais como escrito, tais como carta, propaganda, notícia, roteiro. Além da melhora na escrita e na leitura, a rádio propõe um excelente aspecto ao aluno: a competência discursiva. Nesse momento, o professor trabalha como o agente do letramento, dando condições para que os alunos realizem competências de forma significativa. Baltar (2012) explana:

> Na nossa visão, o conceito de competência vai muito além de um conjunto de capacidades técnicas para ação em trabalho. Em síntese, trata-

> se de uma possibilidade concreta de agir em sociedade por intermédio da compreensão e da expressão de textos de diversos gêneros; que organizam as diferentes práticas de letramento em uma sociedade grafocêntrica (centrada na escrita) como a nossa (BALTAR, 2012, p 31).

Segundo Barton e Hamilton (1998), o letramento é "um conjunto de práticas construído na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura". Então, no momento em que os alunos passam a ter o habito de pesquisar, fazer e ler as pautas eles trabalham o letramento.

3. Percurso Metodológico

O Colégio Técnico de Floriano - CTF é uma instituição com 37 anos de existência, que é dedicada à Educação Profissional. Atualmente, é vinculada à Universidade Federal do Piauí. O CTF oferece o Ensino Médio em concomitância com os cursos técnicos em Agropecuária e em Informática. E subsequente com os cursos técnicos em Agropecuária, Informática, Agente Comunitário de Saúde e Enfermagem.

Desde que foi implantado o Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção de Textos – LPT do Colégio Técnico de Floriano, em 2010, projetos que repercutem na melhoria do desempenho dos alunos em atividades de leitura e escrita vêm sendo desenvolvidos no ensino médio profissionalizante.

Em 2013, com alocação de sala própria e equipamentos básicos, tornou-se possível, no LPT, desenvolver projetos de iniciação científica e extensão que uniram a pesquisa, o ensino e a extensão, com bases teóricas e metodológicas, articulando os conhecimentos acadêmicos e empíricos indispensáveis à formação estudantil e cidadã. O espaço permitiu a elaboração de vários projetos que visam o aprimoramento da escrita, da leitura e de se expressar em público; permitiu, também, a construção de uma biblioteca setorial, além da construção de uma rádio escolar.

Além de construir um espaço de multiletramento para professores e estudantes do próprio CTF, o LPT, em 2016, convidou professores de outras instituições, que desenvolvem pesquisas com gêneros textuais e/ou multiletramento, a fim de promover um intercâmbio de experiências pedagógicas e divulgar os projetos que são desenvolvidos pelo laboratório.

Nesse sentido, p LPT contribui para o incentivo à pesquisa no Ensino Médio Profissionalizante. Em 2016, conta com a parceria dos cursos de Agropecuária, Enfermagem e Informática, com 33 bolsistas de iniciação científica divididos em três projetos ativos, sendo todos com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas basilares, de articulação do pensamento crítico e formação cidadã.

Dentre todos os projetos do LPT, destacamos o projeto Radiotec, uma rádio escolar online sem fins lucrativos, situada no próprio laboratório. A Radiotec foi implantada em 2013, com a iniciativa do coordenador do LPT, o Prof. Dr. José Ribamar Batista Lopes Junior, com o auxílio do livro "Rádio Escolar - Uma Experiência de Letramento Midiático", de Marcos Baltar, livro este que tem como objetivo dialogar com os professores da educação básica, especialmente da área de Linguística Aplicada, sobre a potencialidade da rádio escolar como um projeto de letramento que possibilita a criação de um espaço midiático discursivo na escola, no interior do qual a comunidade possa participar de atividades reais e significativas na área da linguagem.

No início, a Radiotec era composta apenas por um programa que envolvia temas de entretenimento e, também, temas educativos. Mas, após uma visita feita a uma rádio de Teresina – PI viu-se que o caminho não estava sendo trilhado de forma certa. Os programas eram muito extensos, a escalada da pauta não fazia sentido, entre outros fatores. Com isso, a Radiotec passou a ser constituída por dois programas. O primeiro programa é o Estação Conhecimento, que tem como objetivo a transmissão de temas educativos aos ouvintes, como dicas de estudo,

debates, entre outros. O segundo é o programa Pipoca Cultural, que tem como objetivo o entretenimento, com piadas, dicas de viagens, entre outros.

Com o alto rendimento da Radiotec, entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2016, decidiu-se criar dois novos programas: o Radiotec Entrevista - ET e o Radiotec Em Pauta - EP. O primeiro tem como objetivo convidar alunos e professores seja ou não do CTF, para uma entrevista sobre sua vida social. O segundo tem como objetivo fazer com que três alunos do ensino médio profissionalizante exponham suas opiniões sobre temas como politica, economia e esporte. Tanto o Radiotec em Pauta quanto o Radiotec Entrevista possuem programas em áudio (no site de compartilhamento de arquivos de áudio SoundCloud) e em vídeo (no site de compartilhamento de vídeos YouTube).

Figura 1: Metodologia da Radiotec

A metodologia da rádio envolve a definição e a elaboração da pauta de cada programa, gravação, edição e divulgação dos programas nas redes sociais, conforme demonstrado na figura X:

4. Letramento Radiofônico e Protagonismo Juvenil

Como qualquer programa, seja de televisão e/ou de rádio diária, a rádio escolar também possui etapas para sua construção. A primeira etapa consiste na definição de pauta, que se caracteriza na reunião do grupo para selecionar os temas que serão apresentados no programa, conforme demonstrado na tabela a seguir de uma definição de pauta do Estação Conhecimento (EC) e do Pipoca Cultural (PC):

Quadro 1: Definição de Pauta do Programa Estação Conhecimento

Quadros	Programa 7	Programa 8
Plantão Radiotec	XXX	Campeonato CTF
Polêmicas em Debate	Escola Sem Partido	XXX
Momento Ação Legal	XXX	Quatro dicas para afastar o estresse
Nota 1000	Dicas Para Fazer Uma Boa Redação	XXX
Guia de Profissões	Cooperativismo	Educomunicação

Quadro 2: Definição de Pauta do Programa Pipoca Cultural

Quadros	Programa 7	Programa 8

Jovens Talentos	Helen	Tiago
Ficou na Memória	XXX	Aristides
Cultura Em Minuto	A série narcos	XXX
Sala de Embarque	XXX	Natal
Sem Noção Até Que Faz Sentido	Situações engraçadas	Situações engraçadas

Os programas EC e PC possuem cada um, um quadro fixo. No caso do EC, o quadro é o Guia de Profissões, e o PC é o Cultura Em Minuto.

Definidos os temas, passa-se a elaboração de pautas, que consiste na organização em sequência dos temas e das músicas, conforme demonstrado na tabela a seguir da pauta do programa do Radiotec Em Pauta:

Quadro 3: Pauta do Programa Radiotec em Pauta

ROTEIRO – **Radiotec em Pauta (Ano IV – Programa 1)**

Data de Gravação	**Âncoras**	**Edição**
9/8/2016	Gustavo, Yan Lucas, Érica	

TÉCNICAS	**FALAS – ÁUDIO**
Abertura – vinheta da Radiotec	
Trilha da Radiotec (3s)	
Âncora: Gustavo	**ESCALADA** O Radiotec em Pauta de Hoje discutirá sobre: **Educação, Esporte e Política.**
Âncora: Gustavo	**Pauta 1: Educação** - Cortes do governo em relação a custos na área da educação.
Âncoras: Gustavo e Yan	**Comentário 1** **Comentário 2**
Âncora: Yan Lucas	**Pauta 2: Política** **-** Eleições para prefeito e vereador 2016.
Âncoras: Gustavo e Yan	**Comentário 1** **Comentário 2**
Música roda 1:30s	Música **No** de **Meghan Trainor.**
Âncora: Érica	**Pauta 3: Esporte** - Brasil sediou as Olimpíadas durante o mês de Agosto.
Âncoras: Gustavo e Érica	**Comentário 1** **Comentário 2**
Trilha da Radiotec (3s)	

Os integrantes da radiotec visitaram, no dia 6 de setembro, a TV Cidade Verde como parte das atividades de aprimoramento dos novos programas, desde a definição de pauta até a exibição do programa e para finalizar a viagem técnica, a equipe Radiotec acompanhou a gravação de um programa de entrevista na TV Meio Norte. A visita foi viabilizada e agendada pela Profa. Danielle Rego, conforme a imagem a seguir:

Figura 2 – Visita às TVs Cidade Verde e Meio Norte

Todos os programas, com exceção do Radiotec em Pauta, contam com a presença de convidados. Para a participação dessas pessoas, os apresentadores (âncoras) convidam alunos e professores para colaborarem com os quadros. A confirmação das presenças é essencial na elaboração de pauta, bem como na gravação.

O processo de gravação exige de um a três âncoras e um operador de áudio. O programa utilizado para a edição e gravação dos programas em áudio é o *Audacity,* indicado por Marcos Baltar. Segundo o autor, o *Audacity* "é um software livre e gratuito de gravação, edição e reprodução de áudio". E o programa utilizado para a edição de vídeos é o Sony Vegas.

Após o programa ser gravado, são necessários alguns reparos para que ele se torne funcional, audível e esteticamente aprazível. Para que isso ocorra é feito o procedimento de finalização. Os responsáveis por esse ato são os operadores de áudio. Sua função nesse momento é cortar partes desnecessárias por trilhas sonoras e colocar músicas entre um quadro e outro em ocasiões específicas.

Figura 3 - Interface do *Audacity*

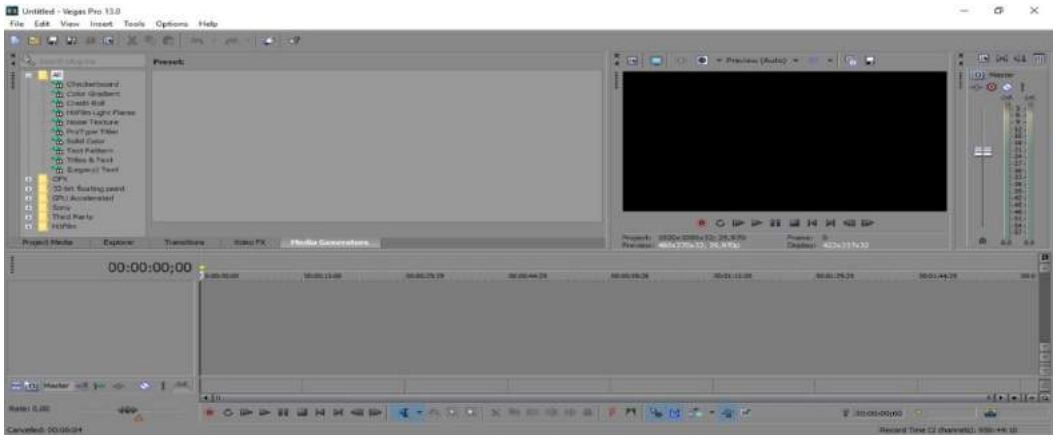


Figura 4 - Interface do Sony Vegas

Após os programas serem editados, eles são salvos no serviço de compartilhamento em nuvem *Dropbox* que permite ao professor verificar o resultado final da edição, bem como a publicação do programa. A publicação é feita nas redes sociais (*Facebook , SoundCloud e YouTube)* e no site do Laboratório de Leitura e Produção Textual. Após os programaras serem postados, os ouvintes podem comentar, curtir e compartilhar. A seguir, é possível ver as páginas do *Facebook*, do *SounCloud* e do *YouTube*:

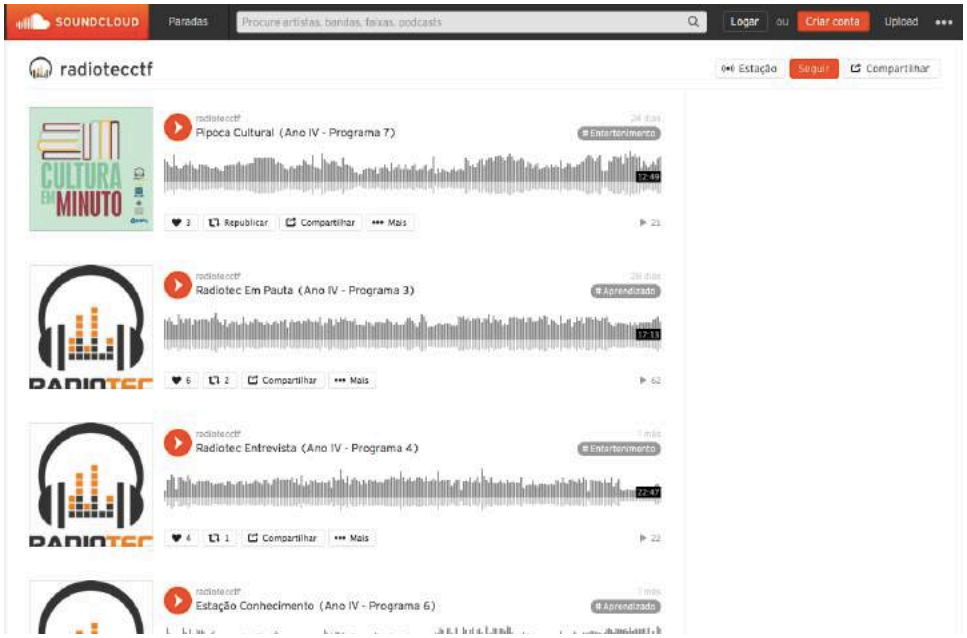


Figura 5 – Página da Radiotec no SoundCloud

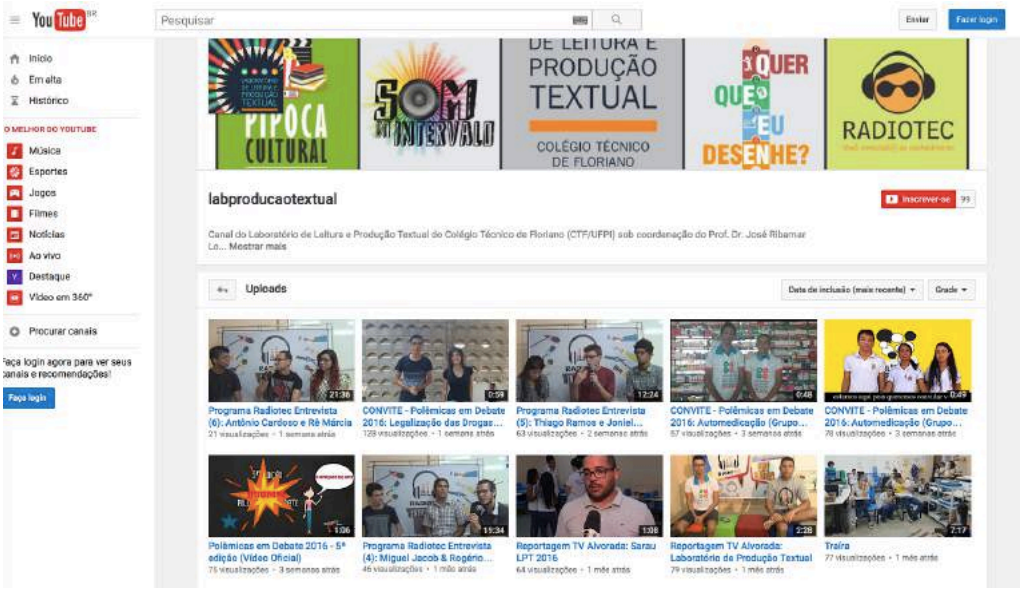


Figura 6 – Canal da Radiotec no Youtube

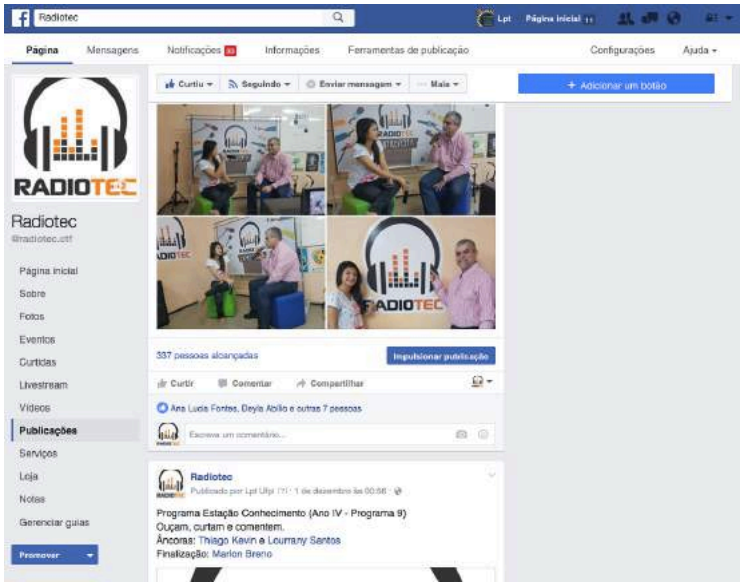


Figura 7 – Página da Radiotec no Facebook

Conclusão

Com o desenvolvimento de uma rádio escolar, uma série de resultados positivos é obtida. Antes de entrar no ambiente da rádio, muitos alunos se equivocam na sua linha de pensamento, criando um estereótipo de um lugar restrito apenas a gravações. Mas para além do momento de gravação, a rádio proporciona o desenvolvimento de habilidades discursivas e aprimoramento da leitura e da escrita dos estudantes. É inegável a melhora significativa dos alunos em relação a sua vida acadêmica, mostrando que a rádio escolar é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes.

Além disso, é muito incitado o pensamento crítico que beneficia o aprendizado em todos os aspectos. A evolução dos participantes de uma rádio escolar é claramente notável, muitos chegam sem uma afinidade com a leitura, a escrita e, principalmente, uma competência discursiva. Com isso, após a implantação do rádio como uma ferramenta de aprendizagem, o aluno se encontra preparado para enfrentar a vida acadêmica e social.

Referências

BALTAR, M. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Corteazm 2012.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: Reading and Writing in one Community. London/New York: routledge 1998.

Letramento digital e autonomia do estudante: algumas habilidades necessárias para estudar na modalidade de educação a distância (Ead)

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira, UPE _ Campus Mata Norte, izabel_cbarbosa@hotmail.com

Resumo

Este trabalho baseia-se em um relato de experiências como professora colaboradora da UFRPE ao longo de 3 anos. Foi possível perceber duas habilidades fundamentais que os educandos necessitam desenvolver para estudarem na educação a distância (EaD): o letramento digital e a autonomia. O primeiro é utilizado para se referir a pessoas que têm domínio no manuseio das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) de maneira ativa, reflexiva, capaz de selecionar, interagir e buscar informações no ambiente virtual aprimorando seu conhecimento (SILVA, 2007); já o segundo, refere-se ao educando que tem um perfil mais ativo, participativo, reflexivo, crítico e que, com a ajudar do professor mediador, saberá desenvolver suas leituras e produções com um olhar mais aguçado (DEMO, 2009). A EaD possibilita a quebra de paradigmas, pois com o mundo digital, podemos ter acesso a uma infinidade de conteúdos dispostos na rede (SOBRAL, 2010), por isso o professor também deve estar qualificado para trabalhar neste ambiente proporcionando atividades cada vez mais interativas e desafiadoras (KONRATH, TAROUCO e BEHAR, 2009). Este trabalho teve por objetivo observar o nível de letramento digital e a autonomia dos estudantes que participavam do curso de Letras (EaD). A partir da observação da participação dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, por um semestre, foi possível perceber que alguns estudantes ainda não haviam desenvolvido ou o letramento digital ou a autonomia a nível desejado para fazer as pesquisas, responder às atividades, ou mesmo, postar os trabalhos no ambiente.

Palavras-chave: Letramento digital, Autonomia, Ensino a Distância, Ambiente virtual de aprendizagem.

Abstract

This paper presents an experience as a professor at Universidade Federal rural de Pernambuco (UFRPE) for 3 years. We could see that the students should develop two important abilities to study at distance learning: multiliteracy and autonomy. The first refers to a person who knows how to use the new information and communications technologies (ICT) in an active, reflexive and able to select, interact and search for information, developing his/her knowledge (SILVA, 2007); the second one, refers to the student who is more active, a reflexive person and with the help of the mediator professor he/she should make his/her readings and productions (DEMO, 2009). Distance learning has the possibility to break old fashion ways of teaching, because with the digital world, we have access to an infinity of contents on the web (SOBRAL, 2010), because of that the professor should be qualify to work in this type of ambience, developing more interactive and challenging activities (KONRATH, TAROUCO e BEHAR, 2009). The goals of this project were analyze the level of multiliteracy and the autonomy of the students who were studying Letras in distance learning. During one semester we could realize that some of the students didn't develop their multiliteracy or their autonomy in a considerable level to do their researches, answer the activities, or even send their work to the digital environment.

Keywords: Multiliteracy, Autonomy, Distance learning, Digital environment of learning.

1. Introdução

A educação atualmente apresenta um novo perfil por causa das novas ferramentas digitais disponíveis. Dissociar educação e tecnologia já não é uma tarefa fácil, quando nos referimos a aulas presenciais e quando falarmos em Educação a Distância, a prática pedagógica está completamente atrelada ao uso e manuseio de várias ferramentas digitais que auxiliam tanto o educando quanto o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Mas é preciso ter consciência de que a tecnologia por si só não é responsável pela aprendizagem, deve haver um amadurecimento e reflexão sobre os novos fazeres pedagógicos e metodologias que envolvam o educando neste processo de maneira mais ativa e autônoma. Esta mudança de paradigma requer tanto uma preparação docente, quanto um aprimoramento do usuário como educando, a fim de usufruir ao máximo as propostas de estudo disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Ao longo dos 3 anos atuando como professora executora, foi possível perceber que alguns educandos não sabiam acessar nem explorara ao máximo o AVA, não sabiam baixar arquivos ou tinham problemas de anexá-los ao ambiente. Além de que não desenvolviam pesquisas, faziam cópias de materiais on-line e não refletiam sobre as atividades postadas.

É nesta perspectiva que observamos a necessidade do letramento digital dos educandos, que é a capacidade de manusear as diversas possibilidades presentes no meio digital para ter acesso ao conhecimento. E a partir desta interação é que o educando acaba desenvolvendo sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se capazes de seleciona melhores recursos para estudar, como: livros, textos, vídeos, músicas, imagens, links, hiperlinks, filmes, etc., assim como estipular o melhor lugar e tempo para se dedicar a este processo.

O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre estas habilidades a serem estimuladas e desenvolvidas nos educandos, de como o professor deve fazer esta mediação entre o que o educando já conhece das ferramentas tecnológicas e sua devida utilização. Pois o mero manuseio não garante que o educando já conheça as várias possibilidades de busca, pesquisa e seleção das informações que estão disponíveis na rede. Também, é necessário desenvolver a criticidade do educando e sua autonomia.

Estas tarefas não são processos fáceis de serem desenvolvidos, pois requer uma postura ativa do aprendiz. Na EaD tanto o letramento digital quanto a autonomia são aspectos primordiais para que haja o processo de ensino-aprendizagem do educando.

Novas habilidades devem ser desenvolvidas para que se possa explorar da melhor maneira o AVA e as possibilidades de pesquisas existentes na rede. A postura de ambos, professor e educando, hoje, tem novo perfil, visto que cada um tem sua parcela de responsabilidade e novas possibilidades de aquisição do conhecimento e juntos devem traçar os melhores caminhos rumo à aprendizagem.

2. O que é letramento digital?

O conceito de letramento digital constitui-se em como as pessoas participam de práticas letradas mediadas por dispositivos eletrônicos no mundo. Como afirma Buzato (apud Silva, 2007, p. 26) é o "conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo" ou mesmo, como explica Martins (apud Silva, 2007, p. 26)

> O termo letramento digital envolve diferentes formas de alfabetização necessárias para acessar, interpretar, criticar e participar das novas formas emergentes no contexto social da cibercultura. Ainda conforme a autora, o indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidades para construir sentidos a partir de textos que mesclam

> palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, *links*, *hiperlinks*, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais).

Neste ambiente multimodal (vários modos ou formas presentes no ambiente ou no material, como: vídeos, imagens, sons, charges, textos, tec.) as informações estão postadas de diversas maneiras que exige do usuário, também, novas habilidades para poder ter acesso a elas, saber lê-las em suas diferentes perspectivas.

Este termo vem a explicar o que já é constatado na prática de quem lida com as ferramentas tecnológicas, mesmo que de maneira esporádica, pois, como aborda Demo (2009, p.54) "no computador não existe apenas material para 'ler'; há também para ver, escutar, manipular, mexer", por isso necessita-se de tantas habilidades para seu manuseio.

Soares (apud Silva, 2007, p. 26) também define

> *letramento digital* como um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no meio impresso. [...] não é apenas a tela do computador, que gera um novo tipo de letramento, mas todos os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura no mundo digital.

Observa-se que o local de participação e interação do educando é determinante para o letramento digital, neste caso, a tela, ou seja, a interface do ambiente virtual de aprendizagem e seus recursos tecnológicos disponíveis. Esta habilidade associada ao Ensino a Distância facilitará o acesso do educando ao conhecimento.

O letramento digital propicia ao educando a autonomia de buscar sempre novas informações, fontes e novos recursos para sua aprendizagem. Possibilita explorar melhor o ambiente virtual, compartilhar com seus colegas, refletir e questionar com seu professor e tutor. O letramento digital permite o pleno acesso do educando no ciberespaço e suas infinitas explorações em busca do conhecimento.

Por outro lado, pode-se identificar o analfabeto digital, segundo Silva (2007, p.31), "como aquele que não consegue manusear os instrumentos e as ferramentas tecnológicas, apresentando uma situação de passividade diante do dinamismo da cibercultura".

As pessoas que não se adaptam aos novos meios tecnológicos deixam de participar ativamente e usufruir das tecnologias para estudar, interagir, comunicar-se, buscar informações. São pessoas que ainda não dominam as ferramentas tecnologias, não compreendem as informações no ambiente virtual e, assim, acabam por ser excluídas em certos meios e privando-se de acompanhar as inovações que auxiliam não só, na qualificação e formação do indivíduo, mas facilitam a vida do ser humano de modo geral.

De acordo com Silva (2007, p.31) "devido a um novo padrão de linguagem que mescla elementos sonoros, pictóricos, visuais, lingüísticos, icônicos, promovendo maior integração e interlocução entre diversos textos, diferentes linguagens e múltimos recursos midiáticos".

Portanto, o letramento digital é desenvolvido à medida que a pessoa é capaz de se adaptar às novas ferramentas tecnológicas e a partir disto, interagir, comunicar-se, utilizar o ambiente virtual para sua qualificação e estudos, pesquisar, selecionar, refletir. Com uma postura ativa e compreendendo as diversas linguagens que são utilizadas na transmissão destas informações.

3. Novos Paradigmas na EaD

As tecnologias não só mudaram a forma de estudar e mediar o processo de ensino-aprendizagem, como também a maneira de interação entre estudantes e o ambiente utilizado para esta finalidade. As pessoas acabam desenvolvendo habilidades diferentes das utilizadas em uma sala de aula convencional uma vez que necessitam e utilizam-se de ferramentas diferentes.

Com as práticas pedagógicas sendo desenvolvidas a distância, explica Konrath, Tarouco e Behar (2009, p.2)

> os papéis assumidos no grupo que participam da EaD são diferentes e exigem habilidades e competências apropriadas. As diferenças estão ligadas à questão de que as novas tecnologias é que dão suporte ao processo de ensino-aprendizagem, assim como proporcionam uma nova interação em termos de tempo e espaço com relação ao objeto de estudo/conhecimento.

Percebe-se que estes papéis se tornaram mais autônomos, o educando necessita ter uma postura mais pró-ativa diante das novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Se nas aulas presenciais a imagem de professor como detentor do conhecimento já não se observa com tanta frequência e o educando tem desempenhado um papel mais presente em suas atividades, na Educação a Distância se tem o perfil de um educando mais centrado, curioso e participativo. Mudando completamente o perfil da cultura escolar presencial.

A aprendizagem não pode ser considerada um patrimônio exclusivo da escola, na verdade, com o avanço tecnológico, vários ambientes acabaram por se tornar acessíveis pela tela do computador, mas é necessário haver uma reflexão sobre como dispor o material de estudo, como desenvolver as aulas e como avaliar com esta mudança de paradigma. De acordo com Santos e Machado (2010, p.34)

> Partindo do pressuposto de que a aquisição do saber não se restringe mais aos espaços físicos denominados escolas, faculdades, bibliotecas, dentre outros, urge, portanto, a necessidade de se compreender essa transição paradigmática e elaborar propostas didáticas e metodológicas que não negligenciem a construção do conhecimento.

Concordamos com a afirmação de Sobral (2010, p.13) quando aponta "que as mudanças provocadas pelas TIC, no processo educativo, possibilitaram reinventar uma nova cultura escolar, que tem se estendido nas modalidades educativas presencial e a distância".

De acordo com esta mudança em relação ao saber, Levy (1999, p.157) explica que

> qualquer relação 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. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. [...] Essas tecnologias intelectuais favorecem: novas formas de acesso à informação, [...] novos estilos de raciocínio e de conhecimento [...].

Diante desta realidade, o educando deve a cada dia aprimorar seus conhecimentos no uso das ferramentas tecnológicas para poder aproveitar ao máximo e usufruir dos materiais disponíveis para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Ele irá necessitar de novas habilidades e formas de leitura que possibilite a compreensão das informações contidas no meio digital.

As pessoas que já nasceram na era digital têm uma facilidade maior tanto de manuseio quanto de adaptação, mas isto não impede que pessoas de outras gerações não possam se acostumar ao uso destas ferramentas, uma vez que seu *layout* está a cada dia mais intuitivo e semelhante a outros aparelhos utilizados diariamente, como o próprio celular.

Da mesma forma que o avanço tecnológico nos celulares faz com que seus usuários se adaptem rapidamente para poder manuseá-los e aproveitar seus novos aplicativos, assim é a Educação a Distância. As inovações tecnológicas tendem a deixar a utilização destas ferramentas de ensino, a cada dia, mais práticas e intuitivas para seu manuseio.

Assim, acabam chamando a atenção pelo modo que abordam o conteúdo. Demo (2009, p.56) afirma que "os ambientes virtuais de aprendizagem parecem favorecer ostensivamente modos mais flexíveis de formação da mente", aprender com a tecnologia é ler, refletir, manusear e participar de diversas maneiras, pois há incontáveis possibilidades de interações com o

ambiente de maneira síncrona (em tempo real) ou assíncrona (em tempos diferentes), sozinho ou em grupo, *on* e *off-line*, basta que o educando escolha o quê, como e onde estudar. Hoje, praticamente tudo está a um clique de quem quer aprender.

Mas a postura de mudança diante da Educação a Distância não deve focar apenas no educando, o professor também deve se adequar às mudanças para adaptar-se ao novo processo de ensino-aprendizagem. Segundo Sobral (2010, p.14)

> O professor, na atualidade, que independente de qual modalidade educativa atue, precisa se readaptar constantemente para saber lidar com diversas situações, das quais lhe é exigido o desempenho de novas funções, diante de novas possibilidades de se estabelecer a aprendizagem.

Mesmo que o profissional tenha muito tempo de experiência na modalidade presencial, quando há uma migração para a modalidade a distância, é necessário passar por um treinamento para que este desenvolva a consciência da quantidade de recursos disponíveis para na EaD. Não é uma mera reprodução do material presencial que deve ser colocado no ambiente. E mesmo as estratégias e os recursos utilizados no presencial, devem ser adaptados para serem disponibilizados no AVA, uma vez que as perspectivas mudam, não só a linguagem, mas também o visual devem ser adequados para sua utilização no ambiente.

Não é o recurso tecnológico em si que determina a aprendizagem do educando, mas um trabalho que desenvolva uma prática reflexiva, mediado por um profissional consciente de suas responsabilidades e comprometido, além de atividades coerentes com o trabalho desenvolvido no ambiente. Sobral (2010, p.9) explica que

> que a incorporação de TIC nas práticas educativas não garante, por si só, alguma mudança. Mas, sim, ser professor com amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional, capaz de ajudar os alunos na construção de seus modos de aprender, aprendendo a aprender.

Podemos completar com Cardoso (2011, p.4) quando explica que

> a utilização das tecnologias da informação e comunicação na EaD é uma proposta diferenciada de ensino. A aprendizagem aliada às novas tecnologias possibilita a troca de saberes sem os limites que uma sala de aula tinha nas tradicionais práticas de ensino. Nesse contexto, o professor que hoje é o mediador dessas tecnologias, deve estar preparado para conduzir os alunos ao uso consciente de tanta informação.

Logo, o profissional que decide atuar na modalidade a distância necessita estar aberto e disposto a desenvolver novas habilidades e conhecimentos necessários sobre tecnologias e como criar atividades no ambiente virtual, para a realização de um trabalho de qualidade e atividades que possam envolver os mais variados recursos tecnológicos que ajudem no processo de ensino-aprendizagem.

4. A autonomia do ser aprendente

Autonomia, relacionada à área educativa, é a capacidade de o educando se adaptar à sua necessidade de sobrevivência (FREIRE, 2000). Desta forma, o educando que é capaz de se adaptar cada vez mais as mudanças educativas e tecnológicas e, com isso, aprimorar-se e ser capaz de competir com os outros de maneira igualitária. Cabe ao professor desenvolver esta curiosidade epistemológica, "sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do saber" (FREIRE, 2000, p.27).

É nesta perspectiva que trataremos a autonomia da aprendizagem, como a capacidade de o educando ter conhecimentos que o possibilite a aprender continuamente. Principalmente o

conhecimento tecnológico, que o fará acessar um ambiente cheio de informações que precisam ser selecionadas de maneira crítica para poder ser utilizada.

Segundo Cardoso (2011, p.4) "o acesso aos recursos tecnológicos disponibilizados em EaD proporcionam uma atuação efetiva do aluno no processo de aprendizagem, tornando-se um sujeito mais social e comprometido na busca pelo conhecimento".O educando é responsável pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem, bem diferente do conceito tradicional no qual ele era tido como recipiente a ser preenchido.

Comungamos plenamente com a afirmação de Santos e Machado (2010, p.34), quando explicam que

> Faz-se mister entender que, vencer uma cultura de ensino presencial torna-se um desafio não apenas dos professores, pois se espera dos alunos uma autonomia responsável diante dessa *não-presencialidade* do professor, e a este docente se aplica sucessivas tarefas, dentre elas a busca por "novas competências" em favor de um *novo fazer pedagógico*. Ambos ganham, portanto, novas responsabilidades e novos perfis.

Os educandos, de forma geral, que estão, ou não, mais expostos às novas tecnologias e aqueles que já nasceram na era digital, necessitam ser orientados para saberem utilizar adequadamente as ferramentas tecnológicas para fins educativos, ser letrados digitalmente. Afinal, na visão de Konrath, Tarouco e Behar (2009, p.5)

> Nesta modalidade de ensino o aluno não pode ser passivo, ou seja, não pode simplesmente assistir, ler e acessar o ambiente. A interação com o objeto de estudo e com o grupo (lendo os materiais, interagindo nas ferramentas, contribuindo com colegas, tutores e professores, resolvendo desafios, publicando suas produções, etc...) é que marca sua presença. Para essa mudança o aluno precisa aprender o que é ser aluno virtual e que isso implica em comprometer-se, organizar-se, ter iniciativa, autonomia e disciplina.

O manuseio por si só não indica seu letramento, o saber-fazer é o que faz a diferença. Estas novas habilidades, de uso consciente e reflexivo, dos recursos tecnológicos disponíveis para a busca de informações necessárias para sua qualificação e conhecimento é que demonstra o nível de letramento digital do indivíduo e sua autonomia como ser aprendente.

Sobral (2010, p.15) explica que

> O desdobramento de uma aprendizagem autônoma vai além do saber manusear e operacionar os instrumentos tecnológicos auxiliadores no ensino. Para criação de um aprendente autônomo, são necessárias estratégias adequadas de utilização dos materiais e tecnologias de aprendizagem a distância para que se possa promover, auxiliar e possibilitar a aprendizagem autônoma.

É necessário que o professor faça a mediação para que o educando utilize conscientemente os recursos tecnológicos disponíveis para sua aprendizagem. É neste processo de orientação que se leva o educando a refletir sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Pois ao professor mediador cabe, segundo Freire (2000, p.29) "não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo".

Nesta perspectiva, de acordo com Levy (1999, p.177) a

> Aprendizagens permanentes e personalizadas através de navegação, orientação dos estudantes em um espaço do saber flutuante e destotalizado, aprendizagens cooperativas, inteligência coletiva no centro de comunidades virtuais, desregulamentação parcial dos modos de reconhecimento dos saberes, gerenciamento dinâmico das competências em tempo real... esses processos sociais atualizam a nova relação como saber.

É neste processo dinâmico que nos deparamos com as mudanças constantes e temos que acompanhá-las, mantendo-nos atualizados para que possamos aprender diariamente. Hoje, mais do que nunca, vivenciamos novas formas de aprender, de pensar e refletir e desta forma, mantemos uma nova relação com o saber, uma vez que temos uma postura mais ativa, dinâmica e autônoma diante do processo de ensino-aprendizagem.

5. A experiência como docente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Ao longo de 4 (quatro) anos foi possível ministrar várias disciplinas como professora de Linguística Aplicada, Estrutura e Funcionamento da Educação, Libras e Projetos Interdisciplinares III na modalidade a distância no curso de Letras.

Foi possível perceber que alguns estudantes apresentam problemas diante do AVA, desde o simples envio de um email até a postagem da atividade no ambiente. Por 6 (seis) meses, então, foi decidido observar com maior atenção quais problemas eram mais comuns entre os estudantes e refletir sobre suas possíveis soluções.

Independente da localização, uma vez que o curso de Letras a distância pode ser cursado por indivíduos tanto da capital, quanto de qualquer outra cidade do interior, os estudantes apresentavam dúvidas com relação ao manuseio do ambiente.

Alguns dos problemas observados foram: não possuir email (utilizar o email de algum parente ou amigo para a comunicação com colegas de curso, tutor, professor e coordenação); postar várias vezes uma pergunta em vários fóruns para tirar dúvidas; enviar um email para o professor informando que havia postado a atividade (por ter receio de a atividade não ter sido salva no AVA); elaboração de trabalhos copiados com todo o conteúdo da internet (incluindo o links grifados) e anexar as atividades no ambiente.

É importante frisar que tanto o professor quanto o tutor apresentam preocupação com tais desempenhos e ao longo do semestre eram dadas orientações e até modelos para que os alunos soubessem como fazer os trabalhos, quais os principais assuntos que iriam ser abordados e lembrando-os sempre de postar no ambiente.

Esta foi uma das maneiras de tentar mediar o processo de aprendizagem para que o estudante soubesse desenvolver, ao longo do semestre, sua autonomia no manuseio das ferramentas e conteúdo postados no ambiente virtual.

Alguns estudantes demonstraram uma melhora significativa no final do semestre, mas, mesmo assim, algumas perguntas ainda permanecem e necessitam de observações e estudos mais aprofundados para buscarmos respostas concretas, como: a idade influenciaria no manuseio das ferramentas tecnológicas? Por que os estudantes ainda se sentem tão inseguros no envio de atividades no AVA? Como explicar que mesmo estudantes nascidos na era digital apresentam dificuldades quando se referem a participar de cursos a distância? Desta forma, é possível perceber a necessidade de mais pesquisas na área de EaD, tanto com relação ao letramento digital, a autonomia do estudante e ao processo de formação e qualificação de professores para atuarem nesta área.

Considerações Finais

Pudemos perceber como o avanço tecnológico nos leva a aprender cada vez mais, embora, que para isso, devamos desenvolver uma série de habilidades que nos possibilite acessar a informação para esta qualificação e aprofundamento de nosso conhecimento, algumas delas são o letramento digital e o desenvolvimento da autonomia do educando.

A EaD se utiliza de vários recursos tecnológicos, desta forma, o conhecimento do manuseio das ferramentas digitais é de fundamental importância para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Tanto o professor quanto o educando devem estar abertos a mudanças no paradigma educacional, que a cada dia mais está saindo da modalidade presencial, encontrando-se no ambiente virtual e se deparando com as novas formas de ensino-aprendizagem existentes com a utilização das TICs.

Percebemos que ainda há muito o que se fazer e aprender, tanto com relação ao estudante, quanto ao professor, que deve se qualificar sempre para criar atividades instigantes, desafiadoras e reflexivas com o auxilio da tecnologia, além de descobrir maneiras de desenvolver as habilidades necessárias do educando para que ele possa estudar de maneira autônoma e continue aprendendo ao longo da vida.

Referências

CARDOSO, Tatiana M. **A aplicação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ambiente escolar**. Revista iTEC – Vol. III, Nº 3, Dez. 2011. Disponível em: < http://www.facos.edu.br/old/galeria/119012012104151.pdf>. Acesso em 20 julho de 2015.

DEMO, Pedro. **Aprendizagens e Novas Tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/ 80-388-1-PB.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 14ª Edição, Paz e Terra, Coleção Leitura. São Paulo, 2000.

KONRATH, Mary Lúcia P.; TAROUCO, Liane M.; BEHAR, Patrícia A. **Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EAD**. CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias na Educação. Volume 7, no. 1, Julho, 2009. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912/7819>. Acesso em 01 de julho de 2015.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, São Paulo, 1999.

MARTINS, Lourdes. **Usabilidade é a chave para aprendizagem em EAD**. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2005/01/28/490613/usabilidade-e-chave-aprendizado-em-ead.html>. Acesso em 04 de junho de 2015.

SANTOS, Renata M.; MACHADO, Glaucio J. **A didática online: propostas e desafios**. In: Educação e Ciberespaço: estudos, propostas e desafios. Machado, Glaucio José (Org.), VirtusEditora, Aracajú, 2010.

SILVA, Ivanda Maria. (Org.) **Leitura e Produção textual: múltiplos olhares**. Editora Baraúna, Recife, 2007.

SOBRAL, Maria Neide. **Pedagogia online: discursos sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Educação e Ciberespaço: estudos, propostas e desafios. Machado, Glaucio José (Org.). VirtusEditora, Aracajú, 2010.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO *SOFTWARE* LUZ DO SABER INFANTIL

Paulo Sérgio da Silva Freitas, graduado em Letras, FVJ, serginhofreitas@outlook.com
Marília Costa de Souza, mestre em Letras, FVJ/Seduc, profmariliacosta@hotmail.com
Maria Lucas Silva, mestre em Letras, FVJ/Seduc, marialucasce@outlook.com

RESUMO

O artigo investiga as contribuições do *software* Luz do Saber Infantil no processo de ensino e aprendizagem realizado em três turmas do Ensino Fundamental I, em uma escola pública da zona rural do município de Aracati- CE. Fundamentado nas teorias de Gil (2002), Freire (2003), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e Nascimento (2009) cuja metodologia é de cunho qualitativo e quantitativo, o trabalho analisa se os documentos investigados e as atividades desenvolvidas durante o Programa Luz do Saber Infantil têm avanços significativos em alunos com dificuldades na escrita e na leitura. Os resultados da pesquisa revelam que apesar das dificuldades que a escola apresenta com a aquisição e manutenção dos recursos tecnológicos, os alunos atendidos pelo programa, através de avaliações diagnósticas, apresentaram resultados satisfatórios no que se refere à aquisição da escrita e da leitura para a série em que estavam matriculados. Vale destacar, ainda que a utilização do *software* mostre-se eficiente, a ferramenta pedagógica precisa do professor como mediador, com formação adequada, executando o planejamento das atividades propostas pelo programa em consonância com o material digital e auxiliado por uma ação consistente de uma coordenação pedagógica.

Palavras-chave: Tecnologia e Educação**.** Luz do Saber Infantil. Alfabetização.

EDUCATION AND TECHNOLOGY: CONTRIBUTIONS OF *SOFTWARE* LUZ DO SABER INFANTIL

ABSTRACT

This article investigates the contributions of Child Saber Light software in teaching learning process carried out in three classes of elementary school in a public school in rural municipality of Aracati- CE. Based on the theories of Gil (2002), Freire (2003), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), and Nascimento (2009) and produced with the methodology of qualitative and quantitative nature of field research, the paper analyzes whether the investigated documents and the activities developed during the Light Program know Children have significant advances in students with difficulties in writing and reading. The survey results reveal that despite the difficulties that the school has with the acquisition and maintenance of technological resources, students enrolled in the program through diagnostic evaluations showed satisfactory results with respect to the acquisition of reading and writing for series in which they were enrolled. It is worth noting that even the use of the software is shown efficient pedagogical tool needs of the teacher as mediator, with proper training, running the planning of the activities proposed by the program in line with the digital material and aided by sound pedagogical vision.

Keywords: Technology and Education. Light Children's Saber. Literacy.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

No Brasil, o uso da Informática na Educação intensifica-se nas décadas de 80 e 90, com a finalidade de inserir na sociedade as tecnologias que permitiu a globalização de informação, possibilitando aos indivíduos o acesso instantâneo de tudo que se passa no mundo. Nesse contexto, as escolas que inserem as tecnologias nas atividades pedagógicas e em seus ambientes de aprendizagem como bibliotecas, laboratórios e a própria sala de aula buscam certamente que os alunos interajam e participem dessa socialização e aquisição de conhecimento muito divulgado nas últimas décadas no ensino.

Sendo assim, partindo do pressuposto de que as tecnologias são ferramentas indispensáveis na alfabetização de criança com dificuldade, resolveu-se pesquisar se realmente o *software* Luz do Saber Infantil contribui no processo de ensino aprendizagem dessas crianças, já que as mudanças tecnológicas estão tão presentes na vida cotidiana do ser humano, é fundamental aliá-las ao espaço educacional.

O interesse pelo tema se deu quando o aluno pesquisador ministrou aulas no laboratório de informática de uma escola pública do munícipio de Aracati nos anos de 2014 e 2015. Na ocasião, foi implantado na escola o Programa Luz do Saber através da utilização do *software*, em que se pode constatar a relevância do recurso pedagógico para uma prática docente voltada para o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem. Percebeu-se, também, que o *software* possibilitava a abertura de novos caminhos dentro do processo de alfabetização não apenas de Jovens e Adultos (EJA), como foi pensada sua proposta inicial, mas também na alfabetização de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por isso, o artigo apresenta a seguinte questão de pesquisa: em que medida o *software* Luz do Saber Infantil contribui para o ensino e aprendizagem das crianças?

Para responder a essa questão, o artigo objetiva investigar as contribuições do *software* Luz do Saber Infantil no processo de ensino e aprendizagem de crianças em fase de alfabetização escolar e traz como objetivos específicos: i) analisar em que medida a composição da plataforma Luz do Saber Infantil contribui para o processo de ensino e aprendizagem e ii) verificar o avanço dos alunos atendidos pelo programa Luz do Saber Infantil.

Assim, o artigo está organizado a partir da introdução, denominada *Para início de conversa*, que apresenta a introdução temática, a relevância, bem como os objetivos da pesquisa. O tópico *Conhecendo o Programa Luz do Saber* apresenta o histórico e contribuições do programa na alfabetização de crianças, jovens e adultos, bem como o *software*. A pesquisa ainda traz a metodologia intitulada *Conhecendo os métodos*; a discussão dos resultados obtidos na pesquisa nomeada como *Análise e discussão dos dados* e as considerações finais, como *Uma breve pausa da conversa*.

2 CONHECENDO O PROGRAMA LUZ DO SABER

O Programa Luz do Saber chegou inicialmente a 25 escolas do estado do Ceará para contribuir no processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I através de metodologia diferenciada e amparada pelos estudos de Ferreiro & Teberosky (1999) e Freire (2003). Além disso, o programa busca, até hoje, introduzir no ambiente escolar a utilização de recursos digitais que possam ser inovadores e capazes de proporcionar ao aluno novos conhecimentos, bem como a inclusão digital possibilitando o duplo letramento, assim, a prática da leitura e escrita aliada ao universo digital poderá desenvolver habilidades encontradas durante o ensino.

A proposta do Programa Luz do Saber Infantil é permitir a inserção dos educandos no espaço tecnológico e ser um instrumento na aquisição da aprendizagem das crianças, pois o

software, além de incluir o aluno no universo digital, possibilitará que os índices de leitura e escrita das crianças com dificuldades de aprendizagem sejam elevados. Além disso, ao serem atendidos pelo programa, os alunos aprendem a utilizar os recursos tecnológicos não só no espaço de sala de aula, mas no seu cotidiano, possibilitando a inclusão digital, bem como duplo letramento.

A composição do *software* Luz do Saber Infantil usa a metodologia do professor pesquisador Nascimento (2009) que traz sua contribuição a partir de mestrado desenvolvido na área de Computação Aplicada desenvolvido no IFCE, através de recursos tecnológicos a alfabetização de crianças com dificuldades. Além disso, as contribuições teóricas de Freire (2003), que traz as palavras geradoras como parte primordial da aprendizagem; Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), voltadas para a aquisição do código linguístico, confirmam que as crianças levantam ideias, constroem hipóteses a respeito da importância do código escrito até aquisição da escrita e leitura.

Nesse sentido, entender as atividades propostas pelo programa Luz do Saber é adentrar nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a escrita e a leitura direcionada ao modo como a criança aprende que dependerá muito do professor, de como ele mediará as atividades, de como trabalhará a sequência dessas atividades, contribuindo no processo de aquisição da leitura e escrita, como defendem as autoras Ferreiro &Teberosky (1999) quando destacam os níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético e quando reforçam a função do professor mediador o qual deve entender que

> A aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente: ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina. Exige planejamento e decisões a respeito do tipo, frequência, diversidade, sequência das atividades de aprendizagens. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 42).

Diante do conhecimento da base teórico-metodológica do Programa Luz do Saber Infantil, o professor inicia o diagnóstico com os alunos para que saiba em que nível se encontra, pois só conhecendo as dificuldades dos alunos, poderá auxiliá-lo no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, possibilitando situações que enriqueçam a aprendizagem, contribuindo na construção do conhecimento através de atividades que direcionem, de forma mais lúdica e específica, a consolidação da aprendizagem.

As práticas pedagógicas abordadas por Freire (1981) podem ser percebidas no *software* Luz do Saber Infantil, pois as atividades propostas mostram-se em consonância com o conhecimento dos alunos, tornando-as indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, essas práticas são essenciais para a educação porque promovem o estímulo à cultura do aluno e ao processo de compreensão de como as crianças vivem e pensam, buscando a compreensão do sujeito e seu papel em sociedade.

O *software* Luz do Saber Infantil tem em sua composição cinco módulos, nomeados de "Começar"; "Ler"; "Escrever"; "Karaokê" e "Professor". Vale salientar que o Programa Luz do Saber Infantil utiliza-se de um *software* livre, que por sua vez, permite ao professor autorar e/ou adaptar as atividades de acordo com a realidade dos alunos adequando da melhor maneira possível para a realização de aprendizagem significativa. De acordo com os idealizadores do Programa Luz do Saber Infantil, os módulos e as atividades foram criados com a intenção de associar as práticas já existentes na sala de aula com o espaço virtual, para que os alunos venham a ter não somente uma aprendizagem diferente em relação ao acesso às tecnologias, mas também aproximar a realidade cultural, econômica, social e educativa através dos recursos tecnológicos.

Após conhecermos o Programa Luz do Saber, bem como a plataforma do *software*, é importante entender o percurso metodológico realizado pela pesquisa através da metodologia.

3 CONHECENDO OS MÉTODOS

Nesse tópico, será apresentada a metodologia utilizada na elaboração e realização do presente artigo. Para tanto, é importante destacar Gil (2002) quando define metodologia como o estudo que engloba a organização e os caminhos a serem percorridos, para se concretizar um estudo ou uma pesquisa. Dessa forma, para conseguir os objetivos propostos, escolheu-se por fazer pesquisa de campo, de cunho quantitativo e qualitativo.

A escola investigada está situada na comunidade de Outeiro – zona rural do município de Aracati, distante 13 km da sede com 347 alunos regulamente matriculados, na educação infantil, no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II, e disponibiliza de uma sala de multimeios, onde funcionavam as aulas do Programa Luz do Saber Infantil.

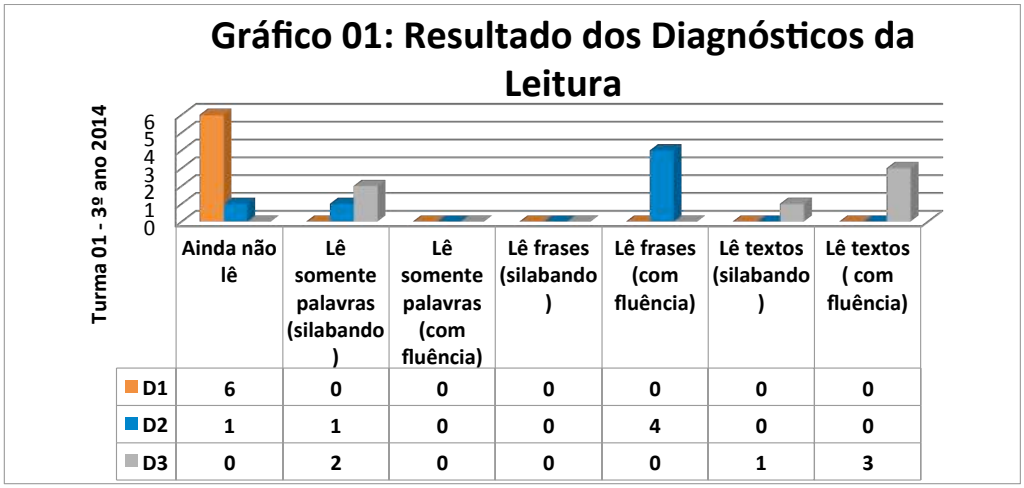
Os sujeitos investigados foram 19 alunos divididos em 03 turmas com *déficit* de aprendizagem do Ensino Fundamental I no ano 2014 na referida escola. A pesquisa utilizou-se da análise da plataforma do Programa Luz do Saber Infantil, do *software* encontrado em *http://paic.luzdosaber.seduc.ce.gov.br/luzdosaberpaic/software/*, dos diagnósticos, inicial e final, das turmas de 3º, 4º e 5º anos aqui nomeados de T1, T2 e T3. Além dos *portfólios* do professor responsável pela sala e atividades produzidas pelos sujeitos pesquisados no ano de 2014. As atividades do *software* Luz do Saber Infantil são desenvolvidas para o período de 03 meses, com aulas três vezes na semana, com duração de 2h/aulas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos na pesquisa são apresentados a seguir nos gráficos para uma melhor compreensão das análises, bem como a discussão dos dados coletados. Vale destacar que as 03 turmas atendidas pelo programa Luz do Saber Infantil apresentavam 6(seis) alunos no 3º ano (T1) e no 4º ano (T2) e 7 (sete) alunos no 5º ano (T3), totalizando 19 alunos atendidos pelo programa no ano de 2014. O gráfico 1 refere-se aos resultados do diagnóstico em leitura realizado pela T1 da escola de Ensino Fundamental Margarida Gondim.

Os critérios avaliativos propostos pelas fichas de análise de diagnóstico, presentes no Manual Pedagógico do programa são: “ainda não lê”, “lê somente palavras” (silabando), “lê somente palavras” (com fluência), “lê frases” (silabando), “lê frases” (com fluência), “lê textos” (silabando) e “lê textos” (com fluência), como mostra o gráfico abaixo com o resultado dos diagnósticos da leitura da T1:

Gráfico 01: Resultados dos Diagnósticos de Leitura do Programa Luz do Saber em 2014



	Ainda não lê	Lê somente palavras (silabando)	Lê somente palavras (com fluência)	Lê frases (silabando)	Lê frases (com fluência)	Lê textos (silabando)	Lê textos (com fluência)
D1	6	0	0	0	0	0	0
D2	1	1	0	0	4	0	0
D3	0	2	0	0	0	1	3

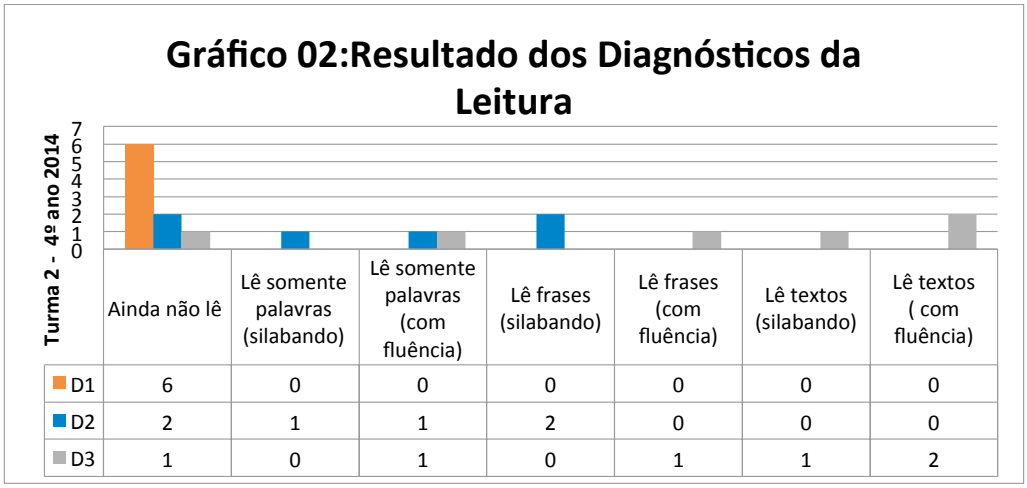
Fonte: Dados do *portfólio* do Programa Luz do Saber (2014)

O primeiro diagnóstico realizado em março com a T1 mostra que todos os alunos iniciaram as atividades do programa Luz do Saber Infantil sem saber lê. Por isso, o trabalho e o planejamento das atividades do professor são fundamentais nesse processo de ensino, pois é através das dificuldades apresentadas pela criança, que o educador poderá desenvolver exercícios que venham a sanar esses problemas. Porém, o diagnóstico desse nível é desafiador para o professor, pois ele precisará elevar o conhecimento do aluno em relação à leitura e à escrita mediante o desenvolvimento das atividades escritas no manual pedagógico Luz do Saber Infantil, bem como estratégias bem articuladas com o professor regente de sala da aula com o intuito de compreender o processo de evolução dos alunos atendidos pelo programa.

No diagnóstico realizado em abril do mesmo ano com a T1, percebeu-se que houve avanço, no entanto, um aluno permaneceu no mesmo nível em relação à leitura e ainda não lê. Quatro alunos avançaram para o nível "lê frases" (com fluência), enquanto outro avançou para o nível "lê frases" (silabando). Diante dos resultados na T1, observou-se que o processo de leitura e escrita com esses sujeitos já começa apresentar resultados significativos, seja pela atuação do *software* quanto o próprio acompanhamento pedagógico por parte dos professores envolvidos no projeto.

No último diagnóstico realizado em maio com a T1, notou-se que não há mais alunos ainda não leem, que de acordo com o manual pedagógico do *software* é um resultado esperado pelo fluxo de atividade e intervenções propostas pela utilização do *software*. A turma ainda apresenta 2 (dois) alunos no nível que "lê somente palavras" (silabando), um (1) aluno no nível "lê textos" (silabando), enquanto 03 (três) no nível considerado adequado e esperado pelo programa, ou seja, o aluno lendo textos com fluência. Desta forma, os dados, coletados através das fichas diagnósticas e transpostos aqui para o gráfico 1, revelam que a T1 apresentou avanço significativo na aprendizagem e aquisição da leitura. Os dados a seguir referem-se a T2, referente ao 4º ano da escola de Ensino Fundamental Margarida Gondim, com 06 alunos diagnosticados, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 02: Resultados dos Diagnósticos de Leitura do Programa Luz do Saber em 2014



	Ainda não lê	Lê somente palavras (silabando)	Lê somente palavras (com fluência)	Lê frases (silabando)	Lê frases (com fluência)	Lê textos (silabando)	Lê textos (com fluência)
D1	6	0	0	0	0	0	0
D2	2	1	1	2	0	0	0
D3	1	0	1	0	1	1	2

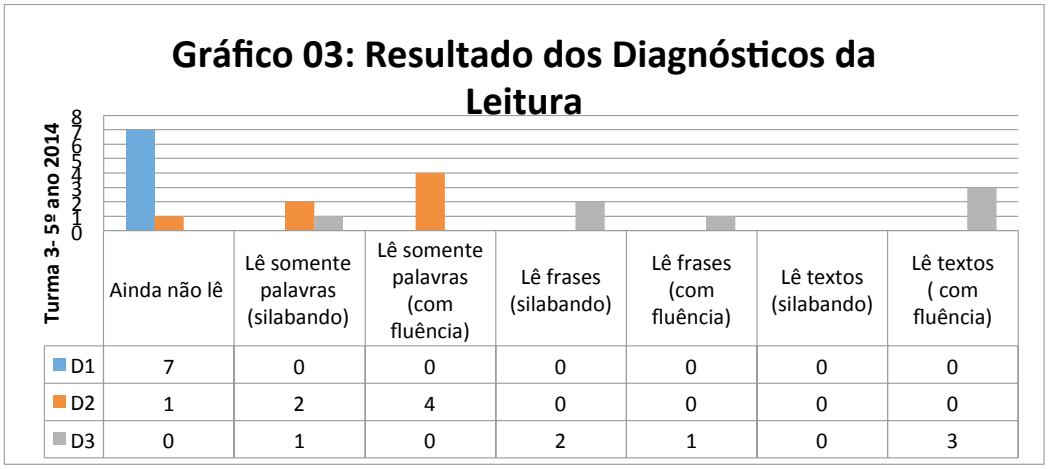
Fonte: Dados do *portfólio* do Programa Luz do Saber (2014)

O primeiro diagnóstico realizado em março com a T2 mostra que todos os 06 (seis) alunos estão no mesmo nível "ainda não leem" reforçando a necessidade da inserção desses sujeitos no programa. Já o segundo diagnóstico realizado em abril com a turma, percebeu-se que, dos 06 (seis) alunos que estavam no nível "ainda não lê", no primeiro diagnóstico, quatro avançaram de nível, um avançou para o nível "lê somente palavras" (silabando), outro para o nível "lê somente palavras" com fluência e dois para o nível "lê frases" (silabando), enquanto 02 (dois) alunos ainda apresentaram dificuldades quanto à aquisição da leitura e permaneceram no nível 1, que "ainda não lê". Cabe aqui destacar que há vários motivos para que os sujeitos pesquisados tenham se mantido no mesmo nível, como: adaptação à metodologia do programa, dificuldades no manuseio do computador, interação aluno/professor, entre outros fatores que podem ser pontuados, mas que não é o foco desta pesquisa, mas são dados que ainda revelam a necessidade de as escolas, bem como os professores, buscarem meios pedagógicos eficazes para a alfabetização dos alunos na idade certa, pois se considera um absurdo em pleno século XXI, alunos do 4º ano ainda não serem alfabetizados plenamente.

No último diagnóstico realizado em maio com a T2, notou-se que 01 aluno permaneceu no mesmo nível, ou seja, "ainda não lê", enquanto 01 aluno, que no segundo diagnóstico estava no nível "ainda não lê", avançou para o nível "lê somente palavras" (com fluência). O gráfico ainda destaca que 01 aluno apresenta-se no nível "lê frases" (com fluência), 01no nível "lê textos" (silabando) e 02 avançaram para o nível adequado proposto pelo programa, ou seja, os sujeitos pesquisados "leem textos com fluência", o que se espera como resultado considerando a série do aluno. Diferentemente da T1, a T2 apresentou após o último diagnóstico um avanço pouco significativo em relação à T1, no entanto, vale destacar que as duas turmas analisadas até aqui apresentaram avanços significativos e importantes, principalmente no que se refere aos níveis de aquisição de leitura propostos pelo programa, pois alunos, que inicialmente estavam nos níveis "muito críticos" em relação à aquisição da leitura, passam a ser diagnosticados, após a terceira avaliação, como "adequados", confirmando os objetivos estabelecidos pelo programa Luz do Saber Infantil.

A seguir, serão analisados os dados da T3, referente ao 5º ano das séries finais do Ensino Fundamental, como mostra o gráfico 03.

Gráfico 03: Resultados dos Diagnósticos de Leitura do Programa Luz do Saber em 2014.



	Ainda não lê	Lê somente palavras (silabando)	Lê somente palavras (com fluência)	Lê frases (silabando)	Lê frases (com fluência)	Lê textos (silabando)	Lê textos (com fluência)
D1	7	0	0	0	0	0	0
D2	1	2	4	0	0	0	0
D3	0	1	0	2	1	0	3

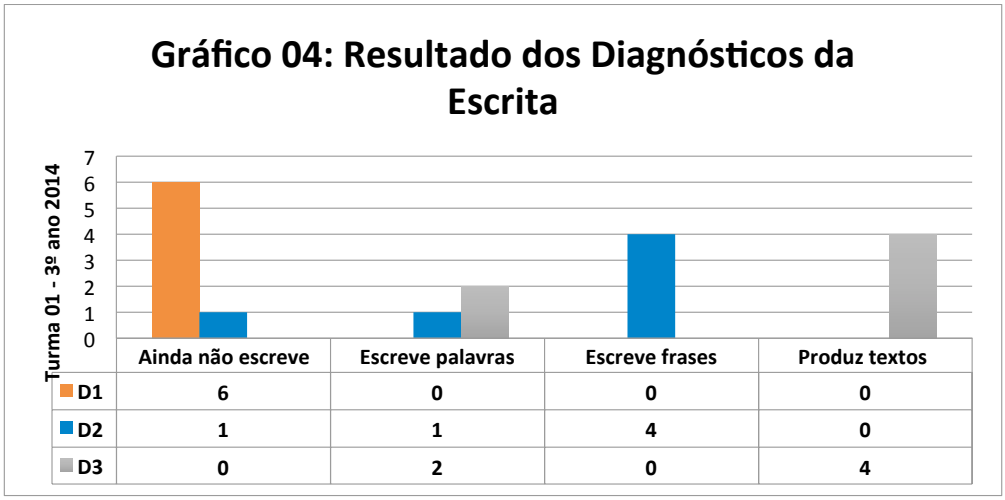
Fonte: Dados do *portfólio* do Programa Luz do Saber (2014)

Analisando o gráfico 03, o primeiro diagnóstico realizado em março com a T3, notou-se que todos os 7(sete) alunos diagnosticados ainda não leem, o que se considera preocupante em relação à série na qual esses alunos fazem parte. Espera-se que nessa etapa escolar, os alunos leiam com fluência e desenvoltura e que sejam capazes de realizar atividades com autonomia e segurança. O diagnóstico realizado em abril, já apresenta um grande avanço dos sujeitos analisados em relação ao primeiro diagnóstico. De acordo com os resultados apresentados no gráfico, dos 7 (sete) alunos que ainda não liam, apenas um aluno permaneceu no mesmo nível, 2 (dois) avançaram para o nível "lê somente palavras" e 4 (quatro) avançaram para o nível "lê somente palavras" (com fluência). No terceiro diagnóstico realizado em maio com a T3, percebeu-se que no nível "ainda não lê", não há nenhum aluno, o que se pode considerar um avanço significativo em relação a T2, já analisada e de acordo com os objetivos do programa Luz do Saber Infantil, um resultado esperado a partir das intervenções realizadas durante o processo de aplicação do *software*. Percebe-se ainda no gráfico 3, que 1(um) aluno está no nível que "lê somente palavras", 02 (dois) "leem frases silabando", 01 (um) "lê textos silabando", enquanto 03 (três) alunos avançaram para o nível "lê textos" com fluência, mantendo-se adequados para o critério de aquisição da leitura para o 5º ano.

Diante dos resultados das 03 turmas analisadas na pesquisa, observou-se que o *software* Luz do Saber Infantil, através do uso do computador e a mediação do professor foram fundamentais no processo de aquisição da leitura, bem como o letramento digital dos sujeitos envolvidos. O avanço dos alunos, após o terceiro diagnóstico, das três turmas, comprova que o *software* Luz do Saber Infantil contribui de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, o que reforça a tese da aprendizagem significativa e lúdica como suportes pedagógicos eficazes e eficientes.

Os diagnósticos aplicados nas T1, T2 e T3 de 2014 da escola de Ensino Fundamental Margarida Gondim também buscavam avaliar os alunos quanto os aspectos da escrita, classificando-os em quatro níveis, também definidos de acordo com as orientações do manual pedagógico do programa Luz do Saber Infantil, a saber: "ainda não escreve", "escreve palavras", "escreve frases" e "produz textos", que serão analisados a seguir no gráfico 4.

Gráfico 04: Resultados dos Diagnósticos de Escrita do Programa Luz do Saber em 2014

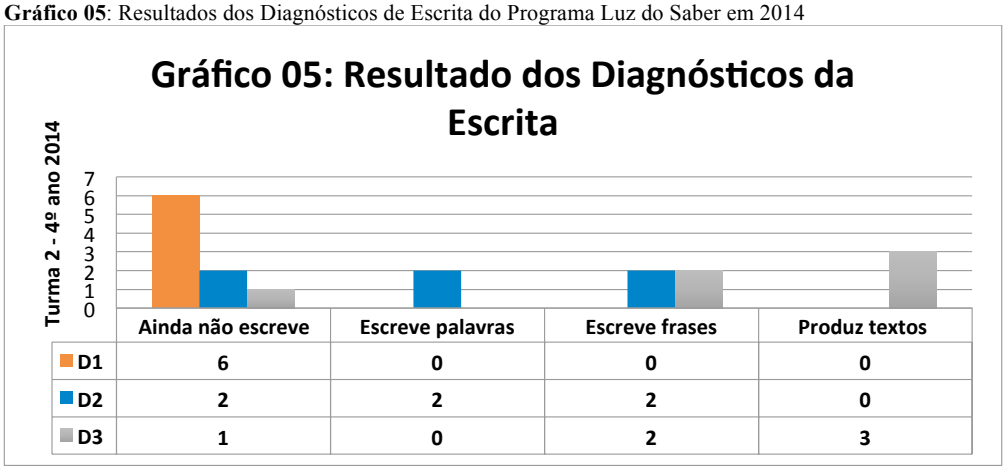


Fonte: Dados do *portfólio* do Programa Luz do Saber (2014)

O primeiro diagnóstico da T1, 06 (seis) crianças estão no nível "ainda não escreve", trazendo uma reflexão sobre a importância da intervenção na turma, pois o número revela uma quantidade significativa de alunos que precisam avançar na escrita. No segundo diagnóstico realizado em abril, após um mês de aplicação das atividades do *software,* percebe-se um avanço de quase 100% dos alunos da T1, pois apenas 01 (um) dos (06) seis alunos, ficou no nível "ainda não escreve", 01 (um) aluno no nível "escreve palavras" e 04 (quatro) avançam para o nível "escreve frases", mais uma vez comprovando a eficácia do planejamento das atividades desenvolvidas, bem como a aplicação da sequência didática proposta pelo programa Luz do Saber Infantil, além do papel do professor como mediador das ações e observador das mudanças após os diagnósticos realizados. Já no terceiro diagnóstico realizado em maio, nota-se que não existem mais crianças no nível "ainda não escreve", 02 (dois) alunos estão no nível "escreve palavras" e (04) quatro alunos no nível "produz textos", nível adequado e esperado pelas ações sugeridas pelo programa.

Na sequência, a T2 será analisada a partir do gráfico 05, no que se refere aos aspectos da escrita.

Gráfico 05: Resultados dos Diagnósticos de Escrita do Programa Luz do Saber em 2014



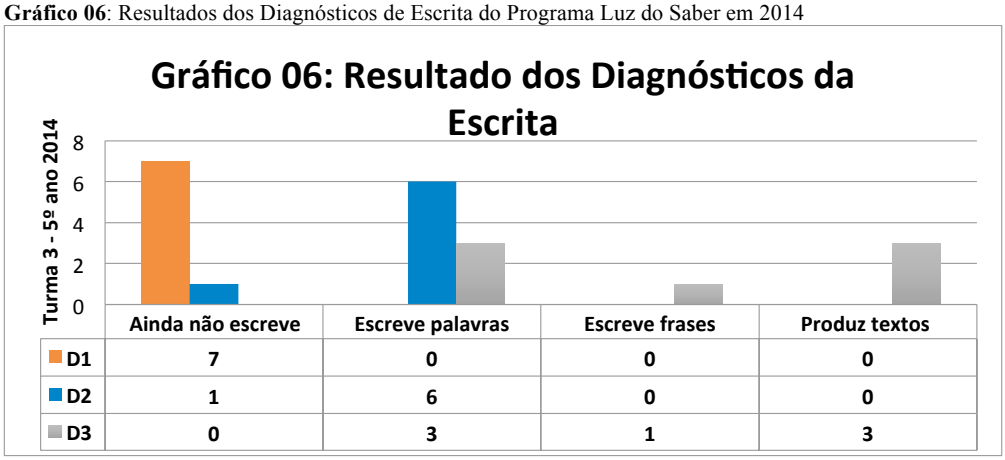
Fonte: Dados do portfólio do Programa Luz do Saber (2014)

O diagnóstico realizado em março com a T2 mostrou que 06 (seis) alunos foram diagnosticados com o nível "ainda não escreve", ou seja, todos os alunos diagnosticados nessa turma ainda não escrevem. No segundo diagnóstico de T2, realizado em abril, percebeu-se avanço na escrita dos alunos quando 02 (dois) avançaram para o nível "escreve palavras" e 02 (dois) para o nível "escreve frases", no entanto 02 (dois) alunos mantêm-se ainda no nível "ainda não escreve", após trinta dias de aplicação do *software*. No terceiro diagnóstico, realizado em maio, os dados comprovam que houve um avanço significativo com a T2 em relação à escrita, pois apenas 01 (um) aluno permaneceu no nível "ainda não escreve", enquanto, 02 (dois) alunos avançaram para o nível "escreve frases" e 3(três) alunos para o nível considerado adequado "produz textos", confirmando a eficácia do *software* através das atividades desenvolvidas e executadas dentro da proposta do programa Luz do Saber Infantil.

Pode-se afirmar que possivelmente no decorrer do desenvolvimento do programa em seu primeiro ano de execução, houve diversos contratempos e dificuldades relacionadas à execução das atividades, ao acompanhamento dos alunos, à aquisição de recursos materiais e, até mesmo, à efetivação da plataforma no laboratório de informática, pois, sabe-se que, muitas vezes, a velocidade da *internet* pode não atender às necessidades da escola ou à atualização do *software*, além disso, os computadores mesmo sendo novos podiam parar de funcionar e o avanço dos alunos ainda não serem considerados plausíveis o suficiente e, por isso, ser feito durante o percurso, a (re)avaliação do programa, considerando os vários elementos envolvidos como recursos materiais, professor mediador, alunos envolvidos, entre outros fatores, mas é importante destacar que mesmo assim, com a necessidade dessa "pausa" ,o projeto continuava com a realização das atividades "lápis e papel" como um elemento diferencial que pode ser considerados.

A seguir, serão analisados os dados da T3 a partir do gráfico 6, no que se refere aos aspectos da escrita, finalizando o tópico das análises e resultados.

Gráfico 06: Resultados dos Diagnósticos de Escrita do Programa Luz do Saber em 2014



	Ainda não escreve	Escreve palavras	Escreve frases	Produz textos
D1	7	0	0	0
D2	1	6	0	0
D3	0	3	1	3

Fonte: Dados do *portfólio* do Programa Luz do Saber (2014)

O diagnóstico 1, realizado em maio, na T3, todos os 07 (sete) alunos estavam no nível "ainda não escreve", ou seja, no nível muito crítico de aprendizagem. No diagnóstico 2, realizado em abril, notou-se que 06 (seis) alunos avançaram para o nível "escreve palavra" e somente 01 (um) aluno permaneceu no nível "ainda não escreve". No diagnóstico3, realizado em maio, a T3 apresentou avanços significativos e consideráveis, pois a turma não apresenta nenhum aluno que não saiba escrever, 03 (três) alunos passam a escrever palavras, 01 (um) para a escrever frases e (03) três avançam para o nível "produz textos", nível adequado e esperado por se considerar que T3 refere-se a uma turma de 5º ano.

Notou-se que dos 19 alunos inseridos no *software*, oito deles, chegaram ao nível adequado de aprendizagem sugerido pelo programa Luz do Saber Infantil, ou seja, lendo textos com fluência e produzindo textos, enquanto outros avançaram de forma mais lenta, porém, significativa no que se referentes aos outros níveis de aprendizagem, tanto de leitura quanto de escrita. É válido destacar que somente uma criança permaneceu no nível que "ainda não lê", em relação aos critérios avaliativos da leitura, bem como no nível "não escreve", no que se refere à escrita. Os motivos para a permanência desse sujeito ainda no nível crítico de aprendizagem, mesmo após dos três meses de aplicação do programa, podem ser os mais variados, desde problemas relacionados a *déficits,* transtornos de aprendizagem, entre outros.

5 BREVE PAUSA DA CONVERSA

Compreendeu-se a partir das análises realizadas que todos os alunos têm a capacidade de aprender a escrever e a ler. Porém, entendeu-se que alguns sujeitos precisam estar envolvidos nesse processo, como: a instituição escolar, gestores e professores, e a família, todos com o dever de contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças, oportunizando, por parte da escola, um ambiente escolar adequado que proporcione a aprendizagem da escrita e da leitura. Por parte dos pais, o acompanhamento e incentivo à vida escolar dos filhos, mostrando-lhes a importância da educação para a cidadania.

O presente trabalho permitiu ao pesquisador o conhecimento sobre a inclusão das tecnologias no ambiente escolar e uma reflexão sobre o uso desses recursos tecnológicos aliados à aquisição da aprendizagem de crianças. O *software* possibilitou ao aluno a descoberta de um novo mundo das letras, capaz de desenvolver a leitura e a escrita em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, não apenas em jovens e adultos como propunha o projeto inicial do programa Luz do Saber.

Analisando a escola pesquisada, percebe-se que o resultado conquistado após a aplicação do programa é formidável, visto que os alunos diagnosticados em 2014, ao chegarem ao término do programa Luz do Saber Infantil, passaram a se desenvolver com autonomia e segurança diante das atividades propostas, bem como com equidade e em relação aos demais colegas.

Por fim, almeja-se que a presente pesquisa colabore e forneça reflexão aos professores da educação básica sobre os usos das tecnologias no espaço escolar com o intuito de promover a inclusão digital e a aprendizagem significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Marcia; NASCIMENTO, Marcos do; OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Luz do Saber Infantil:** Manual Pedagógico**.** Fortaleza, Seduc, 2010.

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____ . **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNIO, José C. **Sistema de ensino, escola, sala de aula:** onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Lopes, Alice C. e Macedo, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, (1990)

NASCIMENTO, Marcos Dionísio Ribeiro do. **Atividades digitais de alfabetização baseadas no método Paulo Freire.** 2009. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

As pesquisas sobre multiletramentos no Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa

Francisco Ebson Gomes-Sousa, Mestrando - POSENSINO, UFERSA/UERN/IFRN, ebsongomess@gmail.com

Maria Regina Moura de Carvalho, Mestranda - POSENSINO, UFERSA/UERN/IFRN, regnacarvalho@gmail.com

Vicente de Lima-Neto, Doutor, UFERSA, vicente.neto@ufersa.edu.br

Resumo

Com as mudanças nos usos que fazemos das linguagens e mídias na sociedade contemporânea, devido às práticas sociais de produção e interpretação de textos híbridos dessas linguagens e mídias em meios digitais, começam a surgir pesquisas na área da Linguística em torno das práticas de letramentos que ocorrem nesses meios. Essas práticas, conforme Rojo (2009 e 2012), denominada de multiletramentos, representam mudanças significativas na maneira como construímos e interpretamos significados, devendo, por isso, serem incluídas no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A partir da divulgação dos estudos dessa autora sobre multiletramentos, há uma ampliação das pesquisas em torno desse tema. Com isso, este artigo objetiva fazer um levantamento dos trabalhos produzidos no Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), através da análise dos resumos desses trabalhos, por meio de um estado do conhecimento, com o propósito de verificar quais as tendências metodológicas, as teses defendidas, as implicações teóricas e os locais onde se realizam as produções das pesquisas publicadas nos anais do site desse evento. Concluímos que há uma emergência a cerca do tema, e o número de trabalhos apresentados no evento teve um crescimento considerável no último simpósio realizado no Brasil.

Palavras-chave: Multiletramentos, SIELP, Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

With the changes in the uses we make of languages and media in contemporary society due to social practices of production and interpretation of hybrid texts of these languages and media in digital media, begin to emerge research in linguistics around literacies practices occurring these means. These practices, as Rojo (2009 and 2012), called multiliteracies represent significant changes in the way we build and interpret meanings, and must therefore be included in the teaching and learning Portuguese. From the publication of studies on this author multiliteracies, there is an expansion of research on this issue. Therefore, this article aims to survey the works produced in the International Symposium on Portuguese Language Teaching (SIELP), by analyzing the abstracts of these works through a state of knowledge, in order to verify that the methodological trends, the theses defended, the theoretical implications and premises where the productions of the research published in the annals of the site of the event. We conclude that there is an emergency about the subject, and the number of papers presented at the event had a considerable growth in the last symposium held in Brazil.

Keywords: Multiliteracies, SIELP, Portuguese language teaching.

1. Introdução

Vivemos em uma sociedade informatizada, cujas maneiras de ler e escrever são cada vez mais realizadas em ambientes digitais, onde os textos e as ferramentas disponibilizadas são

híbridos de linguagens, mídias e sons, os quais se interconectam de forma multimodal ou/e por meio de links, constituindo os hipertextos digitais[1]. Isso leva Xavier (2009, p.17) a afirmar que "estamos vivendo a Era do Hipertexto", o qual já é comum em nossas práticas cotidianas:

> Provavelmente, antes de começar a ler este livro, você já tenha lido e respondido a algumas mensagens que diariamente recebe em sua caixa de correio-eletrônico. Talvez já tenha consultado hoje um jornal on-line para saber as novas trapalhadas dos congressistas brasileiros, [...] Se pelo menos uma dessas coisas lhe aconteceu, certamente você é um dos 1,5 bilhão de usuários da Internet que acessa todos os dias vários hipertextos sobre os mais diferentes assuntos e para os mais diversos propósitos. Esta nova mídia é uma realidade inegável. [...] (XAVIER, 2009, p. 17).

Presente nas nossas práticas discursivas tanto na produção como na interpretação de sentidos por meio de texto multimodais e hipermidiáticos, o hipertexto faz parte do cotidiano da maioria das pessoas na sociedade atual. Isso gera implicações importantes para o ensino de Língua portuguesa, já que a escola, como agência de letramentos (KLEIMAN 2008; ROJO, 2009 e 2012), não pode ficar a margem do acontece fora dela, devendo levar em consideração os usos das linguagens do meio social onde está inserida.

Diante da possibilidade de conexão entre linguagens e mídias em meios digitais para construir e interpretar sentido na sociedade contemporânea, Rojo (2012, p. 21) faz a seguinte pergunta: "E como ficam nisso tudo os letramentos?" A própria autora responde: "Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação", ou seja, não é suficiente entender somente a linguagem escrita nem ser mero telespectador da produção alheia. Para Rojo:

> Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da web, faz com que o computador, o celular e a tv cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa: é o que faz a diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o word/office e o googledocs, o powerpoint e o prezi, o orkut (em sua concepção original) e o facebook, o blog (em sua concepção inicial) e o twiter ou o tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração. (ROJO, 2012, p.24).

Nesse sentido, refletindo essas mudanças sociais e tecnológicas atuais, os *multiletramentos* começam a despertar o interesse dos cientistas da linguagem. Esse interesse começa a crescer no Brasil a partir da divulgação dos estudos de Roxane Rojo, professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Após a publicação do livro de Rojo, *Multiletramentos na escola,* lançado em 2012 no SIELP, o número de pesquisas sobre o assunto apresenta um crescimento considerável. Rojo (2012) revela que os estudiosos da área destacam como importante pensar em métodos escolares que englobem as práticas hipermidiáticas de produção e interpretação de sentidos, os novos multiletramentos, no ensino e aprendizagem de língua portuguesa (LEMKE apud ROJO, 2012; ROJO, 2012).

Devido à importância desse tema para a ciência da linguagem no que concerne ao ensino da língua materna, fizemos um levantamento dos trabalhos sobre *multiletramentos* apresentados

[1] A concepção de hipertexto que defendemos aqui não vislumbra a possibilidade de ele ser única e exclusivamente digital, tal como Xavier (2009), nem se considera que ele seja tal qual o texto que circula em outros ambientes que não digitais. Entendemos que não se trata de um termo singular, mas plural: hipertextos são textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação com outros textos [...] (COSCARELLI, 2009, p. 554). Temos, portanto, tanto hipertextos impressos como digitais, por exemplo.

no Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), através da análise dos resumos desses trabalhos. Por meio de um estado do conhecimento, nosso propósito é analisar quais as tendências metodológicas, as teses defendidas, as implicações teóricas e os locais onde se realizam as produções das pesquisas publicadas nos anais do site desse evento.

Escolhemos as três edições realizadas no Brasil para fazer o levantamento da produção sobre *multiletramentos*, pois, nos anais do site do SIELP, constam apenas os trabalhos referentes a essas três edições que ocorreram no Brasil (2011, 2012 e 2014). Para isso, utilizamos como descritores de busca nos resumos, os seguintes termos: multiletramentos, novos letramentos, multimídia, multissemiótico, multimodalidade, hipermídia e hipertexto.

O nosso trabalho está dividido da seguinte forma: primeiro, apresentamos a fundamentação teórica, mostrando o conceito de multiletramentos que adotamos; em seguida, demonstramos nossa metodologia, em que realizamos um estado do conhecimento; e, por fim, mostramos nossos resultados das produções sobre multiletramentos nos anais das edições de 2011, 2012 e 2014.

2. Fundamentação teórica

Em 1996, nos EUA, um grupo de estudiosos dos letramentos, o Grupo de Nova Londres (GNL), afirmou pela primeira vez a importância de uma *pedagogia dos multiletramentos*, declarando em um manifesto no mesmo ano que a noção de multiletramentos implica em incluir em práticas pedagógicas escolares a diversidade cultura de uma sociedade globalizada e também os textos hipermidiáticos e multimodais que circulam nessa sociedade (ROJO, 2012). Quando esses textos são produzidos em ambientes digitais, encontramos a hipermídia, uma junção da concepção de hipertexto e multimídia (reunião de várias mídias):

> A digitalização da mídia viabilizada pela Hipermídia ou Multimídia promotora da confluência de vários meios de comunicação centralizados no computador, proporcionou o acesso a um enorme volume de dados. transformando o quotidiano de seus usuários em um oceano de textos, ícones, imagens e sons plurissignificativos [...]. (XAVIER, 2002, P. 8)

Com a hipermídia, o usuário da internet, por meio de links e hiperlinks (encaminham o leitor a outros sites, que podem ser de vídeo, música e outros), "adiciona [aos hipertextos] imagens visuais e sons e vídeos, além de animação" (LEMKE apud ROJO, 2012, p. 20) à sua leitura e produção textual, demonstrando que

> [...] os letramentos valorizados pela escola nas aulas de língua portuguesa, geralmente restritos à modalidade escrita, contrastam com os textos contemporâneos que circulam pelas novas mídias, de natureza multimodal, ou seja, que misturam diferentes linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem multiletramentos em sua compreensão e reprodução. (PINHEIRO e FELÍCIO, 2016, p. 2).

Dessa forma, ambientes digitais disponibilizam ferramentas que permitem a produção ativa e criativa, por parte de seus usuários, de textos que se compõem de diversas linguagens, mídias e sons "e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (ROJO, 2012, p. 19).

Assim, a internet seria a grande facilitadora das práticas de multiletramentos, "envolvendo o uso de ferramentas digitais, o remix e a liberdade de uso do conteúdo da internet, o que acabaria gerando um conflito entre os letramentos digitais dominados pelos jovens e aqueles que são 'ensinados' na escola." (PINHEIRO e FELÍCIO, 2016, p. 5). Com isso, o que se almeja com a *pedagogia dos multiletramentos* não é ensinar os alunos as práticas de multiletramentos, mas trazê-las para dentro da escola, como uma forma de "transformar os nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender" (LEMKE apud Rojo, 2012, p. 27).

Nesse sentido, Lemke (apud ROJO, 2012) afirma que este tipo de trabalho não se realiza com o *paradigma de aprendizagem curricular*, considerado como falho pelo autor, cuja sistematização do ensino de forma fixa, torna os conteúdos vazios de significados para os alunos. O autor afirma que o trabalho com multiletramentos desenvolve-se com o *paradigma de aprendizagem interativa:*

> Assume-se que as pessoas determinam o que precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. (LEMKE, apud ROJO, 2012, p. 27).

Assim, o professor desenvolve atividades de ensino e aprendizagem em colaboração com os estudantes ou com outros professores, levando em consideração os interesses desses aprendizes e a realização prática dos conteúdos, a fim de que os alunos adquiram autonomia de estudo.

3. Metodologia

Com o objetivo de fazermos um levantamento das pesquisas sobre *multiletramentos* nos anais do site do SIELP, realizamos um estado do conhecimento, analisando os resumos dos artigos publicados nos anais desse simpósio. O estado do conhecimento, assim como o estado da arte, é um estudo de caráter bibliográfico, que busca "mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]." (FERREIRA, 2002, p. 2).

Enquanto no estado da arte é realizada uma pesquisa mais abrangente, fazendo-se "necessários estudos sobre as produções em vários congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área", teses e dissertações; no estado do conhecimento, "apenas um setor das publicações é abordado". (ROMANOWSKI, 2006, p. 3-4).

Nesse sentido, devido à brevidade de tempo para realização desta pesquisa, faremos um estado do conhecimento nas edições de 2011, 2012 e 2014 do SIELP, evento criado por uma equipe de professores da Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de promover discussões e fazer circular ideias e trabalhos sobre o ensino de Língua Portuguesa, não só no Brasil como também em países lusófonos.

O SIELP teve início em 2011, acontecendo três vezes no Brasil (2011, 2012 e 2014) na cidade de Uberlândia e duas em Portugal (2013 e 2015). Os trabalhos apresentados em Portugal não constam nos anais do simpósio, por isso analisamos somente os resumos das três edições que ocorreram em Uberlândia. Nosso propósito é verificar quais as tendências metodológicas, as teses defendidas, as implicações teóricas e os locais onde se realizam as produções dos trabalhos apresentados sobre multiletramentos.

Para tal, analisamos os resumos desses trabalhos, cujos descritores de busca utilizados por nós para encontrarmos o tema que procuramos são os termos: multiletramentos, novos letramentos, multimídia, multissemiótico, multimodalidade, hipermídia e hipertexto. A seguir, vemos os resultados.

4. Resultados

Após realizarmos o levantamento dos artigos presentes nos anais do SIELP, e analisarmos os resumos em busca da temática de multiletramentos, chegamos ao resultado apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Produção sobre multiletramentos nos anais do SIELP de 2011, 2012 e 2014.

2011	Não houve apresentação de trabalhos sobre o assunto.	
2012	Práticas de letramento multissemiótico na rede social facebook.	SILVA, D. P.; FIRMINO, M. L. G.
2014	O uso do software scratch na escola pública: discussão da noção de autoria e remixagem na contemporaneidade.	PINHEIRO, P. A.; RICARTE, L. T.
	A Leitura de novos gêneros digitais: Multiletramentos em construção.	BACALÁ, V. L. A.
	Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos	SANTOS, M. C.
	Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais.	SILVA, V. C. O.
	Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura crítica de imagens e produção de sentidos	AZEVEDO, A. B. M.
	O gênero textual twitter como objeto de ensino: as multimodalidades e os multiletramentos em sala de aula.	CASTRO, J. C.; MENDES, A. B.
	Objetos Digitais Educacionais no PNLD 2014: uma análise sobre o ensino dos novos letramentos.	CHINAGLIAI, J. V.
	Hipertexto, diversidade e gênero textual no facebook.	BERNARDO, J. O.

Com isso, verificamos que não foram apresentados trabalhos sobre multiletramentos na primeira edição do evento. Somente a partir da edição de 2012 o assunto começou, ainda de forma tímida, a ser discutido, com a apresentação de um trabalho. No entanto, em 2014, constatamos ampliação significativa no número de trabalhos apresentados, um total de oito artigos, o que claramente representa crescente interesse pelo tema.

No que concerne aos procedimentos metodológicos e teses defendidas nos trabalhos apresentados, vejamos o que encontramos:

Tabela 2. Metodologias e teses defendidas nas pesquisas dos anais do SIELP sobre multiletramentos.

Ano	Titulo	Autores	Metodologia	Teses defendidas
2011	Não houve apresentação de trabalhos sobre o assunto.	------	-----	-----
2012	Práticas de letramento multissemiótico na rede social facebook.	SILVA, D. P.; FIRMINO, M. L. G.	Estudo de caso: Análise do comportamento de um indivíduo dentro da rede social facebook e também em comparações com o Orkut.	As redes sociais, como o Facebook e Orkut acionam múltiplos letramentos, assim como acreditam que compreender o uso e o funcionamento no interior das duas redes permitirá abordar questões de forma mais apropriada junto aos que mais as usam.
2014	O uso do software scratch na escola pública: discussão da noção de autoria e remixagem na contemporaneidade.	Petrilson Alan PINHEIRO, P. A.; RICARTE, L. T.	Um estudo de caso, em que foram realizadas observações participante, vídeo-gravação das aulas e entrevistas semiestruturadas para geração de dados	As relações entre as práticas letradas do remix e sua influência na produção de textos na/para a escola possibilitam ganhos a exploração dessas relações que podem trazer ao ensino-aprendizado de língua materna.

	A Leitura de novos gêneros digitais: Multiletramentos em construção.	BACALÁ, V. L. A.	Pesquisa quali-quantitativa através de questionários estruturados e semi-estruturados para a fase interpretativa.	Apesar dos alunos demonstram exercer sua agência no contexto digital extra sala de aula ao interagirem e participarem na Web, as práticas de letramento digital já incorporadas não garantem a realização de uma leitura eficiente/proficiente dos gêneros textuais digitais. A tecnologia permanece sendo interpretada como diversão e entretenimento.
	Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos	SANTOS, M. C.	Projeto de intervenção: desenvolvimento de multiletramentos através de trabalho integrado com gêneros digitais e não digitais, por meio de oficinas para a compreensão e produção textuais.	Acreditam que um trabalho de leitura e produção de contos e hipercontos contribuirá para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita importantes para variadas situações sócio discursivas, tanto no ambiente digital quanto no ambiente não digital.
	Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais.	SILVA, V. C. O.	Pesquisa participante e pesquisa-ação segundo uma perspectiva qualitativa, tendo em vista abordagem da Análise Crítica do Discurso.	Discussão sobre o letramento em tempos de comunicação digital, em que fazem considerações sobre a pedagogia dos multiletramentos e, por fim, apresentam proposta de intervenção, elaborada a partir da definição do objetivo de pesquisa e do levantamento bibliográfico sobre o tema discutido.
	Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura crítica de imagens e produção de sentidos	AZEVEDO, A. B. M.	Pesquisa ação e pesquisa participante: através de questionários e observações em sala, no assumir de dois papeis sociais de ensino do componente curricular e pesquisa no mesmo lócus.	Acreditam que por meio do ensino da leitura crítica de gêneros multimodais, será preciso 'desnaturalizar' as situações de dominação vivenciadas pelos sujeitos, mobilizando temas relacionados à desconstrução de regimes de verdades, e tais mudanças de conscientização propiciarão aos agentes sociais o 'empoderamento' para lutar, promover mudanças e transformar a própria realidade.
	O gênero textual twitter como objeto de ensino: as multimodalidades e os multiletramentos em sala de aula.	CASTRO, J. C.; MENDES, A. B.	Pesquisa etnográfica contemplando a observação participante, com o auxílio de questionários, entrevistas e outros.	Acreditam na urgência na formação de leitores e produtores de textos, onde eles possam perceber como as atividades comunicativas se processam não somente na escola, mas na vida.
	Objetos Digitais Educacionais no PNLD 2014: uma análise sobre o ensino dos novos letramentos.	CHINAGLIAI, J. V.	Análise documental, de abordagem qualitativa, dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs), presentes junto às coleções aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua edição de 2014.	OEDs, a nível técnico e de conteúdo, pouco ou nada se trazem de inovação, sendo materiais que ainda operam na lógica comercial do impresso das editoras e que trazem atividades escolares tradicionais.

	Hipertexto, diversidade e gênero textual no facebook.	BERNARDO, J. O.	Pesquisa etnográfica virtual com também caráter documental e bibliográfico.	Defendem que numa pedagogia de multiletramentos hoje, os produtos de ensino e aprendizagem são imensuráveis, sendo imprescindíveis mudanças no cenário atual que é de paralisação ou perpetuação de um conhecimento unitário.

Como podemos ver, no que se refere aos procedimentos metodológicos em torno da pesquisa com o tema de multiletramentos, observamos maior interesse pelo micro do que pelo macro generalizador, tendo em vista, e acreditamos aqui em torno da própria teoria dos multiletramentos, considerando-se as produções dentro das práticas sociais, uma vez, como demonstra Rojo (2012), temos multiplicidades de práticas em nossa cultura.

No que tange à tipificação das metodologias e teses defendidas, a análise dos resumos não foram suficientes, necessitamos analisá-las no texto completo dos artigos de todas as pesquisas aqui expostas, tendo em vista que, muitas vezes, os autores não expõem claramente os elementos que caracterizam suas pesquisas nos resumos, como o universo de pesquisa, os instrumentos, sujeitos e dentre outros, fazendo, assim, para elaborarmos as categorias de análise que surgiram dos dados sistematizados.

Percebemos nessas pesquisas algumas de cunho etnográfico, assim como a análise das comunidades virtuais hoje, outro fato colocado em nota é a "multiletralidade" para além das tecnologias também, e como afirma Castells (2003, p.160) "o que a tecnologia tem de maravilhoso é que as pessoas acabam fazendo com ela algo diferente daquilo para que foram criadas. [...] Como vimos, a internet é o resultado da apropriação social de sua tecnologia por seus usuários/ produtores".

As redes sociais como percebemos nas pesquisas, são de grande importância para as trocas entre as culturas. Assim, ficam evidentes nas pesquisas de Silva e Firmino (2012), Silva (2014), Castro e Mendes (2014) e Bernardo (2014), como podemos perceber, a recorrência de multiculturas nas redes sociais e como esses espaços podem ser usados para uma possível pedagogia de multiletramentos.

Por conseguinte, vemos nas constituições das produções dos autores nesse evento (SIELP) que muitos mostram estudos de casos e perspectivas que deram certo e, por mais que incipientes algumas sejam, mostram grandes propostas de benefícios para as comunidades pesquisadas, como o caso de Azevedo (2014), na mostra da multimodalidade na sala de aula, em que apresenta a necessidade da desnaturalização das situações dos indivíduos, e os embates de realidades na constituição do próprio sujeito.

Castro e Mendes (2014), Bernardo (2014) e Santos (2014) nos mostram também a importância do trabalho para além da sala de aula, levando em conta os sujeitos sociais que são, e pensar numa pedagogia dos multiletramentos é encarar também as realidades de fora para dentro da escola, ou mesmo o inverso nessas multiculturalidades e interpessoalidades presentes nesses espaços.

Com essa mostra da multiplicidade de culturas que temos, os trabalhos apresentados, como demonstramos no quadro 2, mostram-nos que as pesquisas estão indo ao encontro da teoria de multiletramentos, indo para além da suposta unicidade de práticas presente nas salas de aula, observando os sujeitos e como eles podem perceber as suas culturas e práticas discursivas. Tendo em vista que as produções letradas culturais na sociedade não são puras, como mostra Rojo (2012), apontam para uma desterritorialização de sentidos, ideologias, crenças e valores que se amalgamam em práticas discursivas variadas, ao mesmo tempo em que também mostram a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, em que nos aponta para diferentes sistemas semióticos para representar significados.

Quanto às implicações teóricas apresentadas nos trabalhos, percebemos a recorrência de alguns autores. Como podemos ver no gráfico abaixo, no que tange às concepções de

multiletramentos nos artigos que encontramos, despontam as pesquisas utilizando a autora Roxane Rojo (2012), seguidas de Cope e Kalantzis (2000):

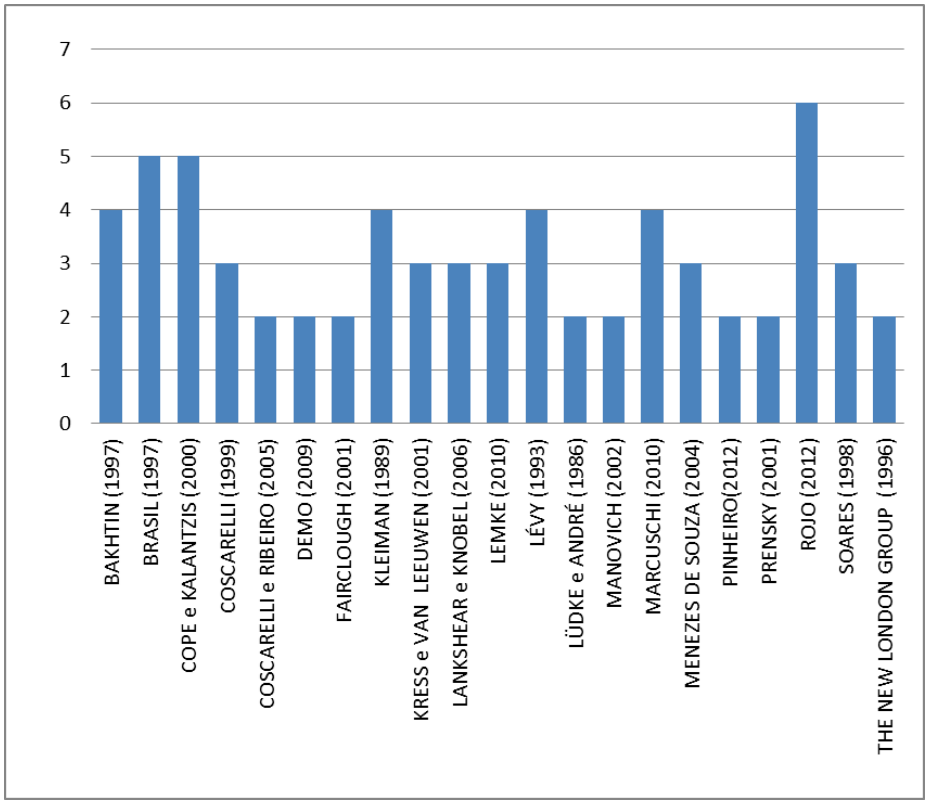


Figura 1. Autores referenciados nas pesquisas encontradas sobre multiletramentos.

Assim, percebemos que as discussões sobre multiletramentos tiveram vazão aqui no Brasil a partir da divulgação dos trabalhos de Rojo em 2012, em concordância com a teoria de Kalantzis e Cope (2000 e 2008). Após isso, há um avanço nas pesquisas sobre os multiletramentos, que, embora ainda seja uma teoria pouco propagada nos meios acadêmicos e principalmente nos contextos de sala de aula, começa a passar por um crescente processo de discussão, para posterior tomada de medidas nos espaços escolares.

Com relação aos locais onde mais se desenvolvem as produções dessas pesquisas, vemos no gráfico abaixo que essas produções centram-se mais no sudeste, com 89% das pesquisas:

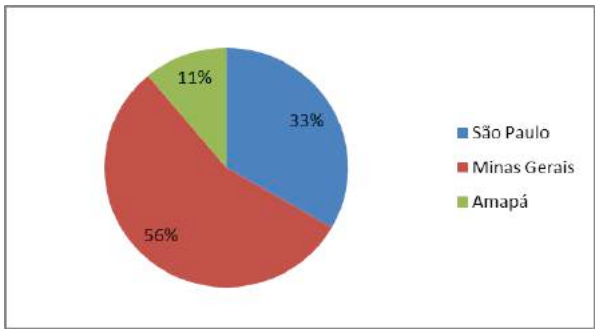


Figura 2. Estados das pesquisas encontradas.

Essa suposta supremacia na região sudeste tem mudado no cenário atual em outros campos de pesquisas, como em artigos de periódicos. A probabilidade da maior recorrência das produções na região sudeste se dá devido à própria localização dessas edições do SIELP, realizadas em Uberlândia – Minas Gerais.

O SIELP é um congresso que já faz parte do calendário anual (Brasil e Portugal) dos estudiosos sobre o ensino de língua portuguesa. Como demonstra em sua página[2] o mesmo

> alcança reconhecimento e importância também pelo fato de ser realizado por uma instituição de porte médio que se alçou à condição de um centro cultural de referência por cumprir, de maneira competente, efetiva e dinâmica, seu papel de referencial acadêmico-científico-cultural para as instituições de ensino superior e pesquisa em sua região de influência, permitindo o aperfeiçoamento profissional nas três esferas chaves da universidade: a pesquisa, o ensino e a extensão.

Demonstrado tais categorias, percebemos a importância de mais pesquisas relacionadas ao tema, tendo em vista a importância desse tema e como são incipientes as formas como está sendo apontada a teoria dos multiletramentos, apesar de o número de trabalhos apresentados no evento tenha tido um crescimento considerável no último simpósio realizado no Brasil.

5. Considerações (semi)finais

Percebemos, com a construção deste estado do conhecimento, que, embora a área de pesquisa acerca dos multiletramentos ainda seja incipiente, apresenta uma evolução no que tange às produções de trabalhos, principalmente, aqueles voltados à aplicação da teoria no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Assim, constituído o nosso objetivo, vimos no SIELP uma oportunidade de investigarmos as relações com a pesquisa que trabalhamos e defendemos no que compete ao ensino. Como visto, percebemos uma emergência em relação ao tema, e o número de trabalhos apresentados no evento teve um crescimento considerável no último simpósio realizado no Brasil.

Consideramos pertinente serem continuadas as pesquisas tanto no evento, que vale salientar, terá mais uma edição no ano de 2016, quanto também serem realizados em outras bases de dados não contempladas nesta pesquisa. Acreditamos que, com as pesquisas que já foram realizadas, e podem ser realizadas no entorno do SIELP, podem ajudar nossa realidade e promover reflexões em torno do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, tornando possível o diálogo entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de instituições estrangeiras, como o mesmo objetiva.

Destarte, acreditamos este procedimento de pesquisa em torno dos multiletramentos são muito relevantes e devem ser continuadas, uma vez que nos permitem estabelecer a trajetória do tema em específico ao longo dos anos e, dessa forma, traçar perspectivas para futuras pesquisas. Acreditamos que o número de pesquisas que ainda estão por vir acerca do tema irá ser cada vez maior, tendo em vista as perspectivas frutíferas da teoria, bem como pretendemos abrir e ampliar as discussões aqui empreendidas.

[2] http://www.ileel.ufu.br/sielp2016/

Referências

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

PINHEIRO, Petrilson A; FELÍCIO, R. P. Copiar-colar e remix: o que a escola tem a ver com isso? **Calidoscopio** (Online), v. 14, p. 59-69, 2016.

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), 2011, Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3971. Acesso em: 10 jul. 2016.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), 2012, Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983. Acesso em: 10 jul. 2016.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), 2014, Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2014. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?doing_wp_cron=1469594439.8693809509277343750000. Acesso em: 10 jul. 2016.

XAVIER, A. C. O hipertexto na sociedade de informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, 2002.

_____, A. C **A era do hipertexto:** linguagem e tecnologias. 1 ed. Recife: Editora Universitária da UFPE. 2009.

A RELAÇÃO DO HIPERTEXTO NOS GÊNEROS TEXTUAIS *BLOG* E *TWEET* NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Marília Costa de Souza, mestre em Letras, FVJ/Seduc, profmariliacosta@hotmail.com

Francisca Francione Vieira de Brito, mestre em Letras, PMA/SEEC-RN, francionevb@hotmail.com

Resumo

O artigo busca refletir sobre a relação do hipertexto associado aos gêneros digitais *blog* e *tweet* no ensino de Língua Portuguesa. Para este trabalho foi utilizada uma pesquisa bibliográfica em que nos reportamos aos estudos de Marcuschi (2004), Xavier (2003), Koch (2006), Kensky (2006) entre outros pesquisadores na área de letramento, tecnologias digitais de leitura e de escrita. Também será considerado como ponto de partida o referencial teórico de duas dissertações de mestrado, desenvolvidas em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Letras do *Campus* Avançado da UERN - Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, em Pau dos Ferros. Além disso, o texto fará diálogo entre a prática de ensino em sala de aula e contemplará o conceito de hipertexto, os conceitos de texto, leitor e leitura, além da inserção das novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Hipertexto. *Blog*. *Tweet*. Língua Portuguesa. Ensino.

THE RELATION OF HYPERTEXT IN THE TEXTUAL GENDERS BLOG AND TWETT IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Abstract

The article aims to reflect about the relation of hypertext associated with the digital genders blog and tweet in Portuguese Language Teaching. The biographic research was used to develop this work, in which we refer to Marcuschi's (2004), Xavier's (2003), Koch's (2006), Kensky's (2006) studies among other researchers in the literacy area, digital technology of reading and writing. The theoretical framework of two master's degree dissertation developed in 2004, in the Programa de Pós-Graduação em Letras do Campus Avançado da UERN – Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, in Pau dos Ferros. Besides that, the text will dialog to the practice teaching in the classroom and will contemplate the concept of hypertext, the concepts of text, reader and reading, beside the insertion of new technologies in Portuguese Language Teaching.

Keywords: Hypertext. Blog. Tweet. Portuguese Language. Teaching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o passar do tempo, os mecanismos de busca de informação tornaram-se muitos, ganhando destaque a rede mundial de computadores o que veio propiciar aos usuários acesso a um montante informacional inimaginável. Todo esse contexto de transformações tecnológicas se revela como determinante na mudança nos hábitos de leitura dos que usam a *wide word web* como fonte na procura das informações das quais necessitam.

Assim sendo, à medida que se expandiu nesses últimos anos, a *internet* foi propiciando a construção de espaços de interação com mecanismos de circulação de informação mediada pelo computador, culminando no que hoje chamamos de ciberespaço, com suas interfaces gráficas em que, por meio de periféricos como o *mouse*, o usuário pode imergir no ambiente de simulações, no mundo virtual. Neste sentido, o espaço digital possibilita, através da concentração de várias mídias, uma nova modalidade de leitura e, consequentemente um novo tipo de leitor: o leitor-navegador.

No mundo atual, a tecnologia circula entre os vários setores da sociedade. O processo educacional sofre, pois, seus reflexos e tenta, de um modo em geral, acompanhar seus avanços mesmo que gradativamente, devido ao fato de que, muitas vezes, a evolução dos recursos tecnológicos apresenta-se numa velocidade exacerbada. No contexto educacional associado à tecnologia, o papel dos sujeitos envolvidos sofreu transformações: agora o aluno é protagonista principal no processo de aprendizagem atuando ativamente para construir seu conhecimento e o professor atua como mediador, facilitando esse processo.

Seguindo essa vertente, as redes sociais estão sendo utilizadas cada vez mais por educadores, visto que o uso da tecnologia na sala de aula ajuda a construir conhecimentos, tornam acessíveis operações ou manipulações difíceis ou muito desencorajadoras se reduzidas ao papel e lápis, ajuda a formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a leitura e a análise dos textos e de imagens.

Percebendo estas constantes mudanças - e como já sugerido anteriormente - o perfil do leitor na era da *internet* também é outro. Assim, na tentativa de melhor compreendermos as razões deste novo quadro situacional desenhado com a inserção da tecnologia na Educação, sugerimos o seguinte questionamento para reflexão: esta mudança no perfil do leitor se deve a uma nova caracterização dos textos atuais ou à própria postura assumida por este? Atentemos ainda para outra questão imbricada: com a utilização de sons, imagens, *links* e hipertextos o conceito de texto também se amplia?

Frente a isso, acreditamos que o progresso do uso das novas tecnologias também na escola oferece-nos – além da possibilidade de redução das desigualdades no domínio das relações sociais, da informação e do mundo – novos campos de discussões e desenvolvimento de competências fundamentais ao leitor-navegador estendendo-se a sua atuação e desenvolvimento quanto educando. Neste sentido, julgamos de vital importância que os alunos mantenham contato íntimo com os mais variados textos (virtuais e/ou não) e que sejam incentivados à prática de leitura/escrita de gêneros textuais.

2 AFINAL, O QUE É TEXTO?

Muitas são as possibilidades de respostas, a depender da vertente teórica seguida. De acordo com a definição de Koch (2006), "o conceito de texto dependente das concepções de língua e sujeito". Contudo, procuraremos aqui estabelecer um contraponto entre a concepção comumente atribuída outrora e mais recentemente. Sendo assim, na tentativa de explicarmos esta questão, partiremos da noção posta por Pauliokonis (2007, p. 242) do que se entendia tradicionalmente por texto como sendo: "o produto, o resultado ou efeito, algo pronto e acabado, que sai da cabeça de um autor, a que, portanto, deve aderir à sensibilidade do leitor".

Hoje em dia, entretanto, o conceito de texto está intrinsecamente ligado ao discurso, ou seja, o texto corresponde a uma situação dialógica, na qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados conforme contrato comunicativo, ou seja: de acordo com a sua finalidade de produção. O texto é um lugar de correlações entre as operações e estratégias produtoras de seu sentido. Para Neves (1994, p.

61) "um texto se faz como uma teia que se tece entre avanços e retomadas". Antunes (2003, p. 66), por sua vez, também complementa:

> Um texto funciona como *um mapa*: com instruções, com pistas, com indicações que precisam ser seguidas. O cuidado com a apresentação desse mapa faz parte da cooperação do escritor com o leitor, para que ele chegue aos sentidos e às intenções pretendidos. (Grifo da autora)

Neste sentido, para um maior esclarecimento e melhor compreensão do que venha a ser um texto, segundo Travaglia (2004, p. 44) faz-se necessário, antes de qualquer coisa, acreditar que o homem se comunica por meio de textos. Assim, "comunicar-se significa de alguma maneira, seja linguística ou não, produzir efeito de sentido entre o(s) produtor (es) de um texto e o(s) receptor(es) desse mesmo texto". É justamente esse efeito de sentido que faz com que algo possa ser considerado um texto, conforme exposto por Guimarães (2009, p. 126); caso contrário, o que teremos é tão-somente um amontoado de elementos da língua.

3 LEITURA E LEITOR DA LÍNGUA MATERNA NOS ÂMBITOS ESCOLAR E VIRTUAL

A leitura é importante em todos os níveis educacionais, pois se constitui como uma forma de interação das pessoas em qualquer área do conhecimento permeada pelo objeto língua e está intimamente ligada ao sucesso do ser que aprende. Além disso, permite ao homem situar-se com os outros e possibilita a aquisição de diversos pontos de vista, ampliação de experiências, transmissão e transformação cultural. Ou seja: através do hábito da leitura, o homem pode tomar consciência das suas necessidades e autoeducar-se; promovendo, assim, a sua (trans)formação e a do mundo mediado pelo jogo dialético da observação.

Segundo Brandão & Michellete, citado por Chiaplini (1998, p. 17) "o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de interligação de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra"; em concordância com o que Bakhtin (1981) prescreve quanto à língua como lugar de interação humana e não somente exteriorização do pensamento.

Ler significa, pois, não só ver as letras do alfabeto e juntá-las, implica não só apreender o significado, mas também estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, trazer para o texto lido a experiência e a visão do leitor. A partir daí, uma interação dinâmica entre leitor e texto se estabelece, surgindo da leitura um novo texto. A leitura, desse modo, nada tem a ver com uma decifração linear e regular ou simples processo de decodificação de signos linguísticos, que "parte da primeira palavra da primeira linha para chegar, a última palavra da última linha" (CAGLIARI, 2007, p.152); ela varia de um leitor para outro e, para um mesmo leitor; de um texto para outro, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro, isto é: em momentos diferentes, se pode procurar informações diferentes num mesmo texto.

Quanto a este aspecto da leitura não somente como decodificação de som e letras, mas compreensão e atribuição de significado, Kleiman (2007, p. 15) explicita que a leitura:

> É um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento prévio do leitor não haverá compreensão.

Consideremos também que com o surgimento dos livros ilustrados e, posteriormente, a eclosão dos jornais e revistas, o ato de ler - até então restrito à decodificação de letras - tomou outros moldes através da agregação palavra e imagem, tamanho e tipos gráficos, diagramação dentre outros aspectos visuais. E com a expansão dos grandes centros urbanos, a explosão da publicidade veio concatenar a relação entre o escrito junto à imagem; isto se pôs ante nossos olhos, no cotidiano, através de embalagens de produtos, cartazes, sinalizações de trânsito, estações de metrô, ponto de ônibus, enfim, um leque de situações cotidianas em que vamos perceber que a prática do ato de ler dá-se de maneira, por vezes, automática.

Desse modo, segundo Santaella (2004, p. 17).

> Não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se, mesclando-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas dos livros, o ato de ler foi também se expandindo por outras situações.

E o que isto significa? Que a prática de leitura mudou porque concomitantemente também mudaram o objeto texto e a postura do leitor frente aos avanços tecnológicos. O ato de ler se transformou historicamente com a aparição do texto eletrônico, que traz consigo uma nova forma de linguagem mesclando o oral, o escrito, o imagético e o digital. Como bem caracteriza Rocco (1999, p.65) citado por Kensky (2003, p. 62), "O texto eletrônico é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, veiculado por um novo suporte que atua [...] sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido [...]".

Visto isso, a leitura na *Web* implica outro conceito de leitura, pois se configura outro tipo de suporte, bem como outro tipo de texto, com uma mixagem de linguagem, escrita, sons e *links*. Com a linguagem via computador, como interfaces que exercem papel fundamental num processo de compreensão, o leitor tecla e navega em um ambiente inteiramente virtual, com determinadas características e funções as quais são pertinentes às condições que implicarão na construção do discurso, impressões imagéticas que cada sujeito faz acerca de outros conhecimentos pontilhados e todo o movimento do fio que conduz a conversação. Para Almeida (1999, p. 53):

> A inserção do computador no processo de ensino e de aprendizagem traz em seu bojo a questão da mudança da escola e da atuação do professor. Trata-se de uma nova cultura educacional que se efetivará por meio de uma mudança radical da escola que vem ao encontro de uma demanda da sociedade pela formação de cidadãos com capacidade de trabalhar em equipe, tomar decisões, comunicar-se com desenvoltura, ser criativo, formular e resolver problemas.

Assim, vão se estabelecendo na rede maneiras novas de se comunicar pela comunidade usuários. Deparamo-nos, portanto, no âmbito da *internet*, com esses fenômenos que se consolidam como novas formas de escrita, novas configurações do texto e da leitura, o que não se trata de transgressões e ameaças à língua sistematizada, mas de ferramentas auxiliares à prática de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, com o advento da *internet* as modalidades de leitura e escrita ganharam amplitude de tal maneira que a cultura do texto foi levada ao imenso desenvolvimento no novo espaço de comunicação das redes digitais, ressaltou Lévy (1999).

Portanto, partimos do princípio de que a metodologia utilizada em sala de aula é, muitas vezes, inadequada para estimular nas crianças o gosto pela leitura, uma vez que as escolas, em sua quase totalidade, abordam uma concepção mecânica de aprendizagem da leitura, voltada

para uma *performance* automatizada do "dizer"; trata-se do conhecimento preso à simples oralização do texto como sinônimo imediato de compreensão. Como agravante, durante um bom período as professoras de alfabetização e das séries iniciais, em sua maioria, ainda recorriam ao tradicionalismo de leitura de palavras soltas ou de cópias de textos intermináveis, que deixam a criança cansada e não ajuda em nada, tornando a aula de leitura uma tortura.

Sintetizando: a leitura polissêmica, entendida como atividade de produção e reconstrução de uma multiplicidade de sentido é ignorada pelas escolas. Deste modo, o professor fica eximido do seu papel de mediador no processo de aprendizagem e cabe ao aluno, por sua vez, a função de compreender o texto como ele se apresenta, ou seja, absorver o seu significado literal. Nesse processo, o texto acaba se tornando, pois, um signo vazio.

4 A RELAÇÃO DO GÊNERO BLOG E TWETT COM A ESCRITA NA LÍNGUA MATERNA

Blog é uma página da *web* que se assemelha a um diário, onde são registradas mensagens, chamadas *posts* ou entradas, que são visualizadas em uma ordem cronológica inversa. Essas mensagens podem ser sobre variados temas, contendo diversos gêneros textuais, como música, imagens, vídeos, entre outros.

Os *blogs* classificam-se como *software* social, isto é, um *software* que permite uma interação colaborativa entre duas ou mais pessoas, mesmo estando em locais diferentes. Os *blogs*, mais do que espaços de interação social, podem ser um instrumento relacionado ao acúmulo e aquisição do conhecimento, gerado a partir da participação de seus próprios leitores e/ou *blogueiros*.

Coutinho (2007, p. 31) nos oferece a seguinte definição para *blog*:

> É uma página na Web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam "*posts*" – constituída por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar.

Segundo Marinho (2007, p. 33), os *blogs* passaram a ser considerados um instrumento de escrita colaborativa importante. À medida que um leitor acrescenta informações ao *blog*, na forma de comentários, para os sujeitos da interação se estabelece ali uma forma de escrita colaborativa, notadamente porque os *posts* e as mensagens a ele associadas podem ser vistos por outros leitores e internautas.

Marinho (2007) ainda acrescenta que o grande trunfo do *blog*, está no fato de que qualquer pessoa pode criar um, já que a tecnologia empregada para sua criação e publicação é muito simples. Em tese, qualquer pessoa com pequeno domínio de uso do computador pode criar e manter um *blog*. Basta o acesso à *Internet*, o cadastramento em um dos muitos serviços disponíveis – vários gratuitos, como o *blogger.com* - e as ideias que alimentarão o gênero textual.

Para sabermos o que é *tweet* é preciso entender antes o *Twitter*. Então, vejamos!

O termo *Twitter* significa "gorjear", em língua inglesa, e alude a caracterização do "cantar rápido" dos pássaros – seu mascote – que, por sua vez, remete a sua conjuntura espacial, dinamizada pela postagem célere de textos curtos, propagados e atualizados a todo instante. Surgido em março de 2006, o *Twitter* corresponde, numa visão generalizada, a uma plataforma virtual que possibilita o envio e a leitura de textos breves, denominados *tweet* - "gorjeio" – este considerado por Oliveira; Araújo (2011, p.94) um gênero emergente, cuja

finalidade é informar, instruir, narrar, expor, fazer rir e/ou pensar, e mais recentemente, interagir, por meio da veiculação e materialização em diversas formas prototípicas de gêneros como: notícia, piada, poema, opinião, horóscopo, etc .

O *Twitter* pode também ser chamado de *microblogging*, pois ao se cadastrar, cada usuário recebe uma página própria, onde publica mensagens – semelhante ao que ocorre com blog – respondendo à questão: *O que está acontecendo?*, de cunho generalizado. Atualmente, o *Twitter* assume o *status* de RSI, uma vez que seu foco, antes voltado para o conteúdo informativo, agora contempla também as conexões entre os adeptos, principalmente pelos internautas jovens.

Assim, sua conjuntura é apresentada através de características estruturais, multi-intencionais e multifuncionais, de forma a manter uma singularidade. São aspectos distintos em seu entorno: limite de 140 caracteres para a escrita; replicações das postagens de outras pessoas através do comando de RT´s (*retweets*); mensagem pública aos interlocutores marcando-os por meio de link no formato @nickname (*reply*); criação de etiquetas temáticas para a busca de assuntos (*hashtags*) por meio de link no formato #___; envio de mensagens diretas (DMs) acessíveis somente ao usuário da conta, como um chat privado; possibilidade de um usuário "seguir" outro e/ou "ser seguido" (*follow / follower*); atualização constante da página home (*tweets*), cuja leitura é de forma reversa.

Para que possamos entender melhor sua dinâmica, Inagaki (2008) compara: "Digamos que o *Twitter* seja como uma folha de caderno com limitações de espaço. Como você só pode escrever mensagens de até 140 caracteres é preciso ser objetivo. Porém, como em qualquer página em branco, você tem liberdade para escrever o que lhe vier à cabeça".

E, considerando essa liberdade como um aperitivo para os nossos jovens, propomos um diálogo desta cultura online do *Twitter* com a produção de textos - *tweets* - do gênero notícia como atividade prática nas aulas de Língua Portuguesa.

É importante salientar, no entanto, que o *Twitter*, originalmente, não surgiu com uma finalidade pedagógica - conforme explicitado por Oliveira & Araújo (2011). Para eles, as possibilidades dessa rede social se encontram no "uso" planejado que fazemos dela a partir de nossos interesses. Nós que construímos suas aplicabilidades educacionais, ultrapassando os limites da sala de aula. Ao analisar o *twitter* como ferramenta pedagógica, os referidos autores utilizam como sustentáculo a premissa defendida por Marcuschi (2004) dos "usos sociais da linguagem em consonância como o meio". Esse foi, pois, nosso intento.

O *Twitter* corresponde a uma plataforma que possibilita o envio e leitura de textos breves (máximo 140 caracteres), com diferentes funções (informar, narrar, fazer rir e/ou pensar). Surgido em março de 2006, o *Twitter* é uma das redes sociais mais movimentadas no Brasil atualmente, principalmente pelos internautas jovens. Para que possamos entender melhor sua dinâmica, Inagaki (2008) compara: "Digamos que o *Twitter* seja como uma folha de caderno com limitações de espaço. Como você só pode escrever mensagens de até 140 caracteres é preciso ser objetivo. Porém, como em qualquer página em branco, você tem liberdade para escrever o que lhe vier à cabeça".

Também chamado de "*microblog*" por apresentar semelhanças com o já conhecido *blog*, revela peculiaridades em sua dinâmica de funcionamento no que se refere a termos estruturais e discursivos enquanto gênero textual. Destacamos então, em sua conjuntura, seis aspectos hipertextuais: limite de 140 caracteres; uso de RT´s (*retweets*); mensagem aos interlocutores por meio de *link* no formato @___; criação de etiquetas temáticas (*hashtags*) por meio de *link* no formato #___; atualização da página *home (tweets*), envio de *direct messages* (DMs), que têm acesso limitado ao usuário da conta. Vale destacar ainda a possibilidade de um usuário "seguir" outro e/ou "ser seguido", bem como ressaltar que a leitura dos *tweets* é feita de forma reversa, ou seja, de baixo para cima.

Conforme explicitado por Oliveira & Araújo (2011), o *Twitter*, originalmente, não surgiu com uma finalidade pedagógica. Para ele, as possibilidades dessa rede social se encontram no "uso" planejado que fazemos dela a partir de nossos interesses. Nós que construímos suas aplicabilidades educacionais, ultrapassando os limites da sala de aula. Ao analisar o *twitter* como ferramenta pedagógica, os referidos autores utilizam como sustentáculo a premissa defendida por Marcuschi (2004) dos "usos sociais da linguagem em consonância como o meio".

5 A RELAÇÃO DO HIPERTEXTO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Uma sociedade grafocêntrica, na qual o texto escrito está presente em várias situações sociais e cumpre papel significativo, exige dos falantes um grau cada vez maior de letramento, ou seja, de condições para participação efetiva nas práticas sociais que envolvem a escrita. Na chamada "era digital", o conceito de escrita se expandiu e não diz mais respeito apenas ao texto impresso. É necessário saber se relacionar com a escrita nas diversas mídias em que ela se faz presente. Em muitas delas, um tipo especial de texto circula: o hipertexto – considerado por Kensky (2003, p. 62), "um caminho para a informação".

Por hipertexto entende-se o texto disponibilizado em espaço virtual que permite uma leitura não linear, em função de sua organização em blocos de conteúdo que se conectam por nós ou elos hipertextuais, também conhecido como *links*. A rigor, as habilidades mobilizadas para produzir ou ler um hipertexto são as mesmas que se utilizam para a leitura ou escrita de um texto convencional. No entanto, o hipertexto torna mais evidentes alguns desses processos, como o percurso realizado pelo autor durante o planejamento e a elaboração do texto e a reconstrução de sentidos pelo leitor.

Seguindo este norte, Lévy (1999) e Kensky (2007) definem o hipertexto considerando duas perspectivas: a técnica e funcional. Vejamos:

> Tecnicamente, um hipertexto é uma rede composta por nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, ou partes de imagens, sequencias sonoras, referência a documentos complexos que podem ser eles mesmo hipertextos. Os nós não estão ligados linearmente, como em uma corda ou como nos elos de uma corrente; cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Juntamente com o visualizador (browser), representa um tipo de sistema para a organização de conhecimentos ou dados, aquisição de informações e comunicação. (KENSKY, 2007, p. 136)

Um texto escrito convencionalmente é a materialização de um processo de interação discursiva que exige do seu produtor atividades como pesquisa, seleção e articulação de dados e opiniões. Embora esse texto possa contar com alguns indícios desse processo de elaboração, como hierarquização por meio de títulos e subtítulos, notas de rodapé, divisão em capítulos, entre outros elementos, o hipertexto torna esse percurso mais evidente. Ele demanda do seu autor, desde o início, o desenho de um mapa de leitura, no qual se estabelece uma clara hierarquia entre as informações centrais e secundárias, possibilidades de percursos distintos entre os blocos de conteúdo, conexões com textos externos, palavras-chave para servir de elos hipertextuais, entre outros.

Diante de um hipertexto, o leitor tem mais liberdade para escolher dentre os caminhos oferecidos pelo autor, em que aspectos aprofundar sua leitura, que blocos de conteúdo ignorar ou retomar, que sugestões de conexão externa acatar. Todas essas possibilidades, embora já estivessem colocadas pelo texto convencional, ampliam-se com o hipertexto.

Parafraseando Xavier (2003), vemos a partir deste esboço acerca de hipertexto a instabilidade do texto e o declínio da autoridade do autor se configurar. Por isso, muitos teóricos contemporâneos como Elias (2005) definem o hipertexto como "texto aberto" (ou ainda, "texto promíscuo") dada à sua permissão de manipulação por parte do leitor dos

hiperlinks e mergulhar nos dados ali disponíveis combinando as informações de modo digital. Como bem acrescenta Xavier (2003, p. 186), "essa 'abertura' acontece porque o hipertexto é, 'fisicamente', acolhedor, ele hospeda 'materialmente' outras obras hipertextualizadas. Ele absorve a essência de outros hipertextos, por isso tende a apagar as fronteiras".

O texto escrito convencional opera de forma linear. Por isso, ainda que seja facultada ao leitor a possibilidade de pular trechos, localizar informações específicas, estabelecer conexões com outros textos e retomar trechos anteriores, essa multiplicidade de leituras não é planejada pelo autor. Já o hipertexto opera com o princípio da não linearidade, da não sequencialidade. Assim, ao planejá-lo, o produtor deve ter em mente uma clara hierarquização das informações e as diferentes formas pelas quais o leitor poderá percorrê-las, estabelecendo, para isso, nós hipertextuais por meio de palavras-chave.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o *boom* tecnológico nos últimos tempos, o trabalho com a leitura na escola necessita de uma reorientação, pois novas maneiras do ato de ler foram criadas exigindo dos sujeitos letrados outras competências, além das linguísticas, para que sejam capazes de compreender e produzir textos condizentes e coerentes com a multiplicidade de formas da língua. Assim, conhecer as possibilidades de leitura e construção de sentidos permeados pela tecnologia digital perpassa por uma compreensão da concepção de linguagem na atualidade, bem como do hibridismo e flexibilidade do hipertexto para todos os sujeitos leitores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Ensinar e aprender com computador:** a articulação inter-trans-disciplinar. Boletim Salto para o Futuro, Informática na educação, Brasília, 1999.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRANDÃO, Helena; MICHELLETE, Guaraciaba. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPLINI, Lígia (org). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetiz ação e Linguística. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

COUTINHO, Clara Pereira e BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Blog e Wiki:** Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0. Repositório da Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

ELIAS, Vanda Maria da S. **Hipertexto, leitura e sentido**. Revista de Linguística Aplicada Calidoscópio (Volume 3, número 1). São Leopoldo: UNISINOS, janeiro/abril de 2005. Disponível:http://www.pucsp.br/pos/lgport/downloads/publicacao_docentes/hipertexto_vanda .pdf acesso em: 08 de out. de 2012.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

INAGAKI, Alexandre. **O que é Twitter? Como funciona e como usar? Serve pra quê?** (2008) disponível em : http://www.interney.net/blogs/inagaki/2008/04/28/o_que_e_twitter/ acesso out. 2011.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

_____, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação)

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 11 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

_____ . **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 9 ed, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVY, Piérry. **Cibercultura.** São Paulo: Ed.34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

MARINHO, Simão Pedro P. **Blog na Educação & Manual Básico do Blogger**. 3 ed. Belo Horizonte, PUC-MG, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. (Coleção: Repensando a língua portuguesa). 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. A gramática: conhecimento e ensino. *In:* AZEREDO, JOSÉ CARLOS DE (org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 74 – 86.

OLIVEIRA, Robson Santos de. & ARAÚJO, Júlio César. **O twitter como ferramenta de discussão acadêmica**: possibilidades e limitações. IV Encontro Nacional de Hipertextos e Tecnologias Educacionais. Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em: http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/88_robsonsantos.pdf acesso em: 08 de out. de 2012.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e Contexto. *In:* VIEIRA, Silvia Rodrigues & BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007, p. 239 – 258.

ROCCO, M. T. F. Entre a oralidade e a escrita: reflexões esparsas. In: DIETZSCH, M. J. **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas, 1999.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Hipertexto e Pós-Modernidade**. Revista Investigações: Linguística e Teoria literária (Volume 16, número 02). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, 2003.

O gênero tutorial em uma sequência didática.

Amanda da Costa Paes, graduada, UFC, amandaa_paes@hotmail.com

Rosa Luíza Silva de Oliveira, graduada, UFC, oliveira_rosaluiza@hotmail.com

Yana Fabrícia e Silva Lucena, graduada, UFC, yanafabricia@gmail.com

Resumo

Diante da necessidade de constante atualização da prática docente, o presente artigo pretende expor uma proposta de sequência didática (SD), na perspectiva de Schnewly e Dolz (2004), para o trabalho do gênero tutorial em turmas do Ensino Médio, a fim de que esse material sirva de referência para o ensino de Língua Portuguesa. Baseando-se na concepção sociointeracionista do ensino de gêneros (BRONCKART, 2007), optou-se pelo trabalho com o gênero tutorial tendo em vista que esses textos partem da experiência tecnológica real dos alunos para dentro da escola. Além disso, o trabalho contribui para o estímulo da formação tecnológica de professores em busca de alternativas de ensino mais dinâmicas e também traz a demonstração de aplicabilidade prática da teoria. O desenvolvimento do trabalho se dá por meio de pesquisa bibliográfica e acesso a vídeos disponíveis em plataformas virtuais, chegando ao resultado da apresentação de uma proposta de sequência didática para o gênero tutorial em turmas de Ensino Médio.

Palavras-chave: Sequência didática. Gênero tutorial. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

Due to the frequent necessity of teaching practice's updating, this article aims to expose a didactics sequence proposal, according to the perspective of Schnewly and Dolz (2004), for the work of the gender tutorial in groups of High School, making this material a reference for the Portuguese Language teaching. Based on the sociointeracionist conception of genders teaching (BRONCKART, 2007), the tutorial gender was chosen considering that these texts came straight from the real and technological experience of the students to the school environment. Besides, the work contributes on the stimulus for teacher's technological formation searching for more dynamic teaching alternatives and also demonstrates the practical applicability of the theory. The development of the work was made through bibliographic search and videos access available on virtual platform, resulting on the presentation of a didactics sequence proposal for the tutorial gender in groups of High School.

Keywords: Didactics sequence, Tutorial gender, Portuguese Language teaching.

.

1. Introdução

O presente trabalho expõe uma sequência didática (SD) de produção textual, de acordo com o modelo de Schnewly e Dolz (2004), para abordar o ensino e a produção do gênero textual tutorial em turmas do 1º ano do Ensino Médio.

A escolha desse gênero foi motivada, entre outros motivos que serão explanados a seguir, pelo fato de ele já estar presente em um livro didático ("Português Linguagens – Volume 1" de William Roberto Cereja) destinado ao público-alvo em questão. Sobre o público-alvo ainda, é importante ressaltar que se encontra na faixa de idade entre os 14 e os 17 anos, portanto é um público jovem e que faz parte da geração em intenso uso da tecnologia. A internet, presente em computadores e celulares (*smartphones*), é um suporte que permite ao usuário o acesso de várias informações e em diferentes formatos, sendo possível que ele busque o que melhor o satisfaz.

Além disso, o gênero textual tutorial tornou-se bastante popular no formato de vídeo conforme o crescimento de sites como *Youtube* e *Facebook* e a possibilidade de controlar o acesso fácil a informações, já que em vídeo o interlocutor pode executar comandos como acelerar, pausar e voltar o vídeo para esclarecer dúvidas. Como consequência, popularizou-se rapidamente entre os jovens e hoje já atinge outros públicos. Por ser um gênero instrucional, autoexplicativo, de fácil acesso e bastante prático, consegue atingir com facilidade seu propósito comunicativo de ensinar a realizar tarefas, pois também exibe mais claramente o trabalho multimodal de escrita, oralidade, imagem e movimento.

O avanço tecnológico influencia diretamente as formas de interação, por isso deve-se rever e readequar os estudos sobre processamento e produção de textos, e por consequência de gêneros, já que grande parte da interação se dá através de textos escritos e orais. Baseando-se na concepção sociointeracionista do ensino de gêneros, entende-se que deve ser tarefa didática da escola proporcionar ao aluno situações reais de comunicação para que ele adquira condições verdadeiras de uso da língua, transmitindo, recebendo e construindo informações. Ideia essa que reforça a escolha do gênero tutorial e embasa a proposta de SD que será aqui apresentada.

2. O ensino de gêneros

O ensino de produção de textos nas escolas é norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento regulador é adepto da teoria do interacionismo sociodiscursivo que defende o ensino de gêneros textuais através da aplicação de sequências didáticas (SD). Schnewly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008) são apenas alguns exemplos de estudiosos que aprofundaram suas pesquisas na área do ensino de gêneros textuais, tanto escritos como orais. Como ponto de partida, entende-se que o trabalho com a linguagem oral ou escrita não pode ser realizado de outra maneira senão por meio dos gêneros.

De acordo com a concepção da linguagem como um instrumento de comunicação, toda forma de expressão se dá em um determinado gênero. Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008, p.84), são "modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem". Dessa forma, a escola recebe a função de guiar o ensino de Língua Portuguesa de modo mais reflexivo e produtivo, tornando o aluno capaz de comunicar-se e fazer parte do meio social no qual vive através do uso dos gêneros textuais.

Se compreendemos que os gêneros textuais surgem a partir de ações sociais e que elas são compreendidas como fenômenos multimodais, então os gêneros orais e escritos também possuem esse caráter. Isso se justifica pelo fato de que quando produzimos um texto, seja ele de natureza oral ou escrita, usamos no mínimo dois modos de representação entre palavras, gestos, expressões,

imagens, entonações, etc. Porém, para cada situação e objetivo, esses modos serão manifestados em níveis diferentes e isso configura a multimodalidade característica de cada gênero.

3. A sequência didática

De acordo com Schnewly e Dolz (2004) "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito". As sequências didáticas surgiram a partir da necessidade de sistematizar o estudo dos gêneros, quer orais quer escritos, mais privilegiados pela escola, ou seja, aqueles que os alunos ainda não dominam. A SD torna o ensino de gênero mais ordenado e permite que a produção de um determinado gênero seja realizada em etapas, de modo que a produção aconteça por meio de um processo e o aluno se aproprie de maneira integral dos conhecimentos metalinguísticos que envolvem o gênero estudado.

A SD proposta por Schnewly e Dolz (2004) apresenta um esquema, como é possível ver a seguir:

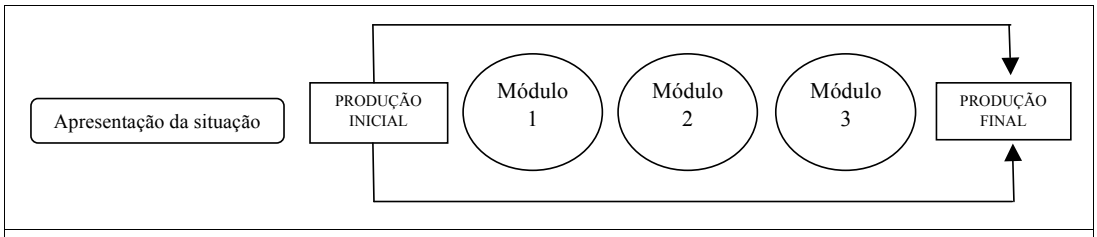


Figura 1. Modelo de sequência didática de Schnewwly e Dolz (2004)

A *apresentação da situação* é o momento de mostrar aos alunos o propósito do projeto. Além disso, é nessa etapa em que os alunos são apresentados ao gênero com o qual irão trabalhar. Durante a apresentação da situação, é preciso que o professor deixe claro os objetivos do gênero textual oral ou escrito escolhido para que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários nas etapas de produção. Isso envolve a escolha do gênero em si, e determinar se será oral ou escrito, determinar quem será o público-alvo do texto final, como o texto será veiculado, é importante apresentar uma situação real de veiculação para esse texto, a fim de que os alunos percebam que o texto vai além das paredes da sala de aula, e por fim, definir quem participará da produção. Ainda sobre a apresentação da situação, é nesse momento também que o professor apresenta um texto prototípico daquele gênero, de preferência em seu suporte original, e, juntamente com a turma, levante discussões sobre as características de cada gênero textual.

É na fase da *produção inicial* que os alunos produzem o primeiro texto, e dependendo de como a apresentação da situação foi realizada anteriormente, pode haver textos com qualidade acima da esperada pelo professor. É importante notar que a primeira produção é o que vai direcionar as intervenções que serão feitas nas etapas seguintes de produção. Essa produção inicial não necessariamente é a apresentação de um texto completo por parte dos alunos. Esse é um momento para a concretização da produção do texto, quer oral quer escrito. Essa etapa não é momento para atribuir nota às produções, mas sim de avaliar o grau de compreensão dos alunos em relação ao que foi proposto.

Na fase dos *módulos* já existe uma primeira produção e com o texto surgem eventuais problemas. É o momento em que esses problemas são apontados e, juntamente com eles, os possíveis recursos para solucioná-los. A SD parte do mais complexo para o mais simples, ou seja, da produção inicial para os módulos e novamente para o complexo, que é a produção final. Cada

módulo deve abordar problemas específicos, levando em consideração os diferentes níveis dos problemas apresentados. São esses: a situação comunicativa em que o gênero textual se realiza, os conteúdos previamente assimilados que serão abordados no texto, o planejamento da estrutura prototípica do gênero e por último, os recursos linguísticos disponíveis mais adequados ao gênero proposto.

É importante também que haja uma variação das atividades utilizadas em cada módulo com o objetivo de revisar as versões dos textos que serão apresentados. Os autores apresentam três grupos maiores de atividades e exercícios.

1)*"As atividades de observação e análise de textos"*: consiste na comparação de vários textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

2)*"As tarefas simplificadas de produção de textos"*: pode ser a reorganização de um conteúdo, o acréscimo de uma parte que falta ao texto, entre outras coisas.

3)"*A elaboração de uma linguagem comum":* é o momento em que se discute com a turma o que é característico do gênero, isso pode ser ao longo de toda a SD.

Com a realização dos módulos também é possível perceber que os alunos vão se apropriar de conhecimentos específicos sobre o gênero, em outras palavras, vão adquirir conhecimento metalinguístico. A partir daí, pode-se elaborar um quadro com os conhecimentos adquiridos para ajudar na produção final. O quadro pode apresentar o vocabulário comum ao gênero, a estrutura prototípica, o domínio discursivo e a linguagem.

Por fim, a *produção final* é o momento em que o produto de todo o processo SD é apresentado. A partir dela e das outras versões, o professor pode demonstrar todo o processo pelo qual o texto passou até ficar pronto e avaliar, em conjunto com a turma, a evolução apresentada por cada um. É também sobre a produção final que uma avaliação quantitativa deve ser realizada.

4. O gênero tutorial

O gênero textual escolhido para o desenvolvimento da nossa sequência didática foi o tutorial em vídeo comumente veiculado na internet através do *Youtube* e das redes sociais.

O tutorial pertence ao domínio discursivo instrucional e pode se apresentar nas modalidades oral e/ou escrita. Tem como propósito comunicativo instruir o locutário a realizar uma tarefa/ ação para a qual possui alguma dúvida ou dificuldade. Para produzir esse gênero, o locutor precisa dominar ou possuir a habilidade de execução da tarefa que será ensinada.

Na escassez de trabalhos publicados acerca do gênero tutorial, destacam-se os artigos de Júlio Araújo e Márcio Santiago, com a colaboração de outros autores, da Universidade Federal do Ceará, resultado do trabalho do Grupo de Pesquisa Hiperged. Segundo um dos trabalhos de Márcio Santiago (2013b), o tutorial é um gênero:

> uma vez que está ambientado em um certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina. Nesse sentido, observamos que os tutoriais são caracterizados como textos instrucionais que são elaborados propendendo à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas. (SANTIAGO, 2013b, p.37)

Também de acordo com Cereja e Magalhães (2015), autores do livro didático utilizado como base para a elaboração da SD proposta neste trabalho, o tutorial é um:

> texto que circula na internet com o objetivo de orientar os internautas sobre como utilizar uma ferramenta. Em sua estrutura apresenta um título, uma breve introdução, o objetivo, os passos a serem seguidos, um desfecho, seguido de comentário e conclusão. Esse texto costuma ser acompanhado de elementos visuais, como ilustrações, setas e botões. A

> linguagem verbal apresenta verbos no imperativo e geralmente está de acordo com a norma padrão, podendo ser menos ou mais formal, conforme a situação. (CEREJA E MAGALHÃES, 2015, p. 228)

No entanto, é interessante ressaltar que ambas citações se referem ao tutorial em seu formato de escrita fixa. E a sequência didática apresentada nesse trabalho é direcionado ao tutorial em seu formato de escrita dinâmica.

Como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros textuais no âmbito do ensino-aprendizagem, é possível se basear na Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM). Mayer (2001), através de estudos experimentais baseados em teste de retenção e transferência de informação a partir de textos instrucionais e de acordo com sete princípios, apresentou algumas conclusões que são interessantes para o trabalho com o gênero aqui proposto. Sob os princípios multimídia, de contiguidade espacial e de contiguidade temporal, notou-se que os estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que de apenas palavras, na condição de que palavras e imagens correspondentes sejam apresentadas próximas umas das outras e simultaneamente.

5. Uma proposta de sequência didática para o gênero tutorial

5.1 O tutorial prototípico

Para que os alunos conheçam as características prototípicas do gênero é necessário fazer uma análise em conjunto de um exemplar. Utilizamos como exemplar prototípico do gênero tutorial o vídeo "Como utilizar a ferramenta Hora do Enem (plano de estudos)".

O vídeo mencionado anteriormente é exemplo prototípico do gênero tutorial pois:

1) o propósito comunicativo é ensinar a utilizar e ajustar uma ferramenta virtual, tarefa na qual algumas pessoas podem possuir dificuldade de execução;

2) está configurado em formato de vídeo e disponível no suporte internet (*Youtube*);

3) é apresentado nas modalidades oral, escrita e visual;

4) possui curta duração: 5 minutos e 40 segundos;

5) há predomínio da sequência injuntiva na linguagem (frases com verbos no imperativo) e os enunciados são curtos e objetivos, presença de marcadores sequenciais (primeiro, depois, então, etc);

6) apresenta título, uma breve introdução, enunciados organizados em sequência (passo-a-passo), um desfecho seguido de comentário e conclusão.

5.2 Sequência didática para o gênero tutorial

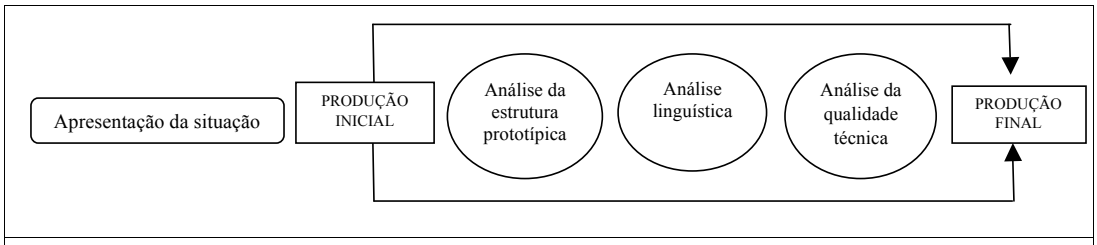


Figura 2. Organograma da sequência didática para o gênero tutorial

5.2.1 Apresentação da situação

A apresentação da situação se dará em duas aulas de 50 minutos cada uma. Os alunos assistirão a dois vídeos ("Tutorial sobre como fazer seminários" e "Dicas para uma boa apresentação") para observar as semelhanças e diferenças entre os dois gêneros. Para esse momento, espera-se que eles percebam a semelhança quanto ao propósito comunicativo dos dois vídeos, já que ambos têm como objetivo orientar o interlocutor para alguma ação, e a diferença na duração de cada um em função da completude de informações, uma vez que o tutorial é mais longo pois apresenta mais detalhes das ações e as dicas são mais sucintas.

Em seguida, ocorrerá a exibição de um terceiro tutorial ("Como fazer uma caixa de som com rolo de papel higiênico") para que outros aspectos sejam observados. Esse tutorial foi produzido por alunos em faixa etária igual ou parecida à do público que o assistirá; em comparação aos dois primeiros, que foram produzidos por especialistas no assunto de seminários e detentores de maior grau escolar, a turma poderá perceber diferenças quanto à linguagem utilizada, à qualidade de áudio/vídeo e ao domínio e exposição de informações. O objetivo é mostrar para os alunos que a linguagem usada em um tutorial dependerá do público para o qual ele é destinado e que questões técnicas e de planejamento podem auxiliar ou comprometer a eficácia do vídeo.

Ainda para construir a caracterização básica do gênero, serão exibidos mais dois vídeos ("Tutorial de dribles" e "Como fazer 'olho de gatinho'"), contemplando públicos mais específicos – meninos e meninas – na expectativa de fazê-los perceber que nem todas as pessoas possuem facilidade para realizar as ações expostas e por isso recorrem aos tutoriais. Nesse momento será possível também reforçar a caracterização da linguagem adequada ao público-alvo do tutorial, a partir da observação de um vocabulário bem específico utilizado nos últimos vídeos exibidos.

Para encerrar a exposição de vídeos, um último exemplar ("Tutorial babyliss") deverá ser compartilhado, mas ele mostrará que nem sempre os tutoriais cumprem o seu objetivo. A ação mostrada no vídeo não é bem executada e o resultado não é o proposto no início e no título do vídeo, seja por falta de habilidade do autor ou por má execução das etapas envolvidas no processo. Esse vídeo serve de alerta aos alunos quanto ao que não se deve fazer na produção de um tutorial.

A última atividade da etapa de apresentação da situação consistirá em um resumo feito pelo professor com ajuda da turma sobre o que foi entendido acerca do gênero tutorial, e que deve ser escrito no quadro para que todos vejam e anotem caso queiram, e posteriormente, a análise de um exemplo de tutorial escrito no livro didático, seguida pela execução da atividade proposta no mesmo suporte. Durante o compartilhamento de respostas dos alunos à atividade proposta, o professor deverá aproveitar para sanar quaisquer dúvidas que surjam sobre o gênero tutorial e ratificar os conhecimentos necessários para que os alunos se tornem aptos à produção inicial do gênero.

5.2.2 Produção inicial

Os alunos serão apresentados à proposta de produção do tutorial em vídeo. Haverá divisão da turma em grupos, de quatro ou cinco alunos, e de tarefas, além de um levantamento dos possíveis temas para a produção do gênero. Em sala, cada equipe deverá esboçar um projeto do vídeo que irá produzir. Durante esse momento, os alunos serão orientados a também se prepararem para gravar o tutorial com áudio, não somente com legenda.

Os vídeos deverão ter duração mínima de 4 e máxima de 7 minutos, os quais serão publicados, posteriormente, em um canal oficial no *Youtube*. O tutorial poderá ser falado ou produzido com auxílio de legendas. Cada equipe deverá dividir as tarefas e planejar as etapas do tutorial.

O tutorial deverá ter apresentação (título com tema) e encerramento contendo os nomes dos componentes da equipe. O trabalho deve ser salvo em *pendrive* e celular.

5.2.3 Módulo 1: análise da estrutura prototípica

No primeiro módulo, será feita a análise da estrutura prototípica do tutorial. Os alunos assistirão a um exemplar prototípico do gênero e o analisarão coletivamente com auxílio do professor.

Logo após, os alunos serão levados a reconhecer os elementos prototípicos do tutorial em suas próprias produções observando se o objetivo do tutorial foi atendido, se as orientações foram claras e minuciosas, se as imagens utilizadas indicam claramente os passos a serem seguidos pelos locutários, se o vídeo apresenta título e a sequência básica do tutorial (introdução, passos, desfecho) e, por fim, se a organização é esquemática.

A avaliação, nesse módulo, se dará da seguinte forma: cada equipe fará uma análise escrita do vídeo de outra equipe, definida por sorteio, a fim de comparar com o seu próprio e verificar se está de acordo com a estrutura prototípica do tutorial. O acesso e exibição dos vídeos pelas equipes se darão nos aparelhos celulares dos próprios alunos.

Após a avaliação, os alunos serão orientados a refazer o tutorial domiciliarmente com base nas análises realizadas e nas orientações que constam no livro didático (página 231) a fim de tentar solucionar alguma inadequação encontrada na análise.

5.2.4 Módulo 2: análise linguística

Este módulo será dedicado à análise linguística do gênero. Seu objetivo está focado na identificação dos elementos linguísticos característicos do tutorial em vídeo: verbos no modo imperativo ou na forma nominal infinitiva.

Inicialmente, serão revisadas noções básicas sobre os aspectos gramaticais investigados a fim de resgatar tais conhecimentos, necessários para esta análise, e garantir a compreensão mínima deles.

Por meio da análise dos vídeos reelaborados domiciliarmente pelos alunos, será realizada uma reflexão sobre o uso da linguagem utilizada e a importância do emprego dos verbos no modo imperativo ou no infinitivo para a transmissão de instruções que tem como finalidade a realização de tarefas.

Nesta análise será verificado se os verbos referentes às orientações estão empregados nas formas adequadas e sem alternância entre uma e outra, se a linguagem é pertinente ao público-alvo quanto ao seu grau de formalidade, e se o vocabulário, a entonação e a prosódia estão apropriados.

Ao final, serão retomados os conceitos do tutorial e a importância do gênero para o cotidiano. Será solicitada uma nova reelaboração dos vídeos analisados para aplicação das observações feitas no que se refere aos aspectos linguísticos.

5.2.5 Módulo 3: análise da qualidade técnica (áudio/vídeo)

Neste módulo terá lugar a análise da qualidade técnica (áudio/vídeo) dos tutoriais reelaborados. O objetivo, nesta etapa, é analisar se a qualidade da imagem e do som está adequada para a compreensão visto que a ausência desta pode comprometer toda a produção de forma significativa, ainda que a estrutura prototípica tenha sido respeitada e os aspectos linguísticos observados.

A avaliação acontecerá do seguinte modo: cada equipe fará uma análise oral do vídeo de outra equipe, definida por sorteio, a fim de verificar os aspectos que dizem respeito à qualidade técnica. O acesso e exibição dos vídeos pelas equipes se darão nos aparelhos celulares dos próprios alunos.

Para isso, os alunos assistirão à nova versão dos tutoriais produzidos pela equipe que será avaliada e observarão se a imagem está nítida e focada, se apresenta iluminação adequada, se a qualidade do áudio está boa, se o volume está ideal para a compreensão. Caso tenha fundo musical, observar se está em harmonia com o volume da voz e com o tema do tutorial. Se forem usadas legendas, observar se o tempo de visualização disponibilizado para elas está compatível com o tempo de leitura necessário.

Ao final, caso os vídeos apresentem alguma necessidade de ajuste quanto à qualidade técnica, será solicitada uma última reelaboração do tutorial, que também deverá ser realizada domiciliarmente e apresentada na data designada para a entrega da produção final.

5.2.6 Produção final

As produções finais deverão estar concluídas nesta etapa, após a última revisão e reelaboração solicitadas no módulo 03. Nesta última etapa, os vídeos serão apresentados para a turma toda em data determinada previamente. Os vídeos devem ser publicados em um canal oficial no *Youtube* que será divulgado posteriormente na página oficial da escola no *Facebook* para que os demais alunos possam ter acesso às produções.

Como sugestão, indicamos a possibilidade de selecionar um tutorial de fácil realização para ser executado pela turma durante a aula.

6. Considerações finais

A aplicação dessa e de outras sequências didáticas pode constituir forma eficiente do trabalho com gêneros textuais, pois elas propõem o processo de ensino e aprendizagem da língua tendo como ponto de partida o uso de conhecimentos prévios dos alunos, perpassando os conhecimentos formais e funcionais da língua, chegando até a aplicação prática desse apanhado de informações.

É importante eleger gêneros digitais como protagonistas de novas sequências didáticas para que o ambiente virtual não seja apenas atrelado à ideia de entretenimento, mas também à prática escolar. Considerando que esses gêneros são cada vez mais atrativos ao público jovem, ainda em fase educacional, é também importante capacitá-los para a reflexão sobre as possibilidades de interação através desses gêneros.

Espera-se que, através da aplicação dessa proposta, os alunos desenvolvam a capacidade de não só compreender um tutorial mas também de produzir um exemplar desse gênero, que possivelmente terá utilidade para outros alunos e contribuirá para o compartilhamento de novas informações na internet.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens – Volume 1: manual do professor. São Paulo: Atual Editora, 2015.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario, GAYDECZZA, Beatriz, SIEBENEICHER, Karim (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino.-3.ed.rev.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYER, Richard E. Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Menina queima cabelo ao fazer babyliss (tutorial legendado). Disponível em: SANTIAGO, Márcio Sales; KRIEGER, Maria da Graça; ARAÚJO, Júlio. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais. Filologia Linguística Português, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 381-402, jul./dez. 2014

SCHNEWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

5 Dicas - Como criar uma boa apresentação. Disponível em: <https://www.*youtube*.com/watch?v=SSn7rXiC-n4>. Acesso em: 04 maio 2016. Como usar o delineador - Tutorial de Maquiagem. Disponível em: <https://www.*youtube*.com/watch?v=D6elauZKTgI>. Acesso em: 04 maio 2016. Como utilizar a ferramenta Hora do Enem (plano de estudos). Disponível em <https://www.*youtube*.com/watch?v=Hvn9IVoYPvk>. Acesso em: 04 maio 2016. <https://www.*youtube*.com/watch?v=TAPnmwS6-so>. Acesso em: 04 maio 2016. Tutorial 03 - Como elaborar seminário. Disponível em: <https://www.*youtube*.com/watch?v=YXRKnbDRd4I>. Acesso em: 04 maio 2016. Tutorial Reciclagem: Caixinha de Som. Disponível em: <https://www.*youtube*.com/watch?v=2b5m2e1aEFs>. Acesso em: 04 maio 2016. Tutorial #1 Dribles CR7,Neymar,Ronaldinho, Messi e mais. Disponível em: <https://www.*youtube*.com/watch?v=9YH8hSE4yHw>. Acesso em: 04 maio 2016.

Estudo e criação de um banco de atividades de práticas de letramento digital para disponibilização na E. E. M. Lauro Rebouças de Oliveira

Macilene Amorim da Silva, graduanda do 9º semestre do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, UECE-FAFIDAM, macileneamorimsilva@gmail.com
Luiz Henrique Rodrigues e Silva, graduando do 9º semestre do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, UECE-FAFIDAM, henrique101927@hotmail.com
Silane Caminha de Oliveira, graduanda do 9º semestre do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, UECE-FAFIDAM, silane.gt@hotmail.com

Resumo

O trabalho objetiva criar um banco de atividades de letramento digital para o ensino de Língua Portuguesa que proporcione aos alunos a discussão, a prática e a reflexão sobre a leitura, a escrita e a análise linguística de textos que circulam em nossa sociedade no meio digital. Nosso foco é na utilização das novas tecnologias em sala de aula, já que fazem parte do cotidiano dos alunos em sua vida social. Dessa forma, propomos a produção de um material que possibilite ao professor um trabalho diferenciado, buscando facilitar o ensino de gêneros textuais em sala de aula por meio de plataformas digitais. Para isso, utilizaremos ferramentas gratuitas como Power Point *e* Prezi*, explorando os recursos de que dispõem para a criação de jogos digitais. Uma das propostas é a concepção de um jogo da memória no qual trabalhamos com o gênero charge, com o propósito de incentivar uma interpretação mais interativa e dinâmica com o texto. Constatamos que a aprendizagem dos alunos pode ser aperfeiçoada de maneira a aliar o conhecimento escolar através da leitura, escrita e análise linguística contidos nessas novas tecnologias digitais, doravante TICs.*

Palavras-chave: Letramento digital; Tecnologias; Jogos digitais; Aprendizagem; Gêneros Textuais.

Abstract

The work aims to create a database of digital literacy activities for teaching Portuguese language to provide high school students Lauro Rebouças de Oliveira in Limoeiro do Norte, Ceara, possibilities of discussion, practice of reflection on the reading, writing and linguistic analysis of texts circulating in our society in the digital environment. Our focus is on the use of new technologies in the classroom, as part of students' daily lives in their social life. Thus, we propose the production of a material that allows the teacher a differentiaded work, seeking to facilitate the teaching of genres in the classroom through digital platforms. For this, we use free tools like PowerPoint *and* Prezi*, exploring the resourses available for the creation of digital games. One proposal is to design a memory game in which we work with the cartoon genre with the purpose of encouraging a interpretation most dynamic and interactive with text. We found that student learning can be improved in order to combine academic knowledge through reading, writing and linguistic analysis contained in these new digital technologies, ICT now.*

Keywords: digital literacy; tecnologies; high school; learning; textual genres.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem por meio de plataformas digitais consiste em uma ferramenta importante para a construção do conhecimento dos nossos alunos, já que esses ambientes proporcionam uma interação dos jovens com esse universo digital já vivenciado e por eles experimentado nos dias atuais. Nesse sentido, a ideia de criar um banco de atividades digitais para uso em sala de aula torna-se algo necessário e viável, à medida que as novas tecnologias estão sendo cada vez mais utilizadas em vários setores sociais, como, por exemplo, em empresas que fazem uso de tecnologia de ponta, entre as quais as do setor aeronáutico e automobilístico, como também outras que podem ser desenvolvidas e aplicadas no meio educacional, acadêmico e cultural.

Desse modo, torna-se necessária a sua utilização com vistas a aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Tal postura é relevante no que se refere à apreensão de conhecimento por parte dos jovens que frequentam o ambiente escolar, pois, hoje em dia, o acesso à informação não se limita apenas à sala de aula, visto que há diversas formas de viabilizar e colocar em prática tais recursos a favor do aluno e da sua vontade de aprender.

Diante de um mundo tão globalizado, os indivíduos vão modificando suas formas de se comunicar e interagir. Nas escolas não é diferente. Nossos alunos percebem a necessidade de estar em processo de constante atualização e veem em algumas mídias sociais a oportunidade de entrar em contato com outras culturas e novos aprendizados. Nesse sentido, é relevante a utilização das tecnologias digitais a fim de promover um interesse dos alunos em adquirir capacidade para lidar com as situações cotidianas que relacionam os conhecimentos de mundo com aqueles obtidos e compartilhados nas salas de aula. Para isso, faremos uma incursão teórica acerca das tecnologias digitais e letramento. A seguir faremos a relação entre os conceitos e a aprendizagem proporcionada pelo uso de jogos digitais na sala de aula de língua portuguesa e finalizamos com propostas de jogos digitais com conteúdos para a aula de língua portuguesa para o ensino médio.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

A escola é um espaço caracterizado como um ambiente repleto de saberes. Estes, por sua vez, são aprendidos e compartilhados de acordo com as necessidades e especificidades de cada indivíduo. Sabe-se que o ser humano vive em um processo contínuo de aprendizagem e que a aquisição de saberes é algo que não está restrito somente dentro da sala de aula, pois é por meio das experiências cotidianas que o indivíduo vai adquirindo conhecimentos que vão além desta. Nesse sentido, percebemos a importância de se trabalhar com as tecnologias em sala de aula, já que, como bem afirma Kenski (1999: 37), estas "transformam o modo como nós dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. Sem nos darmos conta, o mundo tecnológico invade a nossa vida e nos ajuda a viver com as necessidades e exigências da atualidade".

Diante da velocidade e da propagação de informações simultâneas em tempo real, torna-se imprescindível a utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar, pois com o seu avanço vão surgindo também novas formas de escrita e leitura, ou seja, as práticas de ensino e aprendizagem ressignificam-se e assumem um novo ritmo na atualidade, visto que há uma imposição delas nas relações em sociedade, abrangendo diversas esferas sociais nas quais o indivíduo precisa estar apto a adquirir tais conhecimentos e, consequentemente, se adaptar a novos aprendizados oriundos dessa era tecnológica.

Deste modo, é inevitável depararmo-nos com alguns desafios que provêm do uso em sala de aula, já que a inserção de novas metodologias e recursos (em que o professor nem sempre está habituado) pode causar receio na aplicabilidade e na maneira como essa transposição pedagógica possa ser assimilada pelos alunos. Por isso, torna-se necessário um certo conhecimento

dos recursos tecnológicos e das possibilidades como ferramentas de ensino por parte do profissional de educação. Em contrapartida, afirma Kenski (1999: 38) que:

> Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significa criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens; de seus riscos e possibilidades; para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos, e dispensá-los em outros instantes.

Em síntese, Kenski argumenta que o professor ao aderir aos recursos tecnológicos dentro da sala de aula necessita, antes de tudo, ter consciência de que o uso destes requer um cuidado especial, pois como toda prática de ensino, as tecnologias também possuem vantagens e desvantagens que podem, por vezes, ocasionar desconforto e desgaste a esse profissional e interferir no propósito inicial. Cabe então ao professor, avaliar como e em que situações de aprendizagem devem-se utilizar tais recursos, tudo isso de acordo com as especificidades cognitivas e discursivas dos alunos em questão.

Um dos resultados para esse engajamento do profissional de educação no uso das tecnologias é o que alguns autores conceituam como *gamificação*. Esse termo, segundo Lorenzoni (2016) significa utilizar jogos e os elementos neles contidos para viabilizar o estímulo em pessoas a um objetivo, principalmente como ferramenta lúdica. Para ela, a gamificação tem um grande potencial, pois "funciona para despertar interesse, aumentar participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema", ou seja, o educador tem a oportunidade de, ao trazê-la para o âmbito da sala de aula, proporcionar oportunidades de desenvolvimento social e cognitivo que ajudam na formação intelectual dos jovens.

No mais, é óbvio que todas essas inferências pedagógicas dependerão da postura do professor com relação ao ambiente digital, visto que para isso se faz necessário o conhecimento das tecnologias, além da criticidade para se obter êxito na sua aplicabilidade em sala de aula. A pesquisa é a principal ferramenta de estudo do profissional de educação, e é por meio desta que advém a segurança, já que o professor é um pesquisador em processo contínuo de aprendizagem e, como tal, precisa atualizar-se constantemente para não ficar inerte em um mundo visivelmente em transformações aceleradas pelas tecnologias digitais.

3 O QUE SE ENTENDE POR LETRAMENTO?

O termo *letramento*, segundo Terra (2013), constitui um campo de estudos do letramento constitui-se por que ganha notoriedade nos anos 1970-1980. O conceito do termo letramento não é um consenso. Há, de um lado, teóricos que o concebem como um fenômeno linguístico; e, de outro, os que o consideram *uma questão social e política e, portanto, ideológica* (2013, p. 31). Como consequência, as pesquisas nesse domínio podem variar de estudos metalinguísticos até o papel ocupado pelas práticas de escrita em determinada sociedade.

> O crescente interesse pelos estudos do letramento tem transformado tal palavra em uma metáfora que vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo muito comuns o uso de expressões como: 'letramento digital', 'letramento visual', 'letramento político' e assim por diante. (TERRA: 2013, p. 31)

Sua complexidade de conceituação deve-se ao fato de que a palavra implica uma abordagem mais ampla, no sentido *lacto sensu* do termo. Há diversos autores que conceituam a sua maneira a palavra *letramento*, mas apesar disso, percebemos que muitos aderem a uma postura semelhante quando fazem a analogia com *alfabetização*. Nesse sentido, como bem assinala Soares

(2002: 145), "o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização".

Entende-se, portanto, que o letramento é um exercício que ultrapassa os limites da aquisição do sistema de escrita. Uma pessoa alfabetizada não é necessariamente letrada, pois adquirir a habilidade e competência da leitura e da escrita, não significa dizer que o indivíduo faz uso destas nas mais diversas práticas sociais. Logo, para que haja uma prática de letramento é preciso que o indivíduo se envolva nas mais diversas práticas de leitura e de escrita dos grupos sociais que participa ou que intenta participar, algo que vai além da simples decodificação dos signos da linguagem.

Contudo, é importante ressaltar que há casos em que o indivíduo pode até não ser alfabetizado, mas possui níveis de letramentos, visto que este convive em um meio no qual a prática de letramento é realizada, ou seja, há uma atividade mediada por textos (BARTON; HAMILTON 2000). Por exemplo, este indivíduo pode não possuir a competência e habilidade da leitura e escrita, ou seja, ser analfabeto, porém se ele está incluído em um ambiente social repleto de pessoas que fazem uso das práticas de leitura e escrita, compartilhando-as de certa forma com o indivíduo não-alfabetizado, este por sua vez terá também algum nível de letramento. Soares (2012: 24), afirma que:

> Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por uma alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Letramento é, portanto, o estado ou condição de quem faz o uso da leitura e escrita em diversas práticas sociais. É o resultado da aquisição destas e o envolvimento diário com tais práticas. Quando se fala em letramento, podemos pluralizar a palavra, e ao invés de *letramento*, utilizarmos o termo *letramentos*, pois o que há na verdade são variadas formas de letramentos, diversas modalidades e condições. Como bem afirma Soares (2012: 49), "[...] há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural". Sendo assim, a leitura e a escrita também são formas de letramentos, visto que ambas as práticas suscitam comportamentos e habilidades por parte de quem as utilizam nas diversas esferas sociais.

O termo *letramento* pode ser conceituado de forma a confrontar-se com a alfabetização. Segundo afirma TFouni (1988: 16), "enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade". Para ela, o letramento e a alfabetização são distintos por causa do caráter individual e social de cada um.

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas.

O letramento trata de consequências sociais e históricas proporcionadas pela escrita, quando introduzida numa sociedade, as diversas modificações ocorridas quando esta assume o estatuto de letrada. Nesse sentido, Soares (2002) reforça que, para Tfouni, letramento é exatamente o impacto social causado pela escrita, o que contrapõe a ideia de Kleiman (1995), pois ela afirma que esse fenômeno é construído apenas por um componente deste, aliado a outros. Contudo, apesar de ambas as ideias se conflitarem, um conceito geral se assemelha, pois ambas conceituam o letramento como práticas sociais de leitura e escrita que vão além de aferições do alfabetismo.

4 JOGOS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA

O trabalho com as novas tecnologias acontece, como já explicado, em um momento de inovação midiática, artística e científica, no qual as ideias são apresentadas por empresas e programadores de jogos independentes com vistas a proporcionar, além de diversão e lucro, ferramentas de transformação na maneira como os jovens podem e têm acesso a mecanismos de aprendizagem mais interativos. Tal postura, porventura adotada por alguns profissionais de educação, é válida, na medida em que, ao aceitarem e aprenderem a lidar com tais inovações, garante aos ambientes em que trabalham (escolas, institutos, universidades, etc.) uma mudança de comportamento dos estudantes, os quais, entrando em contato com os conteúdos escolares por meio das tecnologias digitais, sentem-se familiarizados, podendo assim assegurar melhores resultados e rendimento acadêmico mais qualitativo.

Nessa perspectiva, podemos enumerar entre os muitos programas e ideias que garantem resultados satisfatórios na aprendizagem dos discentes, alguns voltados para o ensino infantil e alfabetização. É nessa etapa da vida escolar que acontece o desenvolvimento das noções mais elementares e fundamentais na aquisição do conhecimento e que irá garantir aos educandos posturas voltadas à iniciação de uma visão crítico-reflexiva, ainda que limitada, das primeiras ideias e questionamentos apresentados a esse público. Tal fato evidencia-se, como bem afirmam Coscarelli, Cafiero e Nogueira (2011) no papel que a alfabetização apresenta, configurando-se como "uma das etapas mais importantes no processo educacional de um indivíduo", e que esse momento da vida escolar garante um aprendizado mais regular e satisfatório no decorrer das séries iniciais, já que saber ler e escrever bem são capacidades essenciais ao educando e, consequentemente, fundamentais em todas as disciplinas da grade curricular vigente.

As autoras, construindo argumentação a fim de defender a alfabetização e buscar meios de aprimorar esse período escolar inicial, apoiam-se na criação e produção de jogos voltados para essa área. Elas descrevem a experiência obtida através do jogo intitulado "Papa-letras: um jogo de auxílio à alfabetização infantil" que, entre outras coisas, possibilitou uma efetiva e necessária interação de saberes entre crianças que tem por volta de 6 anos de idade em média, argumentando que uma das mudanças promovidas pelo contato com mídias sociais como essa é "o aluno tornar-se sujeito de sua aprendizagem" numa perspectiva em que o foco do ensino é modificado e centrado mais no uso e na reflexão e menos em automatismos e reproduções mecânicas (2011: 16).

5 PROPOSTA DE ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA O ENSINO MÉDIO

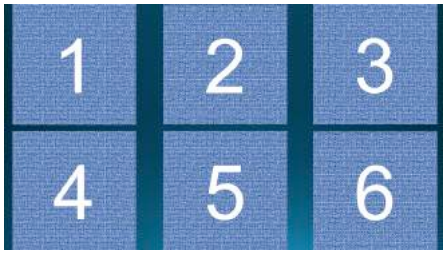
O projeto destina-se a promover um contato mais abrangente do aluno e do professor de língua portuguesa com os recursos tecnológicos em evidência. Para isso, propomos criar um banco de atividades que se utiliza de tais ferramentas com a finalidade de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares que, em um primeiro momento, estão causando dificuldade aos alunos. Tal situação verifica-se no que se refere à apreensão de saberes necessários ao

desenvolvimento da leitura, escrita e análise linguística, práticas que são essenciais para o aperfeiçoamento da formação linguística dos discentes.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de tal projeto, com todas as propostas de buscar letrar digitalmente os alunos do Ensino Médio a partir de jogos que despertem ainda mais o interesse destes aos estudos de linguagem, mais especificamente na disciplina de língua portuguesa, deriva-se de outro semelhante desenvolvido no município de Tauá-CE, este, porém, com foco na alfabetização. Assim, nossa intenção é dar suporte a um alunado que, supostamente, é mais amadurecido em relação à capacidade de aprender e que tem maior necessidade de aprimorar ainda mais a aprendizagem já adquirida nas séries anteriores, buscamos minimizar a notável defasagem que persiste em continuar nessa etapa da vida escolar, otimizando recursos e apresentando sugestões que melhorem o desempenho dos nossos alunos em relação a sua formação leitora-crítico-discursiva.

Nosso planejamento consiste em criar um banco de jogos digitais que englobe as três séries do Ensino Médio da E.E.M. Lauro Rebouças de Oliveira, localizada no município de Limoeiro do Norte-CE. Esse banco abrangerá diferentes assuntos dos conteúdos curriculares da disciplina de língua portuguesa, organizando os arquivos nele contidos em um CD ou *pendrive* e disponibilizando-o à escola que dele fará uso. Isso acontecerá a critério do professor, conforme a necessidade do aprimoramento das suas aulas e juntamente com a turma em que esteja lecionando. Entre os produtos até o momento pensados, discutidos e criados, concluímos duas atividades utilizando o *Microsoft Office Power Point*, além de realizar pesquisas a fim de verificar a viabilidade em outros ambientes digitais como o *Prezi* e outros aplicativos, programas e plataformas similares a estes.

Produzimos, como forma de experiência inicial, dois jogos da memória que têm por objetivo promover um contato dos alunos com a interpretação de variados textos, utilizando inicialmente o gênero charge e partindo de uma prática de letramento que começa a ganhar mais espaço nas aulas de língua portuguesa com um estudo mais efetivo com os gêneros textuais. Nesse sentido, buscamos assim inseri-los em um ambiente por eles já conhecido, porém agora com a oportunidade de desenvolver e aprimorar suas competências e habilidades leitoras em mídias digitais utilizando suportes como o computador. Em relação aos conteúdos inseridos nos jogos, coube ao grupo que integra o respectivo projeto de extensão pesquisar as charges, coletadas de provas anteriores do ENEM e de jornais de grande circulação, além de elaborar os textos que servem como instruções para a atividade em questão e que servirão de orientação aos alunos da escola durante o jogo. A seguir, apresentamos ilustrações de algumas telas contidas em um dos jogos e produzidas no *Power Point*, demonstrando como pensamos e desenvolvemos as primeiras atividades:



Fonte: Elaborados pelo autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de que cada pessoa possua um bom desenvolvimento cognitivo em relação à alfabetização e ao letramento mostra-se inevitável em um tempo de avanços nos meios digitais. Com o aumento da população e o avanço das tecnologias digitais, faz-se necessário conhecermos acerca das diversas modalidades de texto e funcionalidade, assim como compreensão dos conteúdos pertinentes à demanda do ensino médio, para a realização de nosso propósito.

Sabe-se que nem todo letrado é alfabetizado e vice-versa e um fator não deve afastar o outro. Pelo contrário. Ambos estarem juntos proporciona um melhor desenvolvimento linguístico em cada indivíduo, contemplando, nesse aspecto, nossos alunos da educação básica e contribuindo assim para a formação de uma sociedade competente linguisticamente. Para isso, é necessário que estudiosos e pesquisadores desenvolvam planos e estratégias que tornem mais atrativa e dinâmica as propostas de ensino/aprendizagem em todas as etapas, a começar pela alfabetização.

Devido ao avanço das tecnologias digitais e a maior utilização de tais recursos pelas sociedades, surge, através destes meios, a oportunidade de agregar essa gama de conhecimentos disponíveis a partir das mídias digitais e da internet a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa em sala de aula. Isso acontece porque o uso desses meios tecnológicos torna-se praticamente indispensável, visto serem considerados mais atrativos, divertidos e espontâneos. Os jogos digitais educacionais criados com o auxílio dessas tecnologias podem inclusive aumentar as chances de desenvolvimento na aprendizagem dos nossos alunos em todas as etapas da educação básica, o que causaria, desde o princípio, um avanço nos índices nacionais de educação, contribuindo na formação de um país melhor realizado nessa área.

Cabe explicar aqui que até o presente momento todo o nosso trabalho tem sido voltado especificamente à pesquisa e à produção inicial dos jogos que servirão como base para a aplicação na respectiva escola. Posteriormente, nosso planejamento vislumbra realizar visitas durante e especificamente às aulas de português. As visitas terão como objetivo, entre outras coisas, conhecer suas instalações, equipamentos e corpo docente, a fim de apresentar nossas propostas e ideias, conversando com os professores e com os alunos e destes recebendo sugestões para melhorar e adaptar os jogos às necessidades de cada turma. Desse modo, esperamos haver, durante o processo de desenvolvimento do projeto, conversas que auxiliem nosso trabalho, aliando-o à real necessidade dos alunos, contribuindo, de forma singular, no ensino-aprendizagem de língua materna.

7 REFERÊNCIAS

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine; NOGUEIRA, Denise. **Papa-Letras**: um jogo de auxílio à alfabetização infantil. Disponível em:

<http://www.sbgames.org/sbgames2010/proceedings/culture/full/full19.pdf>. Acesso em 24 set. 2016;

LORENZONI, Marcela. **Gamificação:** o que é e como pode transformar a aprendizagem**.** Disponível em: <http://info.geekie.com.br/gamificacao/?utm_campaign=LMD-SLS-RTT-CUS-2015&utm_source=hs_email&utm_medium=email&utm_content=32337499&_hsenc=p2ANqtz-8KpPH0cqv31yFsxmYJrQ7RWaB5aU7zY0-v8htq6ZYn1sI4d6WdiWl1I_m-FubCiP3O0H9cVcTL5m_nwxivEk_WP0p2Cg&_hsmi=32337499>. Acesso em 25 set. 2016;

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012;

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em 27 set. 2016;

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos**: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4450201300010 0002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2015;

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Letramento digital e o uso de WebQuests: olhando a escrita e a leitura sob uma nova perspectiva.

Rafaela Capitanio Zanoni, mestranda em Língua Portuguesa, UERJ, rafaela.capitanio@yahoo.com

Denise Salim Santos, doutora em Língua Portuguesa, UERJ, d.salim@globo.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo demonstrar a importância de utilizarmos a internet como ferramenta de aprendizagem de língua portuguesa na escola, promovendo uma prática de letramento digital que insira a leitura e escrita sob uma nova perspectiva, que busque auxiliar no processo de construção de conhecimento e que forme cidadãos letrados em todas as dimensões, capazes de exercerem um posicionamento crítico, consciente e construtivo acerca dos mais diversificados assuntos. Diante de tantos mecanismos de interação em ambiente virtual, acreditamos que a WebQuest é uma metodologia bastante acessível aos professores, até mesmo para aqueles que não possuem muito conhecimento de Web, para criarem um ambiente virtual repleto de novidades e interatividade, promovendo um momento de aprendizado mais prazeroso para o aluno e troca de experiências. Assim, este artigo buscou analisar três WebQuests encontradas em endereços eletrônicos distintos, verificando a maneira como os professores de língua portuguesa estão propondo as atividades de pesquisa e interação e se elas estão de acordo com o modelo criado por Bernard Dodge, funcionando realmente como uma ferramenta interativa de aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento digital, WebQuest, escrita e leitura.

Abstract

This article objectifies to demonstrate the importance of using the internet as a learning tool of Portuguese Language in schools, promoting a practice of digital literacy to insert the reading and writing from a new perspective, seeking out to assist in the process of knowledge construction and forming literate citizens in all dimensions, able of exercising a critical position, conscious and constructive about the most diverse subjects. Before so many mechanisms of interaction in a virtual environment, we believe that WebQuest is a very accessible methodology to teachers, even for those who do not have a lot of Web knowledge, to create a virtual environment full of news and interactivity, promoting a moment of learning more enjoyable for the student and exchange of experiences. Thus, this article seeked to analyze three WebQuests found in different electronic addresses, checking the way how the Portuguese teachers are proposing the research and interaction activities and if these are consistent with the model created by Bernard Dodge, really running as a tool interactive learning.

Keywords: Digital literacy, WebQuest, Writing and reading.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a globalização permitiu que as tecnologias se modificassem, acelerando, assim, as mudanças sociais. Então, em um mundo onde a internet ganhou espaço, com suas inúmeras ferramentas de pesquisa e aquisição de conhecimento, concluímos que as práticas em salas de aula precisam ser repensadas e reavaliadas. Surge, então, o questionamento: qual a importância da Língua Portuguesa para uma sociedade que está inserida em um contexto extremamente dinâmico e intenso?

Nesse contexto, percebemos que a aprendizagem da língua materna, que é de bastante relevância na educação formativa, proporciona troca de experiências, conhecimentos, leituras e visões de mundo, trabalhando como um meio de comunicação e acesso aos mais variados modos de agir, pensar, sentir e enxergar a realidade.

Atualmente, o conhecimento está no ciberespaço e nos ambientes virtuais, colocando a leitura, escrita e informática em um mesmo plano. Torna-se imprescindível entendermos que a participação social é essencial para que um indivíduo possa dominar a língua, pois é através da interação que o homem se comunica, se expressa e defende pontos de vista acerca dos mais variados assuntos, tem acesso às mais diversas informações e constrói suas visões de mundo.

Diante dessa situação, observamos que trabalhar com o ensino de língua portuguesa, em distintos cursos e níveis, é inserir os estudantes em práticas sociais, a fim de levá-los à reflexão sobre a maneira de produção de textos, bem como o modo que esses textos circulam em diversas esferas de atividade. Além disso, estudar a língua portuguesa por meio de diversos gêneros textuais possibilita ao aluno a aproximação de outras culturas, o que faz com que ele compreenda a sua identidade e a sua própria cultura. Podemos dizer que entender o domínio de uma língua é percebê-la como um meio de comunicação e interação, uma capacidade de aperfeiçoamento pessoal, acadêmico e/ou profissional, uma forma de ampliação cultural, um modo de refletir criticamente a respeito da nossa realidade social.

Deste modo, a escola tem o papel preponderante de criar um espaço de interação do conhecimento sistematizado, proporcionando condições de aprendizagem que ultrapassem o ensino das letras e dos códigos, mas que o direcione para a solução de conflitos em diversos contextos.

1. GÊNEROS DISCURSIVOS, MULTILETRAMENTOS E O LETRAMENTO DIGITAL

Nas últimas décadas o mundo passou por inúmeras transformações, principalmente no que diz respeito ao aspecto tecnológico. Segundo Rojo e Barbosa (2015), surgiram "novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender", ou seja, estamos diante de "novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens". Sendo assim, percebemos que a contemporaneidade e os textos contemporâneos estabelecem desafios contínuos aos letramentos e suas teorias. De acordo com Lemke (2010),

> Toda semiótica é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático. A análise da semiótica multimidiática me levou a refazer algumas perguntas antigas de maneiras novas e a começar a olhar para a história da escrita, do desenho, do cálculo e da mostra visual de imagens em uma perspectiva diferente. Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em

> formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais.

Letramento é um conceito que engloba muitos aspectos que, há pouco mais de uma década, tem nos trazido muitos sentidos em relação ao uso da escrita da língua. De acordo com esse ponto de vista, podemos conceber letramento como um conjunto de práticas sociais, que podem ser percebidas a partir de eventos de letramento em que as relações entre os indivíduos são sucedidas por textos escritos da língua (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 2000).

Para Barton e Hamilton (1998; 2000 *apud* EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p.15) podem existir inúmeros letramentos associados às mais variadas capacidades da vida, ou seja, as práticas de letramento surgem a partir das práticas culturais mais diversificadas. Assim, os novos estudos acerca do letramento revelam uma nova tradição em considerar a natureza do conceito, atribuindo que o fenômeno não está ligado somente a um conjunto de habilidades, mas também estabelece uma relação direta com as práticas sociais.

No entendimento de Hamilton (2000 *apud* EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p.15), nos últimos anos, temos verificado uma modificação dos padrões nos estudos da escrita na sociedade atual. Estamos passando de um modelo extremamente psicológico ou cognitivo, em que a apropriação e o uso da escrita eram avaliados como um conjunto de habilidades individuais, para uma época em que a escrita pode ser estudada de acordo com as práticas socioculturais nas quais os indivíduos estão inseridos.

Para Oliveira e Kleiman (2008):

> Os estudos do letramento [...] refletem a inter e a transdisciplinaridade características da pesquisa sobre a escrita e o ensino de língua materna nesse campo do saber e, também, a heterogeneidade de questões e problemas de pesquisa que aí se constituem: possíveis relações existentes entre os estilos cognitivos e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; os condicionantes que contribuem para o desenvolvimento de estilos diferentes de aprendizagem da leitura e da escritura; os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita; as relações entre sucesso ou insucesso escolar; os significados das políticas de alfabetização e de letramento instituídas nas instâncias governamentais; a educação das minorias; as relações de poder que atravessam as práticas de uso da língua.

Definindo essa significação como embasamento teórico para Letramento, entendemos que existem muitas vertentes a respeito do assunto. Sob o olhar de Kleiman (1995, p.19), "podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Alguns anos depois, Rojo (2009), uma autora com vasta experiência na área de Linguística Aplicada, destaca que o termo letramento traz consigo os usos da escrita e as práticas sociais às quais a escrita está relacionada, em situações valorizadas ou não, incluindo os mais diversificados ambientes (igreja, escola, família, internet, etc.). Dessa maneira, os estudos mais recentes têm comprovado a forma heterogênea em que as práticas de leitura e escrita estão inseridas, isto é, existem inúmeros letramentos (multiletramentos) associados às diferentes influências da vida.

O conceito de *multiletramentos*, proposto pelo [1]Grupo de Nova Londres, através de seu prefixo multi-, demonstra duas abordagens de multiplicidade: a de linguagens, semioses e mídias e a de culturas (ou multiculturalismo), segundo Rojo (2013). Sabemos que não há novidade no fato de que a escola privilegia a cultura culta e que não leva em consideração os multiletramentos, as práticas discursivas atuais (inclusive as que acontecem no ciberespaço), bem como os gêneros que circulam em ambiente virtual.

Conforme alguns estudos que convergem nessa área percebemos que há uma extensão da definição de "letramento" para "letramento digital". A ampliação consiste na interação, isto é, interagir vai além do que simplesmente interpretar o que o outro diz e/ou escreve. Dessa maneira, o indivíduo tem a possibilidade de emitir uma interpretação do texto a partir das práticas sociais que possui, bem como intervir no texto através da interação com o próprio texto.

A partir dessa ampliação do conceito de letramento, vemos que a inserção de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos proporcionou a oportunidade de trocarmos informações de maneira instantânea, veloz e dinâmica através dos mecanismos do ciberespaço. Entendemos ainda que a "inclusão digital" antecede ao conceito de "letramento digital", uma vez que se torna relevante criar condições de acesso a essas tecnologias para toda a sociedade.

Defendemos ainda que a inclusão digital deve ser ligada ao conceito de letramento digital, o que permite aos indivíduos sua atuação como sujeitos de discurso. A função de um sujeito do discurso ultrapassa o fato de se conhecer as novas tecnologias da informação. Representa uma interação, com possíveis e lógicas intervenções discursivas. Para Almeida (2005) ler telas, apertar teclas, utilizar aplicativos e programas computacionais, dar ou obter respostas do computador equipara-se ao processo de alfabetização, onde a criança recebe instruções para identificar as letras e sons. Para essa autora, a inclusão digital é preponderante para que haja o letramento digital, ou seja, a fluência tecnológica:

> se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados à informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos. (ALMEIDA, 2005).

2. *WEBQUEST* COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A *WebQuest* é uma ferramenta de aprendizagem em que o professor cria um ambiente de pesquisa, tornando-se o mediador desse processo. Essa metodologia foi criada em 1995 por Bernie Dodge, professor da *San Diego State University*, a fim de tornar o ambiente de estudo mais atrativo para os alunos, através da aprendizagem cooperativa e de processos de investigação.

Segundo esse autor, a *WebQuest* tem como proposta ensinar o aluno a trabalhar de maneira colaborativa, através de atividades desafiadoras no ciberespaço, utilizando materiais que estimulem o pensamento crítico, a pesquisa e a produção de materiais. Não é necessário que o professor tenha conhecimento de programação, pois através de simples editores de texto, como Word e Writer, é possível elaborar e organizar o conteúdo que será publicado. Desse modo, a escola não precisa se preocupar com a instalação de *softwares* específicos para utilização dessa metodologia. O

[1] Segundo Bevilaqua (2013), esse grupo era composto por dez teóricos, oriundos de três países, que se reuniram em Londres para discutir os problemas relativos à educação, principalmente no que se tratava da "diversidade linguística e cultural" e a "multiplicidade de canais e meios de comunicação", resultando no prefixo multi- em **multiletramentos**.

interessante é que as *WebQuests* podem ser usadas por uma disciplina ou serem multidisciplinares e, ainda, podem atingir todos os níveis de escolarização.

Para Dodge (1995), essa ferramenta pode ter dois níveis de duração: curta (uma a três aulas) e longa (uma semana a quatro semanas). As *WebQuests* de curta duração objetivam a aquisição e a integração de conhecimentos e as de longa duração buscam intensificar os conhecimentos. Essa ferramenta tem o propósito de estreitar os laços entre professores e alunos por intermédio da internet, possibilitando um ambiente educacional interativo, incentivando a pesquisa, a leitura, a escrita, a construção do pensamento crítico, a criatividade, a aprendizagem colaborativa, entre outros benefícios.

Para se construir uma *WebQuest* é necessário que o professor defina o tema e os objetivos da atividade. É imprescindível que o docente pesquise fontes confiáveis a respeito do assunto para que sirvam como base para a pesquisa orientada do aluno. Esse trabalho de busca possibilita a troca de informações entre os alunos e os coloca em posição de especialistas acerca do assunto. Todo esse material de pesquisa e construção do saber deve ser publicado na internet para que outros alunos tomem conhecimento do material produzido, bem como outros docentes.

De acordo com Bernie Dodge, uma *WebQuest* é composta por sete partes, as quais estão representadas na tabela abaixo:

Tabela 1. Composição de uma WebQuest

Introdução	Representa um convite para a execução da tarefa, por meio de um texto breve, conciso, motivador e atraente para o aluno.
Tarefa	Deve traduzir um desafio ao aluno e, preferencialmente, deve ter alguma relação com a vivência do aluno.
Processo	É o passo a passo do trabalho, ou seja, representa a orientação detalhada da atividade proposta. Todos os passos devem estar minuciosamente descritos, para que o aluno se localize e não perca o objetivo de cada etapa. Cabe ressaltar que à medida que o aluno vai concluindo cada atividade, ele se encaminha para um nível superior de exigência de pensamento. Todas as atividades devem ser criadas tendo como objetivo final a conclusão, pois isso possibilitará ao aluno a construção de conhecimento.
Recursos	São conteúdos encontrados na *Web*, que são escolhidos pelo docente para nortear o processo de busca de informações acerca do tema proposto. A pesquisa é orientada pelo docente, por intermédio da disponibilidade de links para leitura, pois assim se evita a busca descoordenada de informações. Além disso, existe a questão da economicidade de tempo para se buscar informações, uma vez que o próprio professor já realizou a busca de fontes confiáveis e produtivas para acrescentar conhecimento aos alunos. Não há a obrigatoriedade de que a pesquisa seja somente em ambiente virtual. O professor também pode inserir outras fontes, como: livros, revistas, vídeos, áudios, entre outros. Todos esses recursos contribuirão para que o aluno construa o conhecimento, tendo em vista que terão vínculo com o tema e a tarefa proposta.
Avaliação	Aqui deverá constar a maneira como o professor pretende avaliar o processo e o produto final da atividade proposta. Também é interessante fazer com que o aluno reflita sobre o próprio desempenho no decorrer das atividades, ou seja, criar uma ferramenta de autoavaliação.
Conclusão	Resume os objetivos da *WebQuest,* estabelecendo o que cada atividade do processo deve atingir, assim como o que se espera de aprendizado ao final do

	processo.
Créditos	Cita-se os autores da criação, sites, imagens, figuras, entre outras fontes que foram consultadas para a elaboração da *WebQuest*.

Fonte: Organização própria a partir dos princípios de Dodge

Para Dodge (1995) a *WebQuest* representa uma ferramenta educacional riquíssima em virtude de possibilitar a construção do conhecimento através das trocas e interações, de modo independente, colaborativo, participativo, investigativo. Porém, para que o professor alcance esses objetivos é indispensável que ele fique atento à maneira como organiza as questões, o processo e a atividade proposta, pois "o computador é uma máquina muito bacana, mas não faz nada sozinho. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las. Precisamos ter claro em nossa cabeça que melhor que um professor ensinar, é um aluno aprender", segundo Coscarelli (2014).

3. ANÁLISE DE DADOS

Essa pesquisa buscou analisar [2]três *WebQuests* encontradas na internet que tratavam do assunto "classes de palavras", a fim de verificarmos como os professores de língua portuguesa propõem as atividades de pesquisa e interação em ambiente virtual e se elas estão cumprindo os parâmetros do modelo criado por Bernard Dodge (1995), funcionando realmente como uma ferramenta interativa de aprendizagem. Cabe ressaltar que a escolha do tema das *WebQuests* analisadas foi aleatória. O nosso interesse não era pelo tema "classes de palavras" e sim encontrar *WebQuests* que tratavam do mesmo assunto.

Como metodologia de trabalho, aplicamos às três *WebQuests* selecionadas as sete etapas para a construção de uma WebQuest propostas por Dodge (1995), elaborando quadro comparativo do que foi apresentado em cada uma das formulações para facilitar a análise dos dados, como exemplificado a seguir:

Tabela 2. Objetivos das *WebQuests* analisadas

	***WebQuest* 1**	***WebQuest* 2**	***WebQuest* 3**
Objetivos da metodologia WebQuest	Incentivar a pesquisa, o trabalho em equipe, a leitura e escrita. A Tarefa consiste em levar o(a) aluno(a) a descrever o(a) colega ao lado através do uso de classes gramaticais. Em seguida, os(as) alunos(as) serão capazes de identificarem e classificarem as classes utilizadas no processo descritivo.	Busca treinar o(a) aluno(a) para usar os adjetivos em diversos tipos de situações. O treinamento é baseado na metodologia de completar as lacunas, correspondência, palavras cruzadas e questionários. Não incentiva a escrita de textos completos e nem o trabalho em equipe.	Levar o(a) aluno(a) a identificar as dez classes gramaticais nas dez perguntas que constam na Tarefa. Ao final, na conclusão, o(a) criador(a) da *WebQuest* pergunta que outro nome podemos dar às "Classes de Palavras", demonstrando seu interesse somente pelas nomenclaturas.

[2] Informamos que por não haver espaço suficiente para colocarmos todas as telas das três *WebQuests* analisadas, citamos os endereços eletrônicos onde elas podem ser facilmente consultadas de acordo com a ordem em que são citadas: https://sites.google.com/site/weclassesgramaticais/introduo, http://www.prof2000.pt/users/mjoaninho/webquest_adjectivos/os%20meus%20web%20sites/introdu%C3%A7%C3%A3o.htm, http://phpwebquest.org/newphp/caza/soporte_izquierda_c.php?id_actividad=147401&id_pagina=2.

A tabela 3 apresenta o resultado do levantamento realizado em cada *WebQwest* a partir do modelo proposto e permite a comparação dos dados obtidos.

Tabela 3. Análise Comparativa das *WebQuests*

WebQuests analisadas / Itens do modelo de Dodge	***WebQuest* 1**	***WebQuest* 2**	***WebQuest* 3**
Introdução	• Sugere o trabalho em equipe; • Representa um convite para a execução da tarefa e traz informações ilustrativas sobre o uso das classes gramaticais no cotidiano do aluno.	• Indica o trabalho individual; • Representa um convite para a execução da tarefa, mas o texto está muito confuso.	• Indica o trabalho individual; • Representa um convite para a execução da tarefa, de modo atraente, conciso e motivador.
Tarefa	• Traduz um desafio ao aluno, pois ele terá que escrever um texto ao final da atividade descrevendo o amigo ao lado e "o que ele faz", usando as dez classes gramaticais e identificando-as; • Essa atividade tem relação com a vivência do aluno.	• Não traduz um desafio ao aluno. Constitui uma série de exercícios sobre classes gramaticais, utilizando mecanismos de completar o texto, correspondência, palavras cruzadas e questionário.	• Não traduz um desafio ao aluno. Corresponde às perguntas para que o aluno identifique as classes de palavras em cada caso.
Processo	• Representa o passo a passo da atividade; • O(A) professor(a) consegue dividir cada etapa de maneira clara para que o aluno não se perca durante a realização de cada tarefa.	• O(A) professor(a) consegue dividir as etapas a serem cumpridas de modo bem genérico e amplo.	• Não se aplica.
Recursos	• Utilizou-se de quatro fontes de busca a respeito do tema central, incluindo um vídeo no *Youtube* e três fontes de pesquisas nos sites: http://www.brasilescola.com e http://www.portugues.com.br; • O vídeo do *Youtube* faz parte da coleção do Telecurso, o que representa uma distância da realidade dos alunos, inclusive em relação à qualidade do áudio e imagens.	• Sugeriu que a pesquisa fosse realizada em gramáticas on-line, como: "Flip" e "Universal", além do uso dos dicionários "Priberam" e "Infopédia".	• Sugeriu que a pesquisa fosse realizada em sete sites que tratavam das classes de palavras, como: www.infoescola.com, www.normaculta.com.br, www.portuguesxconcursos.com.br, www.estudejogando.com.br.
Avaliação	• Aqui o(a) aluno(a) tem a oportunidade de avaliar seu desempenho durante a realização das atividades propostas.	• Através de algumas perguntas pretende-se avaliar todo o conteúdo aprendido no decorrer da *WebQuest*, mediante o método de erros e acertos.	• Não se aplica.
Conclusão	• Aqui o docente faz uma síntese dos objetivos das *WebQuest*, levando o(a) aluno(a) à reflexão sobre o que ele(a) aprendeu e a	• O(A) autor(a) faz um resumo do objetivo geral da *WebQuest*, que é o aprendizado sobre a importância dos adjetivos.	• O(A) autor(a) faz uma pergunta sobre a outra nomenclatura das classes de palavras, mas não representa o que se espera de

	prática de uso de cada classe de palavra.		aprendizado ao final da *WebQuest*.
Créditos	• Citou as fontes utilizadas para a elaboração da *WebQuest*.	• Não se aplica.	• Não se aplica.

Fonte: Organização própria baseada na observação e análise de 3 WebQuests, seguindo os princípios de Dodge

A partir desse estudo, percebemos que a *WebQuest* que mais se aproxima do modelo criado por Dodge é a primeira (*WebQuest* 1). Podemos ressaltar algumas características que a diferencia das outras: na fase da "Introdução" é a única que sugere um trabalho em equipe; cumpre os sete passos sugeridos pelo criador dessa ferramenta; na fase da "Tarefa" é a única que fornece um desafio e ainda traz questões que fazem parte do cotidiano do aluno; no "Processo" ela discrimina cada etapa detalhadamente, permitindo que o aluno retorne sempre que tiver dúvida; na "Avaliação" houve a preocupação em levar o aluno à reflexão sobre seu desempenho durante as atividades propostas; foi a única que citou o item "Créditos", onde os autores devem citar todas as fontes utilizadas para a elaboração da *WebQuest*.

Ressaltamos que no "Recurso" todas *WebQuests* analisadas ofereceram aos alunos fontes confiáveis para consulta e estudo.

A *WebQuest* 3 foi a que fez mais alterações em relação ao modelo criado por Dodge, deixando de incluir as fases de "Processo", "Avaliação" e "Créditos". Além disso, deixa uma inquietação em relação ao objetivo final do uso dessa ferramenta de aprendizagem: Essa metodologia só pretendia fazer com que os estudantes aprendessem qual seria a outra nomenclatura para "classe de palavras"?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, com o avanço das tecnologias, torna-se cada vez mais fácil a criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Como vimos, a WebQuest se configura como uma técnica bastante útil e produtiva para o ensino de língua portuguesa na internet. Não é necessário que o professor tenha conhecimentos de programação para usar essa ferramenta, mas basta um simples editor de texto para que ele organize o material e os objetivos de sua proposta. Além disso, essa publicação do conteúdo pode ocorrer de maneira gratuita, o que facilita bastante a vida das escolas que não tem condições de arcar com um investimento de um programa, por exemplo.

Ressaltamos que apesar dessa ferramenta ser bastante indicada para o ensino de língua portuguesa, faz-se necessário que os professores estudem as possibilidades de ensino através da internet, para que possam explorar todos os benefícios dessa técnica. Acreditamos que a *WebQuest* é um instrumento que incentiva os processos de leitura e escrita e que promete desenvolver nos alunos os multiletramentos, sobretudo o digital, que ultrapassa os limites de "ler e escrever" sem compreensão ou falta de posicionamento crítico por falta de conhecimento do assunto. Cremos que o letramento digital permitirá ao aluno o contato com diversos gêneros discursivos e desenvolverá nele a capacidade de se tornar um cidadão crítico, inserido socialmente, capaz de se posicionar a respeito de todas as áreas.

A escola tem a função de construir cidadãos críticos e letrados, oferecendo oportunidade para que os alunos adquiram conhecimentos, por meio da interação e intervenção nos discursos. Nesse contexto, acreditamos que o uso da ferramenta de *WebQuest* para o ensino de língua portuguesa é bastante eficaz, contribuindo para que o aluno aprenda de maneira mais atrativa, troque experiências e adquira multiletramentos, que resultarão na formação de um cidadão crítico que saiba interagir em diversos meios e situações.

Lembramos que esse estudo não deve ser considerado como conclusivo, pois ainda é importante a realização de análises mais aprofundadas a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. In: SILVA, Marcos (Org.). E**ducação online.** São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus, (Org.). **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, vol.5, n.1, p. 99-114, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em 01 ago. 2016.

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A.E. (Orgs). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Editora Autêntica, 2014.

DODGE, B. **WebQuests:** A Technique for Internet - Based Learning. The Distance Educator. V1, nº 2, 1995. Trad. Jarbas Novelino Barato.

EUZÉBIO, M. D; CERUTTI-RIZZATTI, M.E. **Usos sociais da escrita**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis)curso**, v.13, n. 1, p. 13-34. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em 15 de jul. 2016.

HAMILTON, M. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) ***Situated literacies***. London: Routledge, 2000b. p. 89-102.

KLEIMAN, A. B. **"Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola"**. In: _ _ _ (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 49, n. 2, s.p., jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Lingüística de texto:** *que é e como se faz?* Recife: UFPE, 1983.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal: UDUFRN, 2008.

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

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as Tics. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R; BARBOSA, J.P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. **Educ. Soc**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Acesso em: 01 ago. 2016.

O GÊNERO EMERGENTE MEME: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DO GÊNERO

Edson Souza Silva Pós-graduado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa -Lato Sensu pela UNEB.
professoredson12@gmail.com
Emerson Tadeu Cotrim Assunção Mestre em Letras pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB
emersonbrumado@hotmail.com

Resumo: Os *memes* configuram atualmente uma verdadeira mudança na forma como a comunicação vem sendo efetivada nas redes sociais. O caráter inovador desse gênero textual suscita uma série de questões em torno de sua arquitetura (BAKHTIN, 2011), bem como de seus usos em seu contexto de produção, por isso, vemos nesse objeto a possibilidade de uma pesquisa relevante e significativa. Ao longo do presente trabalho, buscamos compreender a arquitetura do gênero emergente *meme,* analisando os seus usos em seu contexto de produção, a partir dos parâmetros da Linguística Textual encontrados em MARCUSCHI (2008), vislumbrando os seus possíveis usos no âmbito do ensino e aprendizagem da língua portuguesa com base nas propostas de ANTUNES (2003), bem como na análise do complexo cenário social em que estamos inseridos, fundados nos pensamentos de LEVY (2009), BAUMAN (2005) e HALL (2004). A relevância da análise do objeto em questão se assenta na sua onipresença nas redes sociais virtuais, que são frequentadas, em boa parte, por adolescentes em idade escolar, os quais, a partir dessa reflexão em seu processo de ensino e aprendizagem de língua materna, podem passar a ler tais materialidades textuais com olhar mais crítico-reflexivo, sendo assim, capazes de também se colocarem efetivamente em todos os âmbitos alcançados pelo artefato cultural, a saber, o *meme.*

Palavras-chave: *meme*, redes sociais virtuais, hipermídia, gêneros discursivos-textuais, linguística textual.

Memes currently constitute a real change in the way communication has been carried out on social networks. The innovative character of this genre raises a number of issues surrounding its architecture as well as its uses in its production environment, so we see this object the possibility of a relevant and meaningful research. Throughout this work, we understand the emerging meme gender architecture, analyzing their uses in its production context from textual linguistic parameters found in the work of Luiz Antônio Marcuschi, glimpsing their possible uses in teaching and Portuguese language learning based on proposals of Irandé Antunes, as well as in the analysis of complex social scenario in which we operate founded the thoughts of Pierre Levy, Zygmunt Bauman and Stuart Hall. The relevant object of analysis in question is based on its ubiquity in virtual social networks, which are frequented largely by teenagers of school age, which, from this reflection on their teaching and learning of mother tongue process, they can go to read such textual materials to look more critical and reflective, and thus able to also put effectively in all areas achieved by cultural artifact, namely, the *meme*.

Keywords: meme, virtual social networks, hypermedia, discursive-textual genres, textual linguistics.

Introdução

Em um mundo cada vez mais conectado por meio da grande rede mundial de computadores, ainda mais especificamente as redes sociais virtuais, encontramos novas formas de comunicação. Em decorrência de tais mudanças, surge nesse contexto virtual outras formas linguísticas adotadas para a efetivação da interação através da linguagem. Nesse contexto de dinamicidade e renovação permitido pela internet, surgem os *memes*, que, preliminarmente, podem ser classificados como um gênero textual emergente que se utiliza de uma junção de linguagem verbal e não verbal para expressar uma ideia, que, geralmente, está ligada a um fato ocorrido recentemente ou a uma prática cotidiana que, de alguma forma, defina um determinado grupo social.

Esses textos são criados com o propósito de serem compartilhados exaustivamente nas redes sociais, reverberando, assim, a "mensagem" neles contidas. Fazendo jus ao seu nome, o termo *meme* é baseado num radical grego de onde surge a palavra mimese, que remete à imitação. A autoria deles, de modo geral, é difícil de ser precisada por conta dos sucessivos compartilhamentos que tornam o caminho para o primeiro a postar determinado texto praticamente impossível, além do mais, tais textos são recriados, reeditados, parodiados, entre outros (RECUERO, 2009).

Essas materialidades textuais encontram-se ligadas diretamente ao cotidiano, principalmente, dos jovens que usam muito de seu tempo fazendo uso das redes sociais e usam desses espaços como lugares de afirmação de suas identidades. Na esteira desse raciocínio, faz-se necessário compreender esse fenômeno que está em franca ascensão diante dos nossos olhos e como podemos utilizá-lo para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem das linguagens, de modo geral, bem como utilizar tal gênero como laboratório em sala de aula para melhor entender a nossa presente sociedade.

O trabalho que se segue tem como base de análise os procedimentos adotados pela Linguística Textual, que toma o texto como objeto primeiro de estudo, e busca extrair do mesmo os elementos para a sua efetiva compreensão. Tomaremos, essencialmente, as contribuições legadas pelo linguista Luiz Antônio Marcuschi (2008), grande referência dos estudos linguísticos e seus conhecimentos que em muito dialogam com a Linguística Aplicada, principalmente no que tange a questão do ensino de língua materna.

1. Os gêneros textuais/discursivos emergentes em seu contexto de produção: o ciberespaço

"A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 262). Ao proferir tais palavras, o filósofo russo Mikhail Bakhtin parecia ter presciência do que seria o século XXI e sua diversidade de gêneros textuais/discursivos, refletindo a pluralidade que encontrou espaço em tão profícuo século. O fim do século XX sinalizou o que seria experimentado nos anos seguintes com a rápida expansão das novas tecnologias, principalmente no que diz respeito das telecomunicações, que tornaram realidade as promessas de encurtamento das fronteiras e das facilidades no processo de interação nos mais diversos níveis da experiência humana.

A comunicação humana se dá por meio de gêneros textuais/discursivos, que são manifestações que apresentam certa estabilidade, que tem função social e um determinado lugar no tempo, conforme postulam Bakhtin (2011) e Marcuschi (2003). Dessa forma, cada época tem seus gêneros textuais/discursivos de acordo com as atividades desenvolvidas naquele tempo, assim, as características e funcionalidades dessas materialidades textuais atendem aos ditames da faixa temporal em que se encontram, como bem explica Bakhtin (2011) quando introduz o conceito de

cronotopia, fenômeno esse que reside no fato dos gêneros estarem ligados, essencialmente, à época e ao espaço em que são produzidos.

Ao vislumbrarmos o século XXI, podemos perceber, claramente, como os textos produzidos nessa época refletem as experiências humanas típicas desse tempo. As telecomunicações transformaram radicalmente a maneira como a interação humana tem se estabelecido. A Internet, fruto da evolução da comunicação telefônica, consolidou-se como grande forma de práticas da multiplicidade presente nas composições textuais. (MARCUSCHI, 2008)

A internet possibilitou a exploração da linguagem humana em níveis jamais vistos. Por meio dela, é possível ver, ouvir e ler; dessa forma, saímos de uma cultura extremamente grafocêntrica e passamos a compor uma cultura multimidiática, que nos conduziu à realidade da hipermídia que constitui-se na mescla entre hipertexto e multimídia (SANTAELLA, 2014).

Lúcia Santaella, que tem se debruçado nas questões trazidas pela hipermídia, entende que "O Hipertexto é a forma que o texto assume no instante em que tem a capacidade de armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes" (SANTAELLA, 2014, p. 211). Dito de outro modo, o hipertexto são as janelas que podem ser abertas a partir de um determinado elemento textual disposto na rede mundial de computadores e, com a hipermídia, o multimidiático entra em cena e adquire também essa capacidade de múltiplas ligações e de construção de novos sentidos ambientadas no ciberespaço.

Pierre Lévy define "o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores (LÉVY, 2009, p. 94). Além desse termo, o filósofo cunha a expressão cibercultura, pressupondo que o espaço virtual habitado pelos homens abre a possibilidade da geração de uma cultura peculiar, fruto dessa nova dinâmica propiciada pela internet, em que "essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema da desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de 'universal sem totalidade'. Constitui a essência paradoxal da cibercultura. " (LÉVY, 2009, p. 113).

O espaço virtual possibilitado pela conexão entre os computadores ao redor de todo o mundo constitui o contexto onde circulam os produtos criados pelas pessoas que fazem uso de dele e a cibercultura conjuga um emaranhado de informações possibilitando o surgimento de materialidades multimidiáticas (próprias do ciberespaço) que circulam obedecendo critérios estabelecidos por esse novo espaço de produção cultural (LÉVY, 2009)

2. As redes sociais virtuais e seus produtos textuais/discursivos: um fenômeno da era da comunicação.

As redes sociais virtuais nasceram antes dos famosos *sites* que servem, especificamente, para tais fins, visto que, o conceito de interconexão do qual está saturada a rede mundial se encontra em operação desde sua fundação, uma vez que a *web* nada mais é do que um grande emaranhado que conecta computadores, e por sua vez, pessoas (RECUERO, 2009). Nesse contexto surgem *Sites* como o *Facebook* e o *Instagram* que permitem, de maneira mais efetiva, a circulação de alguns conteúdos que ganham particular força por conta da facilidade de compartilhamento que esses oferecem, uma vez que os mesmos foram projetados para cumprir a função de produtores e captadores de capital social, o qual é visto por Raquel Recuero, a partir de inúmeras pesquisas, como

> [...] um *conjunto de recursos* de um determinado grupo (recursos variados e dependentes de sua função, como afirma Coleman) que pode ser usufruído por todos os membros do grupo, ainda que individualmente, e que está baseado na reciprocidade (de acordo com Putnam). Ele está embutido nas relações sociais(como explica Bourdieu) e é determinado pelo conteúdo delas (Gyarmati &

> Kyte, 2004; Bertolini & Bravo, 2001). Portanto, para que se estude o capital social dessas redes, é preciso estudar não apenas suas relações, mas, igualmente, o conteúdo das mensagens que são trocadas através delas. (RECUERO, 2009, p.50)

Dentre os diversos conteúdos que tem ganhado espaço no âmbito desses *sites*, um tem angariado muita notoriedade: o *meme*. No campo teórico, já há estudiosos que tem se debruçado nesse fenômeno que relaciona-se diretamente ao poder de difusão de conteúdo no espaço virtual. Raquel Recuero em sua obra *Redes Sociais na Internet* escrutinou a origem do termo que tem sido utilizado para nomear os mais diversos conteúdos que são *hiper* compartilhados, principalmente, nos sites de redes sociais, ao entender que

> O conceito de meme foi cunhado por Richard Dawkins (2001), que discutia a cultura como produto da replicação de ideias, que ele chamou memes [...]. A partir de uma abordagem evolucionista, Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o meme o "gene" da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas. (RECUERO, 2009, p. 123)

O presente trabalho tem como objetivo analisar a arquitetura desse produto cultural, em sua modalidade imagético-textual/discursiva, exaustivamente presente nas redes sociais, procurando perceber suas estabilidades e assim compreender a função que desempenham enquanto gênero textual/discursivo, dada a sua verdadeira onipresença nas redes sociais.

Tomaremos como objetos de análises *memes* oriundos de páginas e perfis de dois sites de redes sociais previamente citados: o *Facebook* e o *Instagram*. Do *Facebook* analisaremos conteúdos produzidos/publicados/divulgados nas páginas *Plante uma Neyde*. A página possui mais de 844 mil seguidores, isto é, pessoas que se ligam diretamente a página e recebem todo o conteúdo disponibilizado pelo criador desse espaço virtual. No *Instagram*, decidimos pelo perfil *Artes Depressão* que possui 21 mil seguidores.

3. Análise dos *MEMES* em seu contexto de produção

O conceito básico dos gêneros nos diz que eles possuem estabilidades que os diferenciam ou os aproximam entre si, portanto, vemos nessa afirmação a possibilidade de identificar os elementos que (des)estabilizam os *memes* enquanto gêneros textuais/discursivos, e, assim, reforçar a funcionalidades destes nos processos de comunicação e interação humana, visto que essa é a finalidade dessas materialidades textuais (MARCUSCHI, 2008)

Baseados na fala do linguista Marcuschi, quando diz que "Não se pode tratar o gênero do discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155), reiteramos a importância de compreendermos o contexto e a finalidade na elaboração dos *memes*, os quais tem se configurado um grande fenômeno nas redes sociais, cuja presença tem sido cada vez mais constante na realidade da comunicação e interação contemporânea.

Ainda falando sobre os gêneros, Marcuschi (2008, p. 164) elenca critérios que são utilizados para a nomeação e identificação dos mesmos, quais sejam, *i)* Forma estrutural; *ii*) Propósito comunicativo; *iii)* Conteúdo; *iv)* Meio de transmissão; *v)* Papéis dos interlocutores e *vi)* Contexto situacional.

Tais critérios podem ser aplicados isoladamente ou em conjunto, de acordo com as finalidades da determinada materialidade discursiva/textual em seu real contexto de produção. O nosso presente objeto de estudo apresenta uma verdadeira mistura de gêneros e, a exemplo de

Marcuschi (2008), nos utilizaremos da expressão "intergenericidade" para nos reportarmos às características do gênero *meme*, o qual apresenta "esse aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro" (MARCUSCHI, 2008, p. 165).

Com base nos critérios elencados anteriormente, podemos perceber claramente a presença maciça de cada um deles na arquitetura do gênero em questão, dado o seu contexto de produção, que o torna extremamente complexo. Assim posto, não podemos simplesmente isolá-lo em apenas um dos critérios, mas, destacamos alguns deles para efetivar a análise proposta.

3.1 O *meme* e sua forma estrutural

Apesar de o conceito geral atribuído aos *memes* ser de algo que é replicado exaustivamente em ambiente virtual, o que possibilita os mesmos assumirem diversas formas, o presente trabalho tem como objeto os *memes* que assumem a forma de texto e imagem integrados a uma única materialidade.

O uso exaustivo de imagens aliadas ao texto é uma novidade do século XX por conta da grande reprodutibilidade proporcionada pelo enorme *boom* nas mídias de comunicação. O cinema, a televisão, as revistas possibilitaram, o pujante apelo das imagens e, igualmente, a globalização, fizeram o papel de divulgadores dessas imagens que, simplesmente, tornaram-se onipresentes no cotidiano do homem contemporâneo.

A internet surge como elemento reforçador dessa tendência que já estava em franca consolidação, o que possibilitou, assim entendemos, não apenas o acesso às imagens com textos, mas também a possibilidade de modificá-las de acordo com a necessidade exigida pelo momento vivido. Como podemos perceber claramente no *meme* a seguir, que foi gerado a partir um retrato do filósofo René Descartes, a quem atribui-se a célebre fala "Penso, logo existo". O elemento textual fica por conta da frase: "Penso, logo não consigo dormir", uma paródia da universal afirmativa do pensador iluminista.

Figura 1. Fonte: https://instagram.com/p/1hOxG3GCXR/?taken-by=artesdepressao, acesso em 16/04/2015

Apesar da imagem em questão ser proveniente de uma época bem distinta da nossa, a possibilidade de ter seu acesso irrestrito torna fácil a manipulação da mesma, servindo aos propósitos da interação no meio virtual, sendo facilmente contextualizada por conta do seu meio de transmissão. O *meme* analisado tem provável origem no perfil do *Instagram Artes Depressão*, que tem como objetivo fazer uso de imagens icônicas do mundo das artes plásticas, ao mesmo tempo

aliando a elas frases bem humoradas, que, de modo geral, refletem a respeito de algum fato da atualidade ou de algo que diz respeito ao cotidiano. As pessoas que respondem de alguma forma (por meio de curtidas, comentários, marcação de outros usuários) ao *meme* demostram que a junção dos elementos texto e imagem, nesse contexto, transmitiram eficazmente a mensagem pretendida.

É possível que o personagem retratado no *meme* em questão não seja conhecido por todos os seguidores desse perfil, ou até mesmo pelas pessoas que, porventura, tiverem acesso ao *meme*, no entanto, a feição retratada na pintura dá indícios de alguém que não teve uma boa noite de sono; a escolha da imagem pelo emissor é, sem dúvida, de suma importância para que a mensagem textual seja intensificada na totalidade do *meme*.

3.2 O propósito comunicativo e o conteúdo do *meme*

Outros critérios apontados por Marcuschi como elementares para a identificação de um gênero do discurso é o seu propósito comunicativo bem como a delimitação do conteúdo que o gênero propaga. O propósito comunicativo é um critério fortemente ligado à pragmática, Bhatia (1993) nos faz perceber que o gênero "é caracterizado essencialmente pelo(s) propósito(s) comunicativo(s) que pretende realizar" (BHATIA 1993 apud BEZERRA 2009, p. 465). Dentro do *ciberespaço*, principalmente do espaço virtual dos *sites* de rede sociais, a produção e veiculação de conteúdo tem como propósito o ganho de capital social que, por vezes, traduz-se por popularidade, isto é, quanto mais curtidas, comentários e compartilhamentos, indica que o propósito comunicativo foi alcançado ao chamar atenção das pessoas (comunicação) por meio do conteúdo veiculado (RECUERO, 2009)

Para atingir seu propósito comunicativo, o *meme* se vale de estratégias bastante peculiares. Para promover uma identificação instantânea nas pessoas que fazem uso das redes sociais, é comum a elaboração desse gênero a partir de fatos que, de alguma forma, obtiveram destaque nos meios de comunicação convencionais e/ou na própria *internet*. Tal familiaridade produz uma resposta quase que imediata quando um *meme* é lançado no ciberespaço, e as curtidas, comentários, marcações de outros usuários e compartilhamentos comprovam a forma como tal objeto fora concebido.

Para exemplificarmos a questão do propósito comunicativo em operação, tomaremos um *meme* oriundo da página de *Facebook, Plante uma Neyde* que possui mais de 800 mil seguidores. O *meme* refere-se a um vídeo que 'viralizou' na *web*; nele, duas meninas que são primas gravavam uma espécie de videoclipe, enquanto uma cantava e gravava a outra, sobre uma mesa, dançava. Em um dado momento, a "estrela" do vídeo empolgou-se em sua dança e dependurou-se em um forno elétrico que estava a sua frente, o resultado dessa ação foi a quase queda do forninho em cima da Giovana (a menina dançarina) e o surgimento das célebres frases "Eita Giovana" e "Mãe, o forninho caiu". Enquanto a mesma tentava segurar o eletrodoméstico, a sua prima foi ao encontro de sua mãe em busca de ajuda. O vídeo foi publicado no *Youtube*, outra rede social que serve de plataforma para a veiculação de vídeos, e o registro audiovisual ganhou tanta notoriedade, que se tornou, até mesmo, objeto de matéria em programas de entretenimento da TV aberta.

Com a ampla divulgação desse fato, diversos *memes* surgiram a partir desse acontecimento, dentre eles o que mostramos a seguir:

Figura 02. Fonte:<https://www.facebook.com/PlanteumaNeyde1/photos/pb.1405490743018716.2207520000.1429207584./1659574494277005/?type=3&theater, acesso em 16/04/2015>

Nota-se que o número de curtidas, mais de 10 mil, e o número de compartilhamentos testificam o cumprimento do propósito de ganho de capital social. A escolha da imagem possui grande apelo nos usuários de rede sociais que, normalmente, estão conectados aos diversos veículos que tentam atualizar os acontecimentos a todo instante. A porção textual é carregada de humor, tentando, dessa forma, aproximar os receptores ao *meme* em questão, por meio de uma reflexão sarcástica da posição feminina na presente sociedade, outro ponto da atualidade que pode ser facilmente visto como um chamariz para mais aprovação.

Quanto ao conteúdo, que configura um outro critério para definição do gênero textual, podemos notar, claramente, o uso recorrente do humor na criação de um *meme*. O humor é, sem dúvida, um grande chamariz no âmbito das redes sociais, e, por isso, se faz tão presente nesses espaços virtuais em que as materialidades culturais ali publicadas são feitas para serem altamente aprovadas. Os jogos linguísticos e o uso exaustivo das figuras de linguagem tornam o objeto extremamente interessante e, com isso, os objetivos desse gênero são atingidos com facilidade.

4. O *meme* como elemento de (des)agregação no ambiente virtual

As redes sociais revelam um interessante fenômeno social de identificação que só poderia ser evidenciado por meio da rede mundial de computadores e da evolução das telecomunicações, vez que, as distâncias entre as pessoas virtualmente foram ressignificadas, dando origem a uma comunhão até há pouco inimaginável. O atual contexto sócio-econômico, e mesmo a globalização, tornaram essa aproximação entre as pessoas, ainda que virtualmente, uma realidade inegável.

Em relação à essa curiosa característica da contemporaneidade, Bauman chama a atenção a um fenômeno muito curioso que ele denomina como "comunidades guarda-roupas que "são reunidas enquanto duram o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides" (BAUMAN, 2005, p. 37). O sociólogo reflete a respeito da mutabilidade das pessoas frente aos eventos que surgem e agregam pessoas numa espécie de identificação coletiva e, quando o mesmo se dissipa, as pessoas se retiram em busca de um novo acontecimento que lhes agrade.

Em um outro momento em sua obra *Identidade*, Bauman faz a seguinte afirmação sobre a Identidade na Internet e no mundo além dela, quando entende que

> Em nosso mundo fluído, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo período a frente, é um

> negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter. (BAUMAN, 2005, p. 96)

Stuart Hall, debruçando-se sobre a Pós-modernidade, vê a identidade na presente era como um produto que vem sendo processado durante muito tempo e seus contornos vem se modificando até chegar ao momento que vivenciamos, em que o sujeito, completo e resolvido que surge no Iluminismo, "[...] foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (HALL, 2004, p.46).

Toda essa fragmentação e contradição podem ser facilmente percebidas nas materialidades textuais que circulam nas redes sociais, que ora aproximam as pessoas como se as mesmas fizessem parte de uma comunidade una e indivisível, ora separam os grupos de acordo com a identidade que assumem naquele determinado momento. Sem dúvida, essas materialidades hipermidiáticas servem como meio de tentar formar um panorama do cenário que temos compartilhado enquanto humanidade.

Percebe-se, nitidamente, tal tendência no *memes* até aqui analisados. O número maciço de curtidas e compartilhamentos apontam para uma identificação surpreendente por partes dos usuários desses sites de redes sociais. No entanto, há temas abordados em determinados *memes* que exigem um posicionamento identitário mais incisivo, como no caso do *meme* mostrado na figura 03, destacando um assunto que surge como um verdadeiro emblema do momento ideológico atualmente vivenciado em muitos países do Ocidente. Nele, são utilizados dois quadros, ambos legendados com indicações de lugares/situações onde se encontra o personagem retratado. O primeiro lugar/situação é em frente da família, e para ilustrar a afirmação utilizam-se da imagem da atriz Fernanda Montenegro interpretando Nossa Senhora no filme *Auto da Compadecida* e, quando a situação é a balada, ela surge beijando a atriz Nathália Timberg em uma cena da novela *Babilônia,* exibida pela Rede Globo de Televisão.

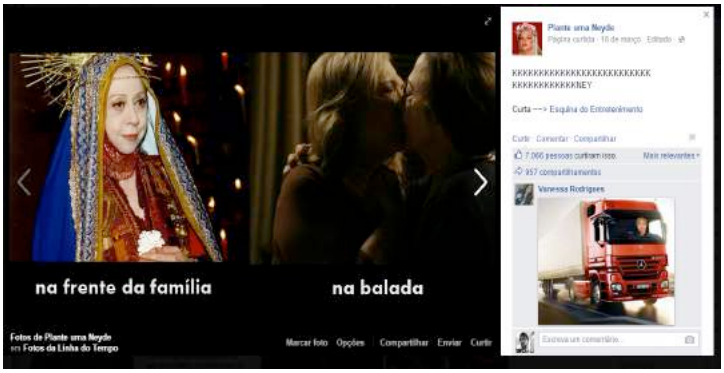


Figura 04. Fonte:<https://www.facebook.com/esteealguem/photos/pb.226246694196893.2207520000.1429208439./454049381416622/?type=3&theater, acesso em 16/04/2015

O *meme* faz uso das oposições para gerar o humor, típico do gênero em questão, usando a homossexualidade e as questões religiosas como tema para a composição do mesmo. Basicamente, a mensagem apreendida é que quando se está diante da família, comporta-se com santidade, e quando está distante, porta-se com liberalidade, inclusive sexual. A forma usada para abordar o tema é bastante confrontadora por conta das imagens escolhidas: a santa e o beijo gay colocadas lado a lado, ambas as imagens protagonizadas pela mesma atriz, considerada, internacionalmente, como uma das melhores da área.

O tema usado para a composição do *meme* identifica o usuário que curtir/compartilhar/comentar o objeto em questão. Ao ligar-se virtualmente com o *meme* em sua rede social o usuário empresta o seu espaço para a divulgação de algum aspecto de seus posicionamentos ideológicos sejam eles de ordem social, política, antropológica, teológica, de gênero, entre outros. No caso do *meme* em questão poder-se-ia identificar o seu compartilhador/curtidor/comentarista com o grupo dos simpatizantes da causa gay, grupos contrários à Igreja Católica (por conta do uso da representação de Nossa Senhora), defensores da exibição do beijo gay na televisão aberta, entre outros grupos que compõem a atual miscelânea da sociedade.

O ato de compartilhar, curtir e comentar quaisquer que sejam os *memes* configura uma forma se expressar a imagem que se quer passar de si mesmo no espaço das redes sociais que em muito se assemelha a um palco no qual se deixam à mostra as *personas* que se quer mostrar e ocultas aquelas que se quer esconder.

5. Os *memes* e o processo de ensino e aprendizado

Os gêneros textuais-discursivos emergentes virtuais são verdadeiros retratos do atual cenário comunicativo proporcionado pelas novas mídias; compreendê-los em seu contexto de produção faz-se necessário para a obtenção de entendimento dos processos linguístico-culturais que estamos envolvidos.

A educação formal tem papel importantíssimo para o cumprimento desse objetivo, vez que, quando fazemos uso dos gêneros virtuais, não temos a percepção de quantos processos linguísticos, culturais, entre outros, estamos utilizando. Entretanto, quando tomamos tais gêneros como objetos de análise, somos capazes de compreender, de maneira mais efetiva, tais processos e, consequentemente, obtemos maior entendimento das atividades humanas na presente época, conforme constatou Bakhtin (2011).

Para tal entendimento, é imprescindível que, no instante que o aluno é exposto ao processo formal de ensino e aprendizagem de sua língua materna, ele seja "[...] sistematicamente, levado a perceber a multiplicidade de usos e funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece", conforme aponta Antunes (2003, p.118).

Por isso, entendemos que a análise linguística em espaço escolar pode contribuir efetivamente na compreensão dos *memes* enquanto materialidades linguístico-discursivas que tem desempenhado papel fundamental nas relações interacionais de boa parte da população mundial. Tal procedimento analítico tendo como objeto o *meme*, que constitui uma novidade linguística, é corroborado enfaticamente por Antunes quando diz que

> a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las. (ANTUNES, 2003 p. 43)

Além da possibilidade de fazer uso dos procedimentos até aqui elencados para a identificação do gênero *meme*, que podem ser facilmente utilizados em sala de aula com o objetivo de melhor entender as características do objeto em questão, o ambiente escolar também pode ser o espaço para a análise das questões metalinguísticas e extralinguísticas presentes nos *memes* e a atuação do professor nesse processo tem importância vital quando o mesmo, "com base em

princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los" (ANTUNES, 2003, p. 44).

Além dos elementos propriamente linguísticos, não podemos esquecer que os *memes* são artefatos comunicativos, assim como qualquer outra forma discursiva-textual, e os mesmos são utilizados por falantes com intenções claras ao emitir sua mensagem. Portanto, analisar, também em ambiente educacional, os sujeitos envolvidos na produção e recepção dos *memes* em seu contexto de elaboração faz-se necessário para o reconhecimento dos diversos grupos que compõem as complexas redes sociais representadas no ambiente virtual.

As múltiplas identidades encontram espaço fértil nas redes sociais virtuais e, utilizar os *memes* como meio para empreender a investigação das estruturas, comportamentos, ideologias que formam tais identidades, tem relevância ímpar, principalmente pelo fato de os discentes em idade escolar mostrarem-se diariamente a essas materialidades textuais que tornaram-se uma popular maneira de se comunicar e obter seus ganhos de capitais sociais no âmbito das redes virtuais.

Considerações finais

O espaço virtual tem sido um lugar privilegiado para a publicação de conteúdos culturais que promovem, em sua essência, a comunicação nos seus mais diversos níveis. Desde o surgimento da internet, temos vivenciado a ampliação e ressignificação dos mais diversos gêneros, o que tem confirmado as mais diversas proposições a esse respeito, entre elas o fato de a interação proporcionada pela *internet* ter o potencial de acelerar com muita força a evolução dos gêneros (ERICKSON *apud* MARCUSCHI, 2008).

A evolução dos gêneros textuais/discursivos em ambiente virtual tem se mostrado abertamente toda vez que acessamos as redes sociais e vemos novas possibilidades de usos dos gêneros de maneiras nunca antes vistas, misturas improváveis que acabam chamando atenção dos usuários das redes e cumprindo assim a sua função naquele espaço de ganho de capital social. Além do mais, tais materialidades divulgam as novas formas de pensar refletindo os comportamentos atuais, confirmando o que pensa Bakhtin a esse respeito quando afirma que os gêneros são infinitos por conta da infinidade de atividades e ações dos seres humanos (BAKHTIN, 2011).

Todas essas transformações, no entanto, não comprometem a linguagem escrita e a mesma continua sendo matéria para a geração dos demais gêneros, mesmo que eles apresentem as mais diversas formas, como o gênero que tomamos por objeto de análise no presente trabalho. David Crystal *apud* Marcuschi (2008, p. 199) elucida tal fenômeno quando diz que "a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua sendo fundamental. "

Portanto, notamos que o crescente surgimento de novos gêneros textuais/discursivos apenas refletem a complexidade que temos vivido a partir do *boom* da comunicação virtual, que se tornou uma inegável marca da nossa atual época. E, para sermos capazes de compreender esse turbilhão em que estamos envolvidos, é preciso continuamente nos debruçarmos sobre os objetos que dele surgem e, assim, sermos aptos a extrair o melhor de cada um, de modo que os mesmos sejam significativos em nossas práticas como pesquisadores, educadores e sobretudo seres humanos.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.261-305.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em ambiente virtual: uma (re) análise dos propósitos comunicativos**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 463-487, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/03.pdf. Acesso em: 18/05/2015

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RECUERO, Raquel **Redes sociais na internet**. – Porto Alegre: Sulina, 2009

SANTAELLA, Lucia. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 206-216, dez. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732014000200013&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 18 maio 2015.

O uso de tecnologias digitais numa perspectiva de interação e produção de conhecimento científico no ensino médio

KAIZER, Betânia Mafra, Mestre em Letras, Unifei, betaniamafra@unifei.edu.br
OLIVEIRA, Dessano Plum, Mestre em Ensino de Ciências, Unifei, dessanoplum@unifei.edu.br
CRISTOVÃO, Eliane Matesco, Doutora em Educação, Unifei, limatesco@unifei.edu.br

Resumo

Neste artigo são apresentadas, como propostas didáticas, alguns recursos tecnológicos para uso no ensino médio em atividades de pesquisa. O referencial teórico-metodológico baseia-se nos conceitos de letramento científico e tecnológico no ensino básico. As práticas descritas neste trabalho advêm da experiência dos autores com um projeto de extensão aprovado no edital Proext/2017 e desenvolvido por eles, em parceria com professores do ensino médio de escolas públicas no Sul de Minas Gerais. Já foram realizados encontros de formação para discussão de possíveis intervenções didáticas que podem promover melhorias na qualidade das aulas, romper com as fronteiras disciplinares e permitir a diversificação dos métodos de ensino. As atividades de investigação científica aqui apresentadas, tendo em vista que preveem o uso de recursos da internet, dinamizam a produção compartilhada de novos conhecimentos disponíveis em textos ou hipertextos e têm potencial para despertar nos alunos do ensino médio o interesse pela pesquisa. E o uso de ambientes virtuais para aprendizagem aproxima o objeto do estudo da escola e a vida cotidiana, pois possibilita aos alunos coletar e compartilhar dados em distintas fontes e utilizar a escrita para descrever suas ideias ou desenvolver projetos.

Palavras-chave: Atividades de pesquisa científica, Tecnologias digitais, Recursos da internet, Ensino Médio.

Abstract

In this article are presented as educational proposals, some technological resources for use in high school in research activities. The theoretical framework is based on the concepts of scientific and technological literacy in basic education. The practices described in this work come from the authors' experience with an extension project developed by them, in partnership with high school teachers of public schools in the South of Minas Gerais. Have been training meetings to discuss possible educational interventions that can promote improvements in the quality of the lessons, break disciplinary boundaries and allow diversification of the teaching methods. Scientific research activities presented here in order to provide for the use of Internet resources, streamline the production sharing new knowledge available in texts or hypertext and have the potential to awaken in high school students' interest in research. And the use of virtual environments for learning near the school object of study and daily life, as it allows students to collect and share data on different sources and use writing to describe your ideas or develop projects.

Keywords: Scientific research activities, digital technologies, Internet Resources, High School.

1. INTRODUÇÃO

A literatura científica apresenta vários estudos sobre ensino-aprendizagem da escrita no ensino médio; contudo, o contexto atual de recepção dos alunos na universidade tem mostrado que, investir em práticas de letramento científico desde a escola pode ser uma estratégia eficaz que contribuirá para a formação do "aluno-pesquisador". Discutir essas possibilidades exige pesquisas sobre competências e habilidades linguísticas que precisam ser desenvolvidas e também sobre estratégias para apresentar, aos alunos da escola, o universo da produção de conhecimento científico. Mais do que aprimorar as capacidades de escrita dos alunos, o trabalho com o letramento científico na escola proporciona experiências de reflexão sobre teorias científicas de modo que os alunos sejam capazes de entender e transformar "o olhar" diante dos problemas sociais que os rodeiam e propor soluções. O letramento científico também leva os alunos à compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que envolvem as relações entre tecnologia, sociedade e meio-ambiente. (SASSERON e CARVALHO, 2008)

O contato com textos do gênero acadêmico (artigos científicos, dissertações, teses etc) pode ser, à primeira vista, uma experiência tensa aos alunos, entretanto, o desenvolvimento de saberes de produção e consumo de textos acadêmicos é imprescindível à formação do senso crítico e reflexivo dos estudantes. A influência de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas reduzem algumas distâncias com o uso da internet e amplificam o diálogo uns com os outros para produção de novos sentidos e significados com base no uso da tecnologia como recurso permanente na construção do conhecimento (BRASIL, 2006). Em outras palavras, quando um aluno lê um texto científico e, com base nele, redige um discurso próprio, ele vivencia essa interação tornando-se autor do próprio conhecimento em um processo de aprendizagem ativa. Desse modo, o investimento em um planejamento de práticas de ensino mediadas pelo uso de softwares e aplicativos promove a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tornando mais motivadoras e interessantes as tarefas e atividades de pesquisa realizadas no ensino médio.

2. METODOLOGIA

Foram selecionados trabalhos publicados no ano de 2006 em diante, em periódicos das áreas de Linguística Aplicada, Educação e Ensino, sobre os conceitos de letramento científico e letramento tecnológico. Com esse aporte teórico, são apresentadas algumas práticas de letramento científico, mediadas por mídias digitais, para aplicação em disciplinas do ensino médio em espaços formais e não formais de ensino. Vincula-se a essa discussão, também, a experiência de ensino, pesquisa e extensão que tem sido desenvolvida em projetos de formação continuada de professores e formação inicial de licenciandos da universidade a que estamos vinculados.

3. A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA CIENTÍFICA DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO

Todo aluno, em qualquer nível de ensino, pode/deve desenvolver competências científicas as quais, segundo Santos (2007), atendem as seguintes competências: conhecer vários conceitos científicos e entender suas aplicações; ser capaz de trabalhar com múltiplas representações, como gráficos, figuras, equações, explicações lógicas de raciocínio indutivo e dedutivo, textos digitais, formulários; conseguir traduzir tais representações por meio de recursos da web ou softwares.

Outro importante aspecto da competência científica diz respeito à preocupação que os professores devem ter com a inserção dos alunos do ensino médio na "cultura acadêmica", levando-

os a assimilar os textos, bem como as temáticas e os gêneros discursivos (ex.: artigos, pôsteres, resumos, resenhas) próprios do universo científico. Para Lea e Street (2006, p. 478), somente ao compreender as regras básicas de um discurso científico, o aluno será capaz de reproduzi-lo. Neste particular, as autoras enfatizam a prática da escrita nos moldes da linguagem científica. Alcançar esse nível de competência linguística, no ensino médio, dependeria da sobreposição de três perspectivas ou modelos: "(a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos."

a) Habilidades de estudo: a escrita e a leitura são habilidades individuais e dizem respeito à esfera cognitiva. Sob a ótica desta abordagem, estudantes conseguem transferir seu conhecimento de escrita de um contexto para outro, sem grandes dificuldades, a partir do momento que aprendem a eleger bases bibliográficas relevantes e delas conseguem extrair conceitos para sustentarem o próprio ponto de vista;
b) Socialização acadêmica: refere-se ao processo de ambientação dos alunos no contexto das produções científicas e das técnicas de pesquisa. Quando inseridos nesse ambiente, os alunos passam a incorporar modos de falar, escrever, pensar e interagir próprios da comunidade científica.
c) Letramentos acadêmicos: relacionam-se à produção de sentido, ou seja, à concepção, por parte do aluno, de um discurso próprio, do "seu dizer"; à identificação do aluno com os discursos de determinados estudiosos que, aos poucos, são apresentados pelos professores ou são encontrados em pesquisas individuais (o que caracteriza uma tentativa de posicionamento científico); à percepção do estudante em relação a conhecimentos e conceitos imprescindíveis a determinada disciplina; ao contato com o processo de solução de problemas reais por meio da pesquisa.

Em relação ao primeiro modelo, considerando que as bases bibliográficas científicas estão, em sua maioria, em bancos de dados virtuais, é essencial o uso da internet para essa tarefa; não apenas o acesso à rede, mas habilidades necessárias para consultar fontes/bases ideais, como veremos no próximo tópico. No quesito 'socialização acadêmica', a proposta de contextualização do aluno na realidade acadêmica (vocabulário, sistemáticas/métodos, linhas de pensamento etc) é proporcionada pela prática da leitura e discussão de conteúdos de temática científica.

A terceira perspectiva destaca a apropriação, pelo aluno, de uma escrita que se revela individual e coletiva ao mesmo tempo (CHASSOT, 2010). *Individual* porque os alunos podem ser orientados pelo professor para aprender a trabalhar com o discurso do outro e, com base nele, redigir um discurso individual, sem plágio. E a escrita também se apresenta *coletiva* porque a produção textual do aluno, quando gerada a partir de outras produções acadêmicas, é fruto de inúmeras vozes que, com tal aluno, compartilham e discutem a ciência.

4. O USO DE RECURSOS DIGITAIS EM BENEFÍCIO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PROPOSTAS DE APLICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Alguns dos maiores obstáculos enfrentados pelos professores que "ensinam a pesquisar" são: conscientizar seus alunos quanto ao uso responsável dos conteúdos da internet; ensinar os alunos a gerenciar uma grande quantidade de informações, permitindo que desenvolvam o senso crítico e reflexivo sobre o tema investigado e o desafio de aprender a utilizar a tecnologia de forma permanente e contínua no processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao último obstáculo, uma estratégia eficaz pode ser a parceria com outros professores que tenham os mesmos interesses e que

estejam dispostos a elaborar práticas de letramento científico com apoio de tecnologias digitais. Nos próximos tópicos, serão apresentadas alternativas didáticas para realização de atividades de pesquisa com alunos do Ensino Médio.

4.1 O uso de aplicativos e softwares para apoio ao discente na gestão das tarefas de pesquisa

A internet é um espaço interativo de trocas, criação, geração e armazenamento de informações. O termo *Web 2.0*, que caracteriza a comunicação em rede, é descrito, segundo Blattmann (2007), como ambiente com aplicativos digitais que promovem a colaboração, participação e permitem que os usuários da *Web* possam usufruir de recursos interativos e dinâmicos. O autor divide esses aplicativos em cinco grupos, são eles: a) aplicativos de redes sociais (*Facebook, LinkedIn*); b) aplicativos de escrita colaborativa (*Wikis, Blogs* e *Google Docs*); c) aplicativos de comunicação on-line (*Skype, Google Talk, Messenger*); d) aplicativos de acesso a vídeos (*YouTube*); e) aplicativos de armazenamento de dados em nuvem (*Google Drive* e *Dropbox*).

Novak (2006) faz uma importante distinção entre busca (*search*) e pesquisa (*research*) na Internet. Segundo o autor, a atividade de busca diz respeito à habilidade de compreender e manusear tecnologias de motores de busca. Já a pesquisa é uma tarefa mais complexa, que trata da capacidade do aluno em trabalhar com o material bibliográfico coletado, em agir conforme sua visão de como a informação é organizada. Para introduzir o aluno no universo da busca e pesquisa de conteúdos científicos, alguns softwares podem ser adotados pelo professor. Uns desempenham a mesma função e a escolha depende do gosto de cada aluno. A vantagem dos programas é que compilam informações a partir de artigos da web, fotos de páginas de um livro ou periódico; oferecem estruturas prontas para elaboração de formulários, planilhas, templates e inúmeras ferramentas que auxiliam na fase de pesquisa e escrita científicas. Abaixo estão selecionados alguns desses softwares, separados por suas finalidades. Todos são gratuitos:

– Mapas mentais:*CMAPTools*, *MindMeister* (uso online), *Mind Node* (compatível somente com MAC OS, iPad e iPhone); *Coggle* (permite mais de uma pessoa trabalhar no mesmo mapa mental). No site *mapamental.org* há sugestões de mais de 7 aplicativos para esse fim.
– Organização de informações: *Springpad* ou *OneNote* – Reúne toda a pesquisa em um só lugar, *Zotero* – Coleta, organiza, sincroniza e compartilha informações;
– Armazenamento de dados: *Spider Works*, *Mendeley*, *Dropbox*, *Google Drive, One Drive*, *Mediafire*, *pCloud*;
– Escrita colaborativa: *ShareLatex*, *Overleaf*, *Google docs, HackPad, Evernote*;
– Elaboração de questionários: *Google forms*, *SurveyMonkey* (Cria e publica questionários online em poucos minutos e exibe os resultados em gráficos em tempo real; tem aplicativo para smartphone)
– Templates audiovisuais: *Apresentações Google*, *Prezi.*

A possibilidade de integração dessas tecnologias digitais de comunicação com os espaços presenciais e on-line de aprendizagem torna mais dinâmica a disciplina do professor. E, em um contexto interdisciplinar e de trabalho colaborativo, professores podem elaborar sites, blogs e páginas sociais e neles disponibilizar links com materiais e, por meio deles, interagir com todos os participantes. Pagotto e Santos (2013, p. 3) vão além da proposta de uso das tecnologias digitais por parte do aluno e lançam novo desafio ao professor, falando em "requalificação docente": "se anteriormente o professor precisava lidar adequadamente com a produção textual, atualmente, a exigência é a capacidade de integrar várias mídias em estruturas interativas não lineares, conhecidas

como hipermídia, um material que incorpora as diversas possibilidades comunicativas que as mídias digitais e oferece ao mesmo tempo, texto, imagem, vídeo e som, todos integrados."

No caso de softwares voltados ao trabalho colaborativo, os alunos são levados a estabelecer parcerias com outros colegas para definir problemas de pesquisa, executar sistematicamente suas pesquisas (coletar, compilar, analisar, registrar) e redigir os textos.

4.2 Intervenções no ensino médio

Dentro ou fora da sala de aula, professores de quaisquer áreas podem ensinar técnicas de coleta de material virtual em fontes bibliográficas confiáveis, como *Google Acadêmico* ou *Plataforma Sucupira* (Periódicos Capes), que são de fácil interação. Com essa prática, o professor pode discutir com os alunos as implicações negativas à confiabilidade de uma pesquisa, quando esta se baseia em sites populares como *Passei Direto, Wikipédia, Cola da Web, Yahoo* e outros. Softwares de gerenciamento de referências bibliográficas, como *Mendeley*, ajudariam os alunos a reunir, em um só documento, vários trechos de fontes diversas, com os respectivosdados bibliográficos.

O ensino do *Mendeley* auxilia na seleção de trechos de outras produções científicas para que o aluno compreenda o processo de incorporação do discurso do outro (MARCUSCHI, 2007) no seu texto;em outras palavras, da apropriação de trechos de um artigo acadêmico aum trabalho de pesquisa na escola.

Práticas de produção escrita colaborativa, simultânea ou não, em ambientes virtuais, como *Google Docs* e o uso intenso de softwares para compartilhamento e edição de textos, como *Dropbox* e *Google Drive*, são recursosque permitem aos alunos produzir seus trabalhos, a distância, em um documento compartilhado "em nuvem". Esse "avanço" tem favorecido a assimilação das tradicionais técnicas de pesquisa científica já no ensino médio. A experiência vivida por nós, no projeto de extensão citado no início deste artigo, tem comprovado que há espaço para inserir princípios de pesquisa sistematizada na escola.Um dos objetivos dessa iniciativa é conseguir que os alunos cheguem à universidade mais conscientes em relação aos conceitos de: plágio, senso comum *versus* conhecimento científico, gêneros textuais do universo da produção científica, métodos de pesquisa, ou até mesmo, sobre *o que é pesquisa?*

A proposta de levar para sala de aula softwares de processamento de texto, de formação de banco de dados, e tecnologias que possibilitam a transferência de arquivos, como listamos antes,justifica-se, sobretudo, porque tais recursos são mais atraentes e desenvolvem a competência informacional dos alunos.

Outra intervenção com potencial de sucesso no ensino médio seria um modelo de planejamento colaborativo de ensino, envolvendo duas ou mais disciplinas.Tal proposta desafiaria os alunos a realizarem trabalhos interdisciplinares, para os quais seria necessário adotar diversas ferramentas digitais para cumprir diferentes etapas de determinadas tarefas. Por exemplo, os professores podem propor uma atividade avaliativa executada em um ambiente real de ocorrência de fenômenos relacionados aos conteúdos dessas disciplinas. Um estudo sobre lixo urbano seria uma opção interessante. Com essa experiência, é possível trabalhar, simultaneamente, várias competências: relatórios sobre a vivência podem ser redigidos em plataformas de escrita colaborativa, com acompanhamento do professor de *língua portuguesa ou redação*; planilhas interativas para análise estatística dos dados coletados podem ser elaboradas em softwares específicos para esse propósito, com apoio do professor de *Matemática*; questionários para realização de diagnóstico inicial de alguma situação podem ser criados com apoio do professor de *Biologia, História* ou *Geografia,* dependendo do propósito da atividade. A opção pela parceria com

outras disciplinas tem o objetivo de oportunizar aos alunos o contato com um número maior de recursos digitais, pois há ferramentas que não são aplicáveis a todas as disciplinas. Além disso, esse tipo de parceria permite que os professores subsidiem uns aos outros em termos de domínio de conhecimentos de tecnologia. No próximo tópico relataremos o que tem "dado certo" em nossas intervenções como professores e pesquisadores na universidade a que estamos vinculados.

4.3 A vivência no Projeto de extensão "Letramento científico e tecnológico na escola básica"

Neste Congresso CHIP/2016, publicamos outro artigo em que relatamos como foi a primeira fase desse projeto de extensão. Intitulado "Práticas de letramento para intervenções no Ensino Médio: uma experiência de planejamento colaborativo", o artigo descreve como foram os encontros de formação com os 24 professores de escolas públicas do Ensino Médio da nossa cidade, que estiveram conosco de abril a julho de 2016, em encontros quinzenais, em um laboratório de formação de educadores, estruturado com vários equipamentos tecnológicos, como notebooks, tablets, lousa digital, câmera para uso livre.

A segunda fase do projeto também faz parte do enfoque deste artigo. Nesta, de agosto a dezembro de 2016, estão sendo executadas as ações planejadas pelos professores das escolas no primeiro semestre, com apoio dos professores da universidade (7) e licenciandos (5), todos pertencentes aos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática. Dentre os sete docentes da universidade, há professores das áreas citadas e também de educação física e língua portuguesa, cujas licenciaturas não têm em nossa universidade.

Atualmente estão envolvidas na ação 3 escolas, totalizando 4 projetos. Na primeira fase, apresentamos aos professores boa parte das ferramentas aqui elencadas. Após a fase, estudamos novas possibilidades e conhecemos outros recursos da internet e preparamos este artigo, com o intuito de apresentar "propostas de ferramentas tecnológicas para uso em atividades de pesquisa". Com a experiência de leitura para este artigo, já delineamos nova edição deste projeto de extensão para 2017.

A ênfase do projeto 2016 foi conscientizar os professores e, a partir deles, os alunos das escolas, sobre os seguintes conceitos: 1) o que é pesquisa na escola e como se faz? (para isso, usamos como base a obra de Bagno, 2009); 2) letramento científico (estudamos com os professores as etapas de uma pesquisa: definição de tema e questão investigativa, coleta de dados bibliográficos e empíricos, análise dos dados, divulgação dos resultados – em banner, por exemplo; como apoio, trabalhamos a leitura dos textos de Santos, 2007 e Santos, 2011); 3) letramento tecnológico (apresentamos-lhes as seguintes ferramentas digitais para cumprimento das etapas de pesquisa: Google Acadêmico – coleta de material; Google Drive – produção de relatórios de pesquisa; Dropbox – compartilhamento de documentos; Planilhas Excel – tratamento estatístico de dados); 4) produção científica (orientamos os professores sobre escrita de relatório, apropriação do discurso científico do outro, elaboração de banner nos moldes acadêmicos).

Na primeira fase, cada grupo de professores de cada escola definiu com seus alunos um tema de cunho socioambiental. Esta delimitação "socioambiental" foi importante para facilitar as relações interdisciplinares entre os professores. Em cada escola, há aproximadamente quatro professores envolvidos, e cada qual de uma área. Na segunda fase, o desafio a cada grupo de professores é realizar, com seus alunos, a pesquisa sobre o tema escolhido por eles, colocando em prática o que planejamos colaborativamente de abril a julho/2016. A vivência de execução dessa etapa se estenderá até dezembro, e tem ocorrido em vários locais, desde agosto, conforme o objetivo da ação: já houve coleta de dados em campo, encontros na universidade, no mesmo laboratório de tecnologias usado no primeiro semestre e ações em sala de aula, coordenadas pelos professores. Em

todos esses locais, tem havido a participação dos licenciandos e dos professores da universidade. O segundo artigo publicado no evento CHIP/2016, pela nossa equipe, usou como objeto de análise sobre a primeira fase, os relatos contidos nos memoriais escritos pelos licenciandos em cada encontro no primeiro semestre.

Os temas escolhidos foram: 1) Coleta seletiva, 2) Combate ao tabagismo, 3) Enchentes e impactos das chuvas e 4) Criação de aplicativo para levantamento de problemas socioambientais. O primeiro tema tem sido desenvolvido por 2 professores da escola, 2 da universidade (áreas: Ciências Biológicas e Matemática), 2 licenciandos (Ciências Biológicas e Química). O segundo tem o apoio de 2 professores da universidade (áreas: Matemática e Língua Portuguesa), 2 licenciandos (Ciências Biológicas e Química) e tem sido realizado por 4 professores da escola. O terceiro grupo, no momento, está sendo conduzido por apenas 1 professora da escola, e tem o acompanhamento de 3 professores da universidade (Física, Matemática e Química) e 2 licenciandos (Ciências Biológicas e Química). O quarto grupo tem o apoio de 2 professores da universidade (Ciências Biológicas e Educação Física), 2 licenciandos (Ciências biológicas) e tem sido conduzido por 2 professoras da escola.

O grupo *Coleta Seletiva* realizou pesquisas bibliográficas sobre o tema, criou questionários no Google *Forms* e aplicou a moradores residentes próximos à escola e a funcionários de uma empresa situada no bairro. Os professores da escola mediaram, como primeiro contato em campo, uma visita técnica a uma associação de catadores de lixo, localizada na cidade. Além disso, foi feita visita à câmara municipal e os questionários também foram respondidos pelos servidores públicos.

O grupo do *Combate ao tabagismo* adotou como técnica de pesquisa o questionário, que foi aplicado a colegas da escola visando levantar dados e, ao mesmo tempo, provocar mudanças sociais na própria escola. Há 4 equipes envolvidas (cada uma com um sub-tema: *Matemática do cigarro*; *Questões históricas e filosóficas relacionadas ao tabagismo*; *Doenças provocadas pelo tabagismo* e *Composição química do cigarro*), e os alunos são estudantes da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Há relatos dos próprios alunos de que a experiência de leitura de artigos e materiais científicos sobre o tema levou alguns colegas a decidirem abandonar o vício do cigarro. Para fortalecer a discussão do tema na escola, a gestão atual estabeleceu uma parceria com um centro de atendimento da cidade.

O grupo *Enchentes e impactos das chuvas* optou por uma pesquisa experimental. Com apoio do professor de Física da nossa universidade, os alunos confeccionaram um pluviômetro como ferramenta de coleta de dados empíricos. O período de chuvas tem favorecido o andamento da pesquisa e o registro de dados.

O quarto grupo criou um aplicativo para coletar dados fotográficos, em vias urbanas, sobre flagrantes dos problemas ambientais, os quais estão sendo tabulados para a definição do tema a ser estudado de forma mais aprofundada. Uma primeira impressão do trabalho denota a dificuldade dos alunos em encarar como problemáticas situações que já se tornaram corriqueiras no dia-a-dia, o que tem exigido dessa equipe a conscientização dos alunos em relação ao que podemos entender como problemas socioambientais.

No momento, todos os "grupos-escolas" estão empenhados na produção escrita dos relatórios de suas pesquisas. Para isso, têm usado os recursos de edição, compartilhamento e seleção de textos, conforme listamos aqui. Há, em média, 20 alunos envolvidos em cada escola, totalizando aproximadamente 80 estudantes do Ensino Médio. Cada grupo, de cada escola, tem executado essas etapas de pesquisa e entregará, até dezembro, seu relatório e um banner, a ser custeado pelo Proext/2017, com os resultados finais da pesquisa. Para o encerramento desse projeto, estamos organizando um mini-congresso de Iniciação Científica, que ocorrerá dia 03/12/2016, na universidade, com o objetivo de reunir as 3 escolas e seus alunos, e oportunizar aos demais

licenciandos da universidade um momento singular de contato com a escola em um contexto a que não estão acostumados: *a escola dentro da universidade*.

CONCLUSÃO

O contato dos alunos com o conteúdo científico disponibilizado na internet pode amenizar os impactos negativos da separação do conhecimento escolar em conteúdos cada vez mais independentes e estanques. A rigorosa divisão curricular das disciplinas no ensino médio impede que o aluno compreenda as relações que os saberes estabelecem entre si e a contextualização de cada um deles. A forma de apresentação dos conhecimentos científicos em sites apropriados para esse fim geralmente expõe resultados e discussões de estudos com base em fundamentos interdisciplinares, pois, na ciência investigativa, a interlocução de diferentes discursos é essencial. Por isso, acreditamos que o contato com tais textos é bastante produtivo, dado que a formação científica de um indivíduo tem abrangência pragmática e social. Quando são discutidos, entre os alunos, conceitos e pontos de vista de pesquisadores, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seu arsenal de conhecimentos e começar a aprender a pensar cientificamente, a escrever sobre ciência e a entender seus progressos, promovendo transformações em sua comunidade local.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Pesquisa na escola:** o que é, como se faz. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BLATTMANN, U; SILVA, F. C. C. da. Colaboração e interação na Web 2.0 e biblioteca 2.0. **Revista ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 191-215, jul./dez., 2007. Disponível em: http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/530. Acesso em 13/09/2016.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica:** questões e desafios para a educação. 5a. edição. Editora Unijui. 2010.

LEA, M.R.; STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory into Practice Fall**, 45(4), 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/16139432/The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications_O_modelo_de_letramentos_acad%C3%AAmicos_teoria_e_aplica%C3%A7%C3%B5es. Acesso em 17/10/2016.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita–atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOVAK, D. Evolution of Internet Research: Shifting Allegiances. Research Commentary. **The Spire Project**. 2006. Disponível em: Disponível em: http://spireproject.com/art19.htm. Acesso em: 5/10/2016.

PAGOTTO, C. R.; SANTOS, M. E. O uso de mídias digitais no ensino de engenharia mecânica na Universidade Federal de Juiz de Fora. **Anais do XLI Congresso Brasileiro de Educação em**

Engenharia. 2013. Disponível em: http://docplayer.com.br/12862066-O-uso-de-midias-digitais-no-ensino-de-engenharia-mecanica-na-universidade-federal-de-juiz-de-fora.html. Acesso em 8/10/2016.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Rev. Bras. Educ.**vol.12 no.36 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007. Acesso em 25/09/2016.

SANTOS, W. L. P.; AULER, D. **CTS e Educação Científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora UnB, 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: A Proposição e a Procura de Indicadores do Processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, 2008. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID199/v13_n3_a2008.pdf. Acesso em 25/09/2016.

SILVA, I. M. M. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. **ETD – Educ. Tem. Dig**., Campinas, v.13, n.1, p.27-43, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2348/pdf. Acesso em 10/09/16.

Letramento visual e crítico na disciplina *lectura en lengua española*: entre imagens e palavras, todos ensinamos e aprendemos

Hiran Nogueira Moreira, mestre, IFCE, hiranbrasil@yahoo.com.br

Resumo

A história mostra que o código verbal e o não verbal têm uma longa convivência e que nas últimas décadas as novas tecnologias têm dado lugar a uma maior produção e apropriação do código visual. Por isso, decidi abrir um espaço para o letramento visual no estágio Docência-Capes que realizei na disciplina "Lectura en Lengua Española", licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nesse sentido, o presente artigo pretende apresentar experiências e um plano de estudos, metodologia, sistema de avaliação e bibliografia. O marco teórico utilizado contempla o letramento crítico de Cassany y Castellá (2010), Cervetti *et al* (2001), Costa (2011) para chegar até o letramento visual e a multimodalidade de Kress y van Leeuwen (2006), Oliveira (2006 y 2008), Muffoletto (2001), Callow (1999) e Stokes (2002). Como resultado das discussões na sala de aula, terminamos a disciplina com uma exposição da análise de imagens e produção escrita feita pelos estudantes. Esta experiência teórica e prática foi uma oportunidade para que este estagiário de ensino superior também aprendesse junto com seus alunos enquanto ensinava. Assim como o código verbal não se opõe ao não verbal, consideramos que o ensino também não se opõe à aprendizagem, mas coexistem dialeticamente.

Palavras-chave: Leitura, Letramento Visual e Crítico, Espanhol.

Abstract

History shows that the verbal and non-verbal code have a long life together and that in the last decades new technologies have given place to a greater production and appropriation of the visual code. Therefore, I decided to open a space for visual literacy in the "Docência-Capes" stage that I did in the "Lectura en Lengua Española" subject, degree in Spanish Language from the State University of Ceará (UECE). In this sense, the present article intends to present experiences and a study plan, methodology, evaluation system and bibliography. The theoretical framework used includes Kress and van Leeuwen (2006), Oliveira (2006 and 2008) and Cervantes et al (2001), Costa (2011)), Muffoletto (2001), Callow (1999) and Stokes (2002). As a result of the discussions in the classroom, we finished the course with an exposition of the students' image analysis and written production. This theoretical and practical experience was an opportunity for this trainee of higher education also to learn along with his students while teaching. Just as the verbal code does not oppose nonverbal, we consider that teaching is not opposed to learning, but they coexist dialectically.

Keywords: Reading, Visual and Critical Literacy, Spanish.

1. INTRODUÇÃO

Como bolsista CAPES, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e na condição de mestrando, relato as atividades

desenvolvidas por mim na disciplina "Lectura en Lengua Española", durante o semestre 2012.1, em cumprimento à atividade denominada "estágio de docência".

A disciplina "Lectura en Lengua Española" é ofertada pelo Curso de Graduação em Letras, habilitação em língua espanhola, do Centro de Humanidades da UECE. Trata-se de uma disciplina obrigatória para os estudantes do quarto semestre do curso de Letras/Espanhol. As aulas observadas e ministradas ocorreram as segundas e quartas, das 18:30 às 20:30 horas, no período de 27/02 a 13/06, perfazendo um total de 68 horas/aulas. Sendo que metade das 68 h/a foi de observação das aulas do professor titular da disciplina e na outra metade (34 h/a, 17 aulas) me dediquei a ministrar às aulas, ou seja, a disciplina foi compartilhada por dois professores.

O motivo da escolha da referida disciplina deveu-se a três fatores: 1. Sou graduado em Letras/Língua Espanhola e professor de Espanhol; 2. A disciplina tem fortes relações com a linha de pesquisa a qual me encontro vinculado no POSLA (Linha de pesquisa 1: Linguagem, tecnologia e ensino), como também, com o projeto de pesquisa da minha orientadora, professora-doutora Antonia Dilamar Araújo, Gêneros acadêmicos e multimodalidade em matérias didáticos de língua estrangeira; 3. E por último, a minha pesquisa de mestrado trata da leitura verbal e visual no livro didático de Espanhol do ensino médio, questão não marginalizada numa disciplina que trata da leitura em língua estrangeira.

2. CONTEÚDO DA DISCIPLINA

Nas aulas observadas, o professor titular da disciplina trabalhou os seguintes blocos de conteúdos:

a) Os conceitos de leitura: Foi apresentada a definição geral de leitura para em seguida chegar às definições mais específicas: leitura como decodificação e extração de dados, leitura como construção de significados e como interação.

b) Os processos de leitura: Desde o cognitivismo até a sociocognição, passando pela explicação das dimensões leitoras de visualização, formação, audição e social da leitura. Também se debateu os modelos teóricos de ensino de leitura em língua estrangeira: decodificador, psicolinguístico e interacional.

c) Os processos de compreensão leitora: Refletiu-se sobre o binômio leitura-compreensão a partir do entendimento de tal binômio como trabalho social e não apenas como atividade individual. Na sequência discutiu-se sobre questões pertinentes à leitura e à compreensão no ensino-aprendizagem de línguas: sentido literal, inferência, contexto, compreensão como processo e a compreensão leitora nos livros didáticos de língua estrangeira.

Depois da observação desses três blocos de conteúdos iniciei as minhas 34 h/a práticas, com os seguintes conteúdos:

a) As novas perspectivas para o texto e para a leitura: Apresentei aos estudantes a visão multissemiótica dos textos que exige novas reflexões sobre a leitura na sociedade e na sala de aula. Para isso, apresentei um breve panorama sobre os conceitos de gênero, a partir da teoria bakhtiniana e apoiado pelos textos de Marcuschi (2008). Brevemente discutimos a noção de enunciado, gênero textual/discursivo, as três dimensões do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo) e exemplos de gêneros. Em seguida apresentei um panorama sobre gêneros multimodais a partir do texto *Gêneros multimodais e multiletramentos* de DIONÍSIO (2005). Nesse texto, a autora defende que em função do desenvolvimento tecnológico e da transformação nos meios de comunicação, o uso de diversos modos semióticos nos textos está mais intenso, fazendo da multimodalidade um traço constitutivo dos textos. Esse cenário exige uma reelaboração dos conceitos de texto, escrita, leitura e letramentos.

b) Letramentos e Multiletramentos: Considerando a importância das abordagens pedagógicas de letramentos para o ensino-aprendizagem de leitura, passei a discutir com o grupo os conceitos de letramento com o fim de preparar o terreno para chegar à discussão sobre o letramento crítico e o letramento visual, já que esses dois aspectos dos estudos de letramento são pertinentes para as novas perspectivas de texto e leitura apresentadas no meu primeiro bloco de conteúdo e porque prepararíam os estudantes para a atividade de avaliação proposta por mim para a disciplina. Trabalhei com o Letramento Crítico a partir das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) (2006) e da proposta de Cassany e Castellá (2010) e de Cervetti *et al* (2001). Já o Letramento Visual foi abordado seguindo o referencial teórico de Oliveira (2006 e 2008), Stokes (2002) e Muffoletto (2001).

c) A Multimodalidade: Buscando ser o mais didático possível, apresentei a teoria multimodal de Kress e van Leeuwen (2006) que se encontra, sobretudo, na Gramática do Design Visual (Doravante GDV). Foi um espaço de iniciação as categorias multimodais da GDV para a compreensão leitora do modo como as imagens se relacionam entre si, com o leitor e como elas são dispostas no conjunto visual, além da consideração do contexto social onde as imagens estão inseridas. Esse conteúdo foi abordado num constante processo de relação entre teoria e exemplos aplicados no cotidiano. Apoiei-me, sobretudo nas obras Almeida (2008 e 2009), pois nelas há uma síntese clara e consistente dos principais conceitos contidos na GDV.

d) A Multimodalidade nos Materiais Didáticos de Espanhol/Língua Estrangeira: Para ampliar a aplicação das categorias multimodais de Kress e van Leeuwen e relacioná-las com o letramento crítico e visual, propus aos estudantes a análise crítica de alguns materiais didáticos de Espanhol/Língua estrangeira. Inspirados pela leitura de Costa (2011), onde é possível ler uma apreciação crítica sobre as atividades de compreensão leitora do livro *Enlaces* de Osman (2011), instiguei os estudantes para que analisassem as atividades de compreensão leitora de alguns livros de espanhol (ensino fundamental II e médio e curso livre de idiomas) dialogando com a multimodalidade, o letramento crítico e visual. Também solicitei a eles que se debruçassem sobre materiais didáticos elaborados por professores, tais como provas escritas e trabalhos dirigidos (TD´s).

3. METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

Embora o início da minha prática demandasse aulas expositivas, 70% das aulas foram ministradas seguindo uma metodologia participativa que proporcionasse o envolvimento crítico dos estudantes. Neste sentido procurei aplicar as seguintes atividades: a) Aulas expositivas com auxílio de recursos audiovisuais, como datashow e caixa de som, para a projeção dos textos, imagens e vídeos; b) Leitura individual e em grupo para posterior socialização durante as aulas; c) Trabalhos em grupo para reflexão dos textos, seguido de apresentação oral; d) Pesquisa de imagens; e) Elaboração de texto para exposição visual.

Procurei imprimir um clima de aula participativa e dialogada. Para isso, busquei realizar questionamentos, chamei a atenção dos alunos para o conteúdo, elaborei perguntas e apliquei três dinâmicas de leitura em grupo para dar movimento ao trabalho de leitura.

A primeira dinâmica se chama "Feira de Gêneros Textuais. Reparti 3 exemplos de gêneros textuais/discursivos impressos entre duplas de estudantes. Pedi que os lessem, os observassem e se perguntassem sobre qual ou quais semelhanças os uniam. Depois da apresentação usando datashow sobre a teoria de gêneros textuais/discursivos, os pedi que respondessem a pergunta inicial sobre a semelhança entre os exemplos de gêneros, querendo ouvir deles que aquilo que os une são as três dimensões de gênero proposta por Bakhtin e as formas de comunicação e o contexto social próprio dos gêneros, como visto em Marcuschi (2008).

Já na segunda dinâmica, depois da formação de duplas, entreguei para cada uma delas 5 fragmentos textuais distintos sobre letramento, letramento crítico e letramento visual. Eles tiveram 10 minutos para ler e debater entre si e mais 10 minutos para preparar a apresentação do referido fragmento para a turma. Por último, na terceira dinâmica, reparti capítulos do artigo de Costa (2011) entre pequenos grupos. Cada grupo devia apresentá-los.

Quanto ao processo avaliativo, ele se deu da seguinte maneira: a) 02 provas escritas elaboradas e aplicadas pelo professor titular da disciplina; b) Elaboração em duplas ou individualmente de trabalho contendo uma imagem e um texto. O critério de escolha da imagem foi livre, mas pedi a eles que se possível escolhessem algo relacionado à cultura hispano-americana. Já o texto consistiu em um comentário crítico de tal imagem segundo as teorias trabalhadas nas aulas. Cada comentário deveria ser escrito em Espanhol, além de que o mínimo e o máximo de linhas escritas em papel A4 foi de 5 e 10 linhas, respectivamente. Cada dupla teve seu texto revisado pelo professor, para em seguida realizarmos a exposição do trabalho no hall do Centro de Humanidades da UECE. Nos anexos deste relato há três fotografias da exposição realizada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui meu estágio de docência avaliando-o como proveitoso e de grande valor para minha vida profissional, pois pude iniciar um contato com a realidade do ensino-aprendizagem através de outra perspectiva, a do educador. Percebi como se dá o tempo de aula, a exigências do programa curricular, as nuances do cronograma para um semestre universitário e principalmente para a realidade pedagógica do currículo do ensino superior. Além disso, foi possível ver como se comportam os estudantes universitários em relação ao tempo de estudo, às metodologias empregadas, as avaliações e frequência.

Infelizmente não contei sempre com o datashow, contudo procurei me anteceder aos imprevistos e assim construí alternativas de exposição do conteúdo. Outro ponto de dificuldade foi à ausência dos estudantes, que faltavam muito, não podendo contar com uma frequência regular e ininterrupta dos mesmos alunos, o que prejudicava o acompanhamento do programa por parte deles.

Depois de concluídas as aulas, dei-me conta que o tempo para a análise de imagens e a construção do comentário das mesmas para a exposição foi muito curto. Penso que poderia ter dado mais tempo para o acompanhamento dessa atividade, pois poderia ter acompanhado melhor os estudantes e assim garantir espaços privilegiados de ensino-aprendizagem.

Considero que a convivência com o professor titular da disciplina e com os estudantes foi tranquila e harmoniosa. Aprendi com as aulas do professor titular da disciplina e também aprendi com os estudantes, já que eles me permitiram exercer meu estágio, oportunidade particular para realizar o que aprendi e aprender coisas novas. Também ressalto a importância da exposição. Foi um atrativo para que os estudantes realizassem um trabalho diferente. Percebi entusiasmo e satisfação durante a pesquisa das imagens, produção dos comentários e montagem da exposição.

Com essa disciplina, creio cumprir integralmente a atividade de "estágio de docência" proposta pela CAPES, na minha condição de mestrando e bolsista CAPES. Por último, destaco como positivo neste estágio a chance de aprimorar e aprofundar questões trabalhadas em minha pesquisa sobre a multimodalidade no livro didático de Espanhol, ou seja, não só ensinei, mas também aprendi bastante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. G; ROCA, P. (orgs.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 173-202.

_____. **Perspectivas em análise visual:** do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, SEB/MEC, 2006, v. 1.

CALLOW, J. Reading the visual: An introduction. **Image matters – Visual texts in the classroom**. Newtown (Australia): Primary English Teaching Association, 1999, p. 1-13.

CASSANY, D. CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva,** Florianopólis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul/dez. 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, *4*(9), disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/artindex.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html> Acesso em: 10/05/2011.

COSTA, E. G. de M. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? **Revista X**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 59-77, 2011, disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewArticle/24607>, acesso em: 12/01/2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B; BRITO,K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005, p. 159-177.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of visual design**. London: Routlegde, 2006.

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

MUFFOLETTO, R. An Inquiry into the nature of Uncle Joe´s representattion and meaning. **Reading Online**, v. 8, n. 4, disponível em: <http://www.readingonline.org/newliteracies/muffoletto/index.html> Acesso em: 13/10/2011.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.9, n.1, p. 15-39, 2006.

_____. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47(1), p. 91-117, 2008.

OSMAN, S. et al. **Enlaces**. São Paulo: Macmillan, 2010.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Diálogos Interamericanos, Niterói, n. 38, p. 123-137, 2009.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**. Pocatello (EUA), v.1, n.1, p. 10-19, 2002. Disponível em: http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf. Acessado em outubro de 2011.

ANEXOS

1. Fotografias da Exposição

Fotografia 01:

Fotografia 02:

Fotografia 03:

4. GT 4 - LETRAMENTO MULTIMODAL E CRÍTICO

LEITORES CRÍTICOS? UMA ANÁLISE SOBRE O COMPARTILHAMENTO DE NOTÍCIAS FALSAS NO FACEBOOK

LIMA, João Paulo Eufrazio de. Doutor (UVA). jpeufrazio@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar até que ponto usuários do Facebook são capazes de ler criticamente as informações compartilhadas em sua timeline, identificando possíveis links com noticias falsas (hoax). Foram pesquisados 30 sujeitos, alunos do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da Universidade Estadual do Ceará, (UECE - FECLESC). Baseamo-nos em autores como Primo (2003), Christofoletti (2007) e Carr (2010) que analisaram o alcance e relevância das informações compartilhadas no ciberespaço e em trabalhos sobre letramento, entre os quais destacamos, Rojo (2009) e Buzato (2009). Nossa análise foi baseada a partir do encaminhamento de três notícias comprovadamente falsas aos sujeitos pesquisados, pedindo-os para relatarem se compartilhariam ou não tais notícias em sua timeline. Os resultados demonstraram que, com exceção de um único sujeito, todos os demais compartilhariam as notícias enviadas sem antes investigarem sobre sua origem e credibilidade. Isso nos mostra que, mesmo em leitores de nível superior, é possível percebermos a falta de um letramento crítico necessário para filtrar as informações diárias, o que demostra a urgente necessidade de lidarmos com a formação de leitores capazes de navegar de selecionar, cruzar informações e chegar a conclusões próprias a partir de múltiplas fontes.

Palavras-chave: letramento digital, compartilhamento, facebook.

Abstract

The aim of this paper is to investigate if Facebook users are able to critically read the information shared in your timeline, identifying possible links with false news (hoax). It was surveyed 30 students of linguistics course at Vale do Acaraú State University (UVA) and the at State University of Ceará (UECE - FECLESC). Our study is based on authors such as Primo (2003), Christofoletti (2007) and Carr (2010) who analyzed the scope and relevance of the information shared in cyberspace. We are still based on works on literacy, among which we highlight, Rojo (2009) and Buzato (2009). Our analysis was based on sending three fake news to the students. We asked them to report if they would share those news on your timeline. The results showed that, with the

exception of a single subject, all other ones would share the news without first investigating about its origin and credibility. This shows us that even graduating readers present a lack of critical literacy necessary to filter the daily information. It demonstrates that there is an urgent need to deal with the formation of readers who would be able to select, crosscheck and get our own conclusions from multiple sources.

Keywords: digital literacy, sharing, facebook.

Introdução

O Facebook foi criado em 2004 por Mark Zuckerberg como uma rede social para alunos da universidade de Harvard, sendo depois expandido até em 2006 tornar-se aberto para o público em geral.

Segundo dados de 28/01/2016, conta com 1,39 bilhões de usuários em todo mundo, dos quais 890 milhões acessam diariamente seus perfis. São compartilhados em média 4,75 bilhões de conteúdos por dia, sendo a plataforma mais utilizada para difusão de conteúdos. [1]

No Brasil, segundo dados da comScore, há cerca de 68,1 milhões de usuários dos quais 65% tem menos de 35 anos. Em média os usuários brasileiros ocupam nada menos do que 97,8 % de seu tempo de navegação nessa rede. [2]

Toda essa difusão e quantidade exorbitante de dados trafegados entre pessoas do mundo todo, traz consigo um grande problema em relação à confiabilidade das informações divulgadas. Logicamente esse não é um problema específico do Facebook, mas inerente, pelo visto, a todas as redes sociais e demais plataformas da web, sobretudo as que integram o conceito mais livre de web 2.0.

Nos dizeres de Primo (2003, p. 04) "nestes casos importa menos a formação especializada de membros individuais. A credibilidade e relevância dos materiais publicados é reconhecida a partir da constante dinâmica de construção e atualização coletiva".

Se pensarmos mais especificamente no alcance do Facebook entre o público brasileiro, sobretudo pelo fato de ser eminentemente jovem, a grande possibilidade de difusão de notícias falsas é verdadeiramente um grande problema, havendo, inclusive, sites especializados em desmascarar esse tipo de conteúdo como, por exemplo, o http://www.e-farsas.com/.

Tal problema fez com que o próprio Facebook tomasse medidas para contenção desse tipo de circulação perniciosa de informação, permitindo agora que os usuários possam sinalizar informações falsas ou duvidosas[3].

Tomando essa problemática como ponto de partida, resolvemos investigar até que ponto usuários do facebook são capazes de ler criticamente as informações compartilhadas em sua *timeline*, identificando possíveis *links* com noticias falsas.

---

[1] Dados obtidos em https://zephoria.com/social-media/top-15-valuable-facebook-statistics/. Para uma análise mais minuciosa, veja: http://postcron.com/pt/blog/tendencias-redes-sociais-2014-infograficos-estatisticas/. Tradução nossa.

[2] Dados obtidos em http://brasileconomico.ig.com.br/tecnologia/coluna-nelson/2014-06-03/o-brasil-com-681-milhoes-de-usuarios-e-quinto-pais-em-numero-de-internautas.html.

[3] Para saber mais, por favor, acesse http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/01/facebook-agora-permite-sinalizar-hoaxes-e-noticias-falsas-na-rede-social.html.

Para tanto, nessa exposição, começaremos discutindo sobre a credibilidade das informações divulgadas na internet, em seguida discutiremos sobre o conceito de letramento digital. Depois demonstraremos as opções metodológicas de nosso trabalho, após isso, analisaremos os dados obtidos e, por fim, apresentaremos as conclusões a que chegamos nesta pesquisa.

Esperamos com esse trabalho fomentar as discussões sobre a difusão de informações na web e a problemática da confiabilidade das informações veiculadas. Acreditamos que em uma sociedade em que a internet tem um alcance tão grande quanto a nossa, é preciso que nós, professores, estejamos atentos para discutirmos com nossos alunos esse problema e fornecermos a eles os subsídios necessários a uma leitura crítica de qualquer texto, mesmo aqueles em ambientes eminentemente recreativos como o Facebook.

Letramento Digital

Como nos lembram Kleiman (2004) e Gasque (2010), o termo letramento é algo de certa forma ainda novo no Brasil, tendo sido em Kato (1986) o primeiro registro desse termo. Atualmente, o termo tem sido adaptado a diferentes contextos de uso, o que gerou expressões como letramentos e/ou multiletramentos (CASTELA, 2008. ROJO, 2009. GASQUE, 2010), ambas buscando dar conta das diferenças contextuais de uso desse conceito.

Atrelado às novas TIC´s, o termo letramento, com o qualificativo digital, tem sido fruto de muito debate. Segundo Smith (2000), nesse novo contexto tecnológico, ser letrado é não só dominar o uso funcional das tecnologias digitais, mas ainda, ter espírito crítico em relação a esse uso.

Gilster (1997, p.01) define letramento digital como sendo a "habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores".

Ainda segundo Gilster (1997) são necessárias quatro competências básicas para o desenvolvimento do letramento digital. Primeiramente a avaliação crítica de todo conteúdo disponibilizado na rede; Em segundo lugar, a competência técnica para saber usar do modelo não-linear hipertextual; Além do mais é preciso ainda saber confrontar as informações de diferentes fontes e por fim, saber usar do que ele denomina "biblioteca virtual" em busca de informações.

Por sua vez, Soares (2002) define letramento digital como "certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel" (p. 151). Nessa perspectiva a autora ainda salienta que é preciso que se "pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos" (2002, p. 155).

Nesse mesmo esteio, Buzato (2006, p. 16) define Letramentos digitais (LDs) como " conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente."

Partindo desses teóricos, entendemos letramento digital como sendo o conjunto de competências necessárias para que um sujeito possa de maneira estratégica buscar, selecionar e confrontar informações de fontes variadas advindas da grande rede. Essas competências envolvem então o conhecimento de todo o aparato tecnológico necessário para a navegação digital, bem como o espírito crítico que possa fazer com que o indivíduo saiba buscar as informações a partir de seus objetivos, confrontando-as em busca de selecionar o que lhe seja mais confiável.

A credibilidade das informações na internet

O quesito confiabilidade é um dos maiores desafios em relação ao consumo e divulgação de informações no meio digital. O fato de que qualquer pessoa pode a seu bel prazer veicular informações que, ao menos potencialmente, podem alcançar milhares e milhares de pessoas, alterou e muito o sistema tradicional, reorganizando toda a estrutura da informação com consequências ainda pouco avaliadas e compreendidas, como bem adverte Christofoletti (2007).

Contudo, o mesmo autor pondera que:

> [...] talvez pela primeira vez na história! – consideram o público como elemento não-passivo no processo e porque absorvem da internet condições tecnológicas de rápidas respostas, de imediatas avaliações e de interatividade. [...] O fato é que a preocupação com informações confiáveis existe há mais de trezentos anos. (CHRISTOFOLETTI, 2007, p. 03)

De fato, a confiabilidade das informações é um problema tão antigo como a própria humanidade, mas provavelmente nunca em nossa história tivemos um fluxo de informações tão enorme e oriundo de tão diversas fontes, o que certamente coloca um impasse sério para todo o sistema. Dessa forma, como salienta Serra (s/d, p. 07), "cabe a cada um dos receptores decidir, por si próprio, que informação é ou não é credível, que informação é mais ou menos credível".

No mesmo tom, Christofoletti (2007a, p. 4) adverte que:

> não há uma instância entre os fatos e o público que garanta a validade da informação, e cabe ao receptor decidir por seus próprios meios, o que merece sua credibilidade e confiança. Essa triagem alcança contornos mais difusos nos dias atuais, quando há muitas formas de acesso à informação, o que é catalisado pela internet.

Dessa forma, o leitor passa a ser também fonte de credibilidade uma vez que é ele também o responsável pela divulgação, decidindo ou não por seu compartilhamento. O leitor passa a ser então, de alguma forma, receptor e fonte da informação. Consequentemente, dado o caráter de afetividade próprio de redes sociais como o Facebook e à participação de muitos envolvidos, temos um cenário propício para a difusão da desinformação através de notícias falsas.

Nesse novo cenário, aparentemente caótico, há uma grande desqualificação dos princípios clássicos colocados pela retórica no que diz respeito à credibilidade de uma informação, senão, vejamos.

Segundo Aristóteles (2012) a credibilidade de uma informação está sujeita ao ethos construído pelo orador em sua exposição. Dessa forma, pouco importaria a relação da matéria da informação com a realidade, bastava que o orador, a partir de várias técnicas de convencimento tornasse crível o seu discurso para o público. Temos aqui então uma centralidade na figura do orador que é o responsável pela credibilidade ou não de uma informação, posto que é ele a fonte da informação.

Contudo, no meio digital, notadamente nas redes sociais, a fonte da informação parece ser de menor importância e a centralidade passa à própria informação. Isso se explica por dois fatores interligados: a quantidade exorbitante de fontes de informação, o que torna inviável checar sua confiabilidade; e o caráter afetivo das relações, pelo qual as redes de interesse que atravessam as relações sociais virtuais servem como catalizadores para a veiculação de informações partilhadas.

Nesse contexto atual, o excesso de informação gera o que Wurman (2000) denominou de "ansiedade informacional", ou seja, a competitividade por atenção a que estamos expostos acaba por chocar-se com a capacidade cognitiva que temos de consumir informações, o que faz com que acabemos passando de um assunto a outro de forma superficial como atesta Carr (2010).

Refletindo sobre isso, Zago e Silva (2014, p. 08), ponderam que: "nesse sentido, conteúdos que apelam para emoção, que se relacionam a experiências e ao contexto do interagente, tendem a se destacar em meio ao emaranhado de informações a que ele está exposto".

De fato, nesse emaranhado de informações da *timeline* em que se misturam mensagens pessoais, fotos, vídeos etc. a notícia parece ser apenas mais um componente para o consumo rápido, o que a coloca em uma posição desprestigiada e perigosa. Portanto, a rede que permite a amplificação do alcance de qualquer informação pode servir, da mesma forma, para a desinformação generalizada em uma ambiente propício para tanto.

Dessa forma, como demonstraremos mais adiante, o critério maior para a confiabilidade de uma informação no Facebook passa a ser a pertinência, ou seja, o usuário decide pelo compartilhamento ou não de uma informação quase que exclusivamente movido por seu interesse ou não naquele assunto.

A importância do ethos do orador nesse cenário, conforme posto por Aristóteles (2012), é minimizada, pois, o que interessa nesse tipo de rede é o ethos que pretende construir o usuário. É esse ethos a ser construído na rede que parece servir como filtro para as informações, como mais adiante demonstraremos em nossa análise dos dados.

Assim, se por um lado a facilidade e liberdade de publicação na web quebram em boa parte o monopólio das grandes organizações midiáticas, servindo potencialmente como fontes de informações alternativas, colocam ao mesmo tempo em xeque praticamente tudo o que é veiculado na grande rede, o que subverte quase que completamente os processos tradicionais de construção da informação e nos coloca em um momento ímpar no qual é preciso refletirmos sobre o papel de cada um nesse novo contexto.

Portanto, em uma cultura de massa como a que vivenciamos hoje, é fundamental que o usuário torne-se um leitor crítico, ou seja, um leitor capaz de refletir criticamente sobre as informações a seu dispor, interpretando tendências ideológicas e falácias patentes ou latentes.

A construção desse leitor crítico é talvez mais do que nunca essencial para nosso ensino, uma vez que como nos alerta Guaresch (2005, p 146),

> "As notícias [...] são a parte mais importante na formação, tanto da opinião pública, como na formação da ideologia das pessoas. Elas vão direto à mente das pessoas e vão construindo a realidade, a verdade, os fatos e os acontecimentos. Sem exagero, as notícias constroem a história e o mundo para nós"

É essencial, portanto, que o ensino busque, em todas as suas etapas, formar leitores críticos, capazes de não se deixar influenciar pela quantidade, fluidez e rapidez com que as informações nos são repassadas. Leitores que pensem sobre o que leem e sirvam como bons formadores de opinião, capazes de desmascarar falácias e contra-argumentar com eficácia quando necessário.

Nessa pesquisa, pareceu claro para nós como ainda é fácil veicular e difundir notícias falsas, mesmo quando se trata de leitores proficientes. Para tanto, passaremos a demonstrar em seguida as opções metodológicas que guiaram nosso trabalho.

Opções metodológicas da pesquisa

Nosso objetivo nesta pesquisa foi de investigar até que ponto usuários do Facebook são capazes de ler criticamente as informações disponibilizadas em sua timeline antes de decidir sobre seu compartilhamento ou não.

Para tanto, optamos por selecionar três links bastante difundidos no Facebook e que de antemão sabíamos tratar-se de notícias falsas. Copiamos a seguir parte das telas desses links e o seus endereços completos:

Link 01

Figura 01 – notícia falsa 01 - mulher gasta 20 mil dólares para implantar terceiro seio
http://uhull.virgula.uol.com.br/09/22/mulher-gasta-20-mil-dolares-para-implantar-um-terceiro-peito-veja-fotos-e-videos/

Link 02

Figura 02 – notícia falsa 02 - governo pretende mudar regra de aposentadoria
http://www.implicante.org/noticias/governo-pretende-mudar-regra-da-aposentadoria/

Link 03

Figura 03 – notícia falsa 03 - pra você que acha que andar de calças caídas é lindo
http://www.insoonia.com/pra-voce-que-acha-que-andar-de-calcas-caidas-e-lindo-veja-a-explicacao/

Cada link foi escolhido por uma especificidade própria: o primeiro por ser veiculado por um grande portal de notícias; o segundo por ter sido compartilhado em um grupo profissional de professores,; e o terceiro por ser um assunto do tipo "curiosidades". Cada uma dessas especificidades tinham o propósito de avaliarmos se o fato de a notícia ser compartilhada por um portal, um grupo profissional ou ser algo curioso poderia interferir na avaliação do usuário.

Como já antecipamos tratam-se de três notícias falsas. A primeira, embora divulgada amplamente por vários portais importantes de notícias, foi posteriormente atestada como fraude. [4] Isso deixa claro como, até mesmo grandes empresas e jornalistas, estão sujeitos a esse tipo de armadilha e como o princípio básico do jornalismo que é "checar a fonte" parece não estar sendo respeitado, dada a necessidade premente de notícias em cascata.

O segundo link trata-se na verdade de uma manchete propositalmente enganosa, pois, dá a entender que 95 anos para homens e 85 para mulheres diria respeito à idade quando na verdade diz respeito à soma da idade mais tempo de contribuição. Essa informação crucial para a notícia só é devidamente informada quando acessado o link e apenas nas duas últimas linhas do texto. Isso nos serviu de base para verificarmos se os usuários eram capazes de ir além da leitura da manchete, se de fato abriam os links e se liam o texto em sua integridade, interpretando-o corretamente.

Por fim, o terceiro link, também falacioso[5], foi escolhido para verificarmos se os usuários poderiam avaliar criticamente até mesmo notícias do tipo "curiosidades", checando a veracidade da informação. Além do mais, essa notícia chamou nossa atenção para o fato de utilizar um linguajar chulo ("dar o *fiofó")*, o que poderia servir de indício para um leitor crítico sobre a confiabilidade da fonte.

Como sujeitos dessa pesquisa, escolhemos aleatoriamente 30 usuários do Facebook. Todos eram graduandos ou graduados em Letras de duas universidades estaduais do estado do Ceará: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nossa suposição era de que por se tratarem de leitores proficientes, os sujeitos seriam capazes de avaliar bem os links compartilhados e decidir criticamente sobre sua qualidade antes de compartilhá-los.

O contato foi feito por mensagem inbox através do próprio Facebook. Pedimos a adesão voluntária e quando consentido, enviamos os três links pedindo que os usuários decidissem se seriam compartilhados ou não em sua timeline, explicando o porquê de sua decisão. Não especificamos tempo para resposta e cada usuário utilizou o tempo que achasse conveniente. Depois de devidamente respondido, informamos que as notícias eram falsas e pedimos que cada usuário avaliasse como foi sua leitura dos textos para que chegássemos ao porquê de suas decisões. Os resultados desse processo, passaremos a analisar a seguir.

Análise dos dados

Em relação ao link 01, 24 sujeitos disseram que não o compartilharia enquanto 06 disseram que o compartilharia. Dos que optaram pelo não compartilhamento, 02 disseram que não o compartilhariam por não ser do seu interesse, 20, disseram não compartilhar por ser uma notícia irrelevante, 01 disse temer que outras pessoas pudessem fazer o mesmo e apenas 01 por acreditar ser uma notícia falsa (fake). Os que disseram que compartilhariam esse link, responderam que seria um tema importante para o debate entre as pessoas.

Em relação ao link 02, 22 sujeitos disseram que compartilhariam o link, enquanto 08 disseram que não compartilhariam. Dos que responderam sim, todos justificaram que seria uma

[4] Para mais informações, por favor, acesse: http://noticias.r7.com/hora-7/fotos/farsa-descoberta-mulher-dos-tres-seios-ja-foi-acusada-de-vigarista-e-pode-ter-armado-golpe-25092014#!/foto/2.

[5] Para mais informações, por favor, acesse: http://www.insoonia.com/pra-voce-que-acha-que-andar-de-calcas-caidas-e-lindo-veja-a-explicacao/.

informação importante para as pessoas em geral. Dos que responderam não, 05 disseram não discutir política no Facebook e 03 disseram não ter conhecimento suficiente sobre o tema. Nenhum foi capaz de interpretar corretamente o conteúdo da notícia quando perguntado mais especificamente sobre essa suposta proposta de alteração nas aposentadorias.

Já quanto ao link 03, 19 sujeitos disseram que não o compartilhariam enquanto 11 disseram que o compartilhariam. Dos que responderam não, todos disseram considerar a informação irrelevante. Por sua vez, dos que disseram que compartilhariam, 10 consideraram ser algo curioso que precisa ser divulgado como forma de alerta e 01 disse acreditar ser um conteúdo homofóbico, tendo percebido a linguagem chula empregada.

Quando informados de que as três notícias eram falsas apenas um disse haver suspeitado e que costuma verificar a veracidade dos conteúdos. 25 deles admitiram ter feito uma leitura superficial e descompromissada, 18 admitiram já ter compartilhado pelo menos um desses links em sua timeline e 10 admitiram ter lido apenas o título do link sem acessá-lo.

Com base nos resultados obtidos podemos chegar a algumas conclusões que nos levaram a mais inquietações, o que passamos a discutir a seguir.

Conclusões

A maior de nossas surpresas em relação à análise dos dados obtidos foi que mesmo se tratando de leitores de nível superior, os quais supostamente têm o hábito de leitura, não vemos um critério mais embasado para decidir sobre o compartilhamento ou não de informações em seu Facebook.

Nenhum dos sujeitos pesquisados fez referência à qualidade da fonte, apenas um disse buscar outras fontes para verificar a veracidade da informação e, no caso específico do link 02, nenhum dos que foram perguntados soube interpretar corretamente a notícia contida no link.

O principal critério utilizado pela imensa maioria foi o do interesse pessoal, o que parece, em nossa interpretação, estar mais ligado ao ethos que cada usuário procura desenvolver em seu perfil. Tal fato demonstra que, como qualquer outro usuário comum, os sujeitos, embora acadêmicos, são atingidos pela mesma enxurrada de links, o que torna difícil uma seleção criteriosa do que deve ou não ser compartilhado.

Esses fatos demonstram ainda a falta nos sujeitos pesquisados do mínimo de letramento digital para que possam navegar de forma crítica na Grande Rede. Os dados demonstram que a esmagadora maioria dos sujeitos não são capazes de avaliar criticamente as notícias que lhes chegam de forma a cruzar dados e investigar fontes, evitando o compartilhamento de notícias falsas.

Acreditamos que outras pesquisas precisam ser realizadas com uma extensão maior de dados em relação à quantidade de sujeitos e aos seus contextos sociais, sobretudo, em outros níveis educacionais. Só dessa forma, teríamos um quadro que pudesse minimamente refletir a complexidade da realidade que temos contemporaneamente.

Acreditamos ainda que esse contexto preocupante em que notícias falsas são facilmente veiculadas mesmo entre sujeitos de nível superior é reflexo dos problemas que nossa educação enfrenta em todos os seus níveis e que é preciso que todos nós, professores, estejamos engajados na formação de pessoas críticas, capazes de ter uma posição menos passiva diante das informações que nos chegam.

Por fim, queremos salientar que é preciso investirmos cada vez mais no formação de pessoas que possam ser formadores de opinião eficazes, capazes de combater através de sua leitura crítica a desinformação cada vez mais comum na grande rede.

Referências

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006.
CARR, N. **The Shallows**: What the internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton & Company, 2010.
CASTELA, G. da S. formação e atuação do docente de língua estrangeira: um enfoque no letramento digital. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 3, n. 5, jan-jun., 2008
CHRISTOFOLETTI, Rogério. Credibilidade jornalística e reputação na blogosfera: mudanças entre dois mundos. In: **5º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo**, 2007. Anais ... Aracaju: SBPJor. Disponível em: http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/ind_._rogerio_christofoletti.pdf. Data de acesso: 15/08/2016.
GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, set./dez., 2010
GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1997.
KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7ª. reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
SERRA, Paulo. **O princípio da credibilidade na selecção da informação mediática**. Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-credibilidade-seleccao-informacao.pdf. Data de acesso: 20/08/2016.
SMITH, A. **From the feel of the page or the touch of a button**: envisioning the role of digital technology in the English and language arts classroom. Spring, 2000. Disponível em: . Acesso em: 10/08/2016
SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez., 2002
WURMAN, R. S. **Information Anxiety 2**. Indianapolis: Que, 2000.
ZAGO, Gabriela da Silva. SILVA, Ana Lúcia Ligowski. Sites de rede social e economia da atenção: circulação e consumo de informações no Facebook e Twitter. **Vozes e diálogo**, Itajaí, v. 13, n.01, jan/jun. 2014. Disponível em: http://www6.univali.br/seer/index.php/vd/article/view/5305/3246. Data de acesso: 22/09/2016.

Concepções críticas e não-críticas de leitura e suas consequências pedagógicas para o ensino.

Marcos Roberto dos Santos Amaral, mestrando, PosLA-UECE/FUNCAP, mdmrsamaral@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva fazer uma análise sobre concepções teóricas de leitura e suas consequências para o ensino e a formação do aluno/leitor. As concepções que não focalizam a relação dialógica da produção histórica de sentidos, ou que não as privilegiam, veem o fenômeno discursivo como fragmentário, focalizando sua prática ora no texto ora no autor, mas nunca na interação fundante do ato comunicativo, a consequência pedagógica é uma prática em que os leitores formados em geral são passivos e acríticos. De início, distinguimos leitura crítica e não-crítica, fundamentados em Koch e Elias (2006) sobre leitura crítica e em Solé (2003) sobre o leitor crítico; depois discutimos as palavra interiormente persuasiva e palavra autoritária, segundo Bakhtin (2014); então, sugerimos um plano de aula de leitura, aliando as noções de leitura crítica e palavra interiormente persuasiva. Como resultado, observou-se que a prática formadora de leitores deve ater-se a que as situações de leitura em que se interage são dimensionadas pela contradição de diversos pontos de vistas, por meio de cuja mediação a palavra interiormente persuasiva e o protagononismo permite a criticidade, e consequentemente a formação cidadã do leitor.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Leitor crítico. Palavra interiormente persuasiva.

Abstract

This paper aims to make an analysis of theoretical conceptions of reading and its consequences for the education and training of the student / reader. The conceptions that do not focus on the dialogical relation of the historical production of meaning or not the privilege, see the discursive phenomenon as fragmented, focusing his practice now in either text the author, but never in founding interaction of communicative act, pedagogical consequence is a practice in which readers trained in general are passive and uncritical. At first, we distinguish critical reading and uncritical, based on Koch and Elias (2006) on critical reading and Solé (2003) on the critical reader; then discuss the internally persuasive word and authoritative word, according to Bakhtin (2014); then, we will suggest a reading lesson plan, combining the critical reading of notions and word inwardly persuasive. As a result, it was observed that forming practice should stick to the reading situations in which it interacts are scaled by the contradiction of several points of views, through whose mediation the interiorly persuasive word allows the criticality and consequently the formation citizen of the reader.

Keywords: Reading concepts. Critical reader . Word inwardly persuasive.

1. Introdução

Este artigo discute o problema da formação de leitores, a partir de concepções de leitura críticas e não críticas. A noção de crítica em que nos apoiamos está orientada pela questão da focalização da relação dialógica da produção histórica de sentidos. Questionamos sobre em que

medida a criticidade pode ser oportunizada por uma prática que considere ou não a participação dialógica dos alunos nas atividades de leitura.

Tentamos sugerir um plano de aula de leitura que possa ser compartilhado entre os professores de leitura e que tal contribua para que se tenha concretamente uma base para discussão sobre quais concepções e quais as consequências para o ensino estão subjazendo as atividades rotineiras da escola.

Este artigo tanto pode ampliar o debate já feito sobre leitura quanto dar um exemplo de como se pode aliar os estudos de Análise do Discurso com os fundamentos linguísticos textuais que compõem as práticas já mais desenvolvidas nas escolas a respeito do ensino e aprendizagem de leitura.

Na primeira seção, proporemos um quadro explicativo da distinção entre leitura crítica e não-crítica, fundamentado nas questões sobre em que ponto de vista se focaliza a atividade de leitura, se no autor ou estrutura, qual sua característica e qual o perfil da atividade do professor e do aluno formado. Aqui, embasamo-nos em Koch e Elias (2006) sobre leitura crítica e em Solé (2003) sobre o leitor crítico. Na segunda seção, discutimos a respeito da palavra interiormente persuasiva e da palavra autoritária, segundo Bakhtin (2014). Na terceira e última, sugerimos um plano de aula de leitura crítica, aliando as noções de leitura crítica e palavra interiormente persuasiva.

2. A leitura crítica e não-crítica

O ensino, em geral, é questionado dependendo de tal ou qual concepção ideológica que se lhe subjaz ou que esteja em condições de paradigma, ocorrendo o mesmo com o ensino básico de língua portuguesa. Suas bases teóricas e práticas escolares problematizam-se e propõem-se novas orientações e reformulações, desde as atividades em sala aos regimentos legais e normatizações e diretrizes das instituições responsáveis. Além de haver concomitantemente debates acadêmicos a respeito dos caminhos e encaminhamentos a que a escola se atém. Assim que novas metodologias e práticas são implantadas e divulgadas.

Nesse contexto, discute-se muito a respeito de um ensino dito não-crítico e um crítico. De fato, dependendo das concepções teóricas fundamentais, a prática de ensino redefinir-se-á, por isso que é importante a discussão de que teoria fundamenta qual prática, para que o professor, efetivamente, desenvolva um trabalho consistente, eficiente e de relevância social.

Tratando-se do ensino de língua portuguesa, especialmente, de leitura, as concepções e bases teóricas do entendimento da atividade de leitura implicam diferentes métodos de ensino e consequências diversas para o mesmo. Acredita-se que a prática não-crítica não traz resultados positivos para a formação de cidadãos que compreendam os processos históricos de produção de sentidos no discurso. Porquanto, grandes discussões sobre a premência de transformar-se o ensino de língua portuguesa, em todas suas particularidades, dentre elas a leitura, em detrimento do ensino não-crítico.

A crítica da prática escolar, necessariamente, passa pela crítica das concepções teóricas subjacentes à prática. É caso, então, da leitura, como afirma Koch e Elias (2006, p. 9):

> **O que é ler? Para que ler? Como ler?** Evidentemente, as perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, os quais revelarão uma concepção de leitura decorrente da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que se adote (grifo da autora).

As autoras destacam que as concepções de leitura podem focalizar ou o autor; ou o texto; ou a relação entre autor-texto-leitor. Cada uma dessas concepções trará consequências para o ensino tanto no que diz respeito ao tipo de atividade escolar desenvolvida, quanto ao perfil da atividade do professor, e quanto à formação do leitor. Veja-se o quadro a seguir:

CONCPÇÕES DE LEITURA/CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO

CONCEPÇÃO	CONSEQUÊNCIAS			
NÃO-CRÍTICA	FOCO	ATIVIDADES	PERFIL DA ATIVIDADE DO PROFESSOR	LEITOR FORMADO
	AUTOR	RECONHECIMENTO DAS INTENÇÕES DO AUTOR	LEITURA LITERALISTA	PASSIVO
	TEXTO	RECONHECIMENTO DO SIGINIFICADO DAS ESTRUTURAS DO TEXTO	LEITURA LITERALISTA	PASSIVO
CRÍTICA	INTERAÇÃO AUTOR-TEXTO-LEITOR	CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DIALÓGICA DO SENTIDO DO TEXTO	LEITURA HISTÓRICA	CRIATIVO

Segundo Koch e Elias (2006, p. 10), tratando das distinções e semelhanças epistemológicas e ontológicas entre cada concepção, que estamos aqui chamando de não-crítica observa-se que:

> Se na concepção anterior [com foco no autor], ao leitor cabe o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção [com foco no texto], cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

Desse modo, a imagem do leitor seria a de quem desempenha um papel passivo no ato de ler, apenas identificando informações "colocadas" no texto de modo pacífico e terminante, como se o texto não fosse um "espaço" de diálogo e interação social entre sujeitos da linguagem situados historicamente. A contribuição ativa do leitor, aí, é nenhuma; apenas de verificação, por isso sua característica é a passividade. Em consonância com Bakhtin, "toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz (1992, p. 290)" e que de um bom leitor, ou seja, crítico, conforme Solé (2003, p. 21), "espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido ao que lê".

A imagem de leitor crítico é, justamente, a desse que se posiciona ativamente na interação discursiva. O leitor é crítico, quando diante do texto, questiona, faz hipóteses, complementa, acrescenta, enfim, dialoga com o texto e autor do texto, além de com as orientações ideológicas imediatas e amplas. Nessa atividade, constroem-se os sentidos, uma vez que o ato da leitura está inserido num processo interativo entre autor-texto-leitor e situação histórica. Essa concepção dialógica da linguagem é que fundamenta as práticas pedagógicas que objetivam formar leitores críticos.

As concepções que não focalizam a relação dialógica e a produção interativa de sentidos, ou que não as privilegiam, via de regra, são reproduzidas por professores que também não possuem o hábito da leitura. É comum ouvirmo-lo de professores que não *gostam* de literatura, ou que *preferem* ensinar gramática. Essa postura do professor é uma consequência de um ensino não-crítico, que vê o fenômeno linguístico como fragmentário, focalizando sua prática ora no texto ora no autor, mas nunca na interação discursiva fundante do ato comunicativo. Assim,

professores de língua portuguesa, por mais contrassensual que seja, pensam ser natural não serem assíduos leitores.

Antunes (2007, p. 56) afirma que:

> O professor de português deve ser, para todos os efeitos, um leitor assíduo, funcionalmente múltiplo e "amante" de textos literários (mobilizando emoções estéticas) e não-literários (mobilizando os saberes de diferentes domínios).

Ou seja, para que se forme um sujeito discursivo que tem consciência das contradições de produção do uso de sua linguagem e que sabe utilizá-la satisfatoriamente nos mais diversos contextos sociais de interação comunicativa, ele deve ser introduzido num meio e que se produz leitura criticamente.

Para que o ensino de leitura forme leitores críticos, devem estar presentes na prática e nos fundamentos teóricos do professor, concepções de leitura que considerem a atividade leitora amplamente na interação dialógica entre sujeitos, texto/discurso e situação histórica. Caso contrário, as consequências para o ensino continuarão muito preocupantes.

3. Palavra interiormente persuasiva e a palavra autoritária

Os processos de formação do leitor crítico podem ser compreendidos em relação com a formação da consciência individual que, segundo Bakhtin (2014, p. 146), consiste na apropriação dos processos de "de luta com a palavra de outrem". Em outras palavras, esta consciência decorre do acabamento que o indivíduo faz das diversas interações travadas com a palavra alheia, decorrente da forma como esta palavra lhe é apresentada e apropriada,

Já que "a evolução ideológica do homem - neste contexto - é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem" (BAKHTIN, 2014, p. 142), também, "é diferente o sentido que o tema do falante e de seu discurso, no uso ideológico de nossa consciência, adquire no processo de sua comunhão com o mundo ideológico" (idem), para que o ensino de leitura se desenvolva por entre sujeitos dialógicos, cujos discursos sejam tomados como processos contraditórios de produção do uso concreto da linguagem e que o leitor formado por este ensino seja aquele que busca utilizá-la proficientemente nos mais diversos contextos sociais de interação comunicativa, ele precisa reestabelecer-se com as bases históricas que fundamentam os processos de leitura. Uma forma de fazê-lo é relacionar a leitura crítica ao problema da apropriação da palavra alheia, nos termos bakhtinianos.

Embora reconheçamos que haja bastante diversificação de práticas de ensino de leitura, acreditamos que, conforme Bakhtin (2014, p. 142):

> O ensino de disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares da transmissão que assimila a palavra de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): "de cor" e "com suas próprias palavras.

Para os interesses deste artigo, importa saber que a relação entre leitor e discurso é uma relação mediada entre sujeitos, ideologias e história, o que, caso não seja percebido, torna o ato de leitura não crítico, decorrendo disso a firmação de uma prática de leitura limitada à reprodução e não transformação. Em outras palavras, o leitor envolver-se-á com uma atividade de apenas reconhecimento do posto pelo outro e de não ponderação e afirmação criativas.

Logo, este leitor ficará à margem dos processos autônomos de decisão sobre o sentido postulado e compartilhado socialmente. Isto é um processo de alienação. A leitura não-crítica é alienadora, não porque é incapaz de organizar as informações do texto, mas o é, porque não tangencia as questões do contexto de produção a que aquele discurso e seus sujeitos estão sinscritos. Destarte, é oportuno reconhecer o caráter ideológico do ato de ler.

A respeito, Bakhtin (idem) pondera:

> O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., - ela procura definir as próprias bases de

> nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra interiormente persuasiva.

O problema do ensino de leitura define-se na medida em que ele está para além de questões de ordem instrutiva, informacional e/ou expositiva, sendo a leitura uma das formas sociais de afirmação e legitimação da consciência ideológica do sujeito, que se faz no discurso, através das mediações entre as palavras deste.

No entanto, esta mediação não é nem linear, nem harmônica, ela é fundamentalmente contraditória. Daí, que é preciso, nos processos de ensino e aprendizagem da leitura não perder de horizonte as particularidades das concepções de leitura crítica e não-crítica e sobremaneira sua consequência para o ensino, já que o problema da cidadania plena está estreitamente ligado ao problema da competência leitora, e esta, por sua vez, à questão da criatividade histórica.

O quadro a seguir traz dois trechos que podem sintetizar o entendimento de palavra interiormente persuasiva e palavra autoritária e a nossa posição sobre a contribuição que estas categorias trazem para o ensino de leitura.

PALAVRA INTERIORMENTE PERSUASIVA E PALAVRA AUTORITÁRIA/CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LEITURA	
PALAVRA INTERIORMENTE PERSUASIVA	A palavra ideológica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós (...) é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca; a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realiza relativamente tarde. Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem (BAKHTIN, 2014, p. 145).
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LEITURA	A primeira contribuição que a palavra interiormente persuasiva tem para com o ensino de leitura decorre do fato de que ela está orientada para a afirmação da palavra autônoma do sujeito que se produz em resposta à palavra do outro. Esta palavra estabelece-se na interação dialógica e se concretiza na crítica. Outra é a de que a palavra interiormente persuasiva permite a transformação

	ideológica do sujeito e da história, o que é a força social motriz contra processos de alienação, caracterizados pela naturalização de assimetrias sociais.
PALAVRA AUTORITÁRIA	A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi reconhecida no passado. É uma palavra encontrada de antemão. Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática). Ela pode tornar-se objeto de profanação. Aproxima-se do tabu, do nome que não se pode tomar em vão (idem, p.143).
CONSEQUÊNCIA PARA O ENSINO DE LEITURA	Para o ensino de leitura crítica, a palavra autoritária é reacionária porque impede a criação, e consequentemente a transformação, posto que é dada. Ela ainda funda-se em hierarquias e dogmas, ou seja, é monológica.

Comparando o que está proposto no quadro acima para as contribuições e consequência da palavra interiormente persuasiva e autoritária para o ensino e a descrição das consequências para ensino das particularidades da leitura de perspectiva crítica e não-crítica no quadro da seção 2, pode-se perceber que:

A. A palavra autoritária relaciona-se com a prática de leitura não-crítica, sendo que o literalismo está para a monologia como está a hierarquização dogmática para a passividade do leitor. Assim o reconhecimento das intenções do autor e da significação das estruturas textuais são apenas afirmação da palavra autoritária;

B. A palavra interiormente persuasiva, por sua vez, correlaciona-se com a prática crítica de ensino de leitura, visto que a construção/reconstrução dialógica do sentido discursivo estabelece-se através da transformação ideológica, decorrente da interação autônoma dos sujeitos discursivos.

Destaque-se que Bakktin (2014, p. 146) destaca o seguinte:

> A concepção particular do ouvinte-leitor compreensivo é constitutiva para ela [a palavra de outrem]. Cada palavra implica uma concepção singular do ouvinte, seu fundo aperceptivo, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância. Tudo isto é

> muito importante para se entender a vida histórica da palavra. Ignorar estes aspectos e nuanças conduz à reificação da palavra, à extinção de seu dialogismo natural.

Quando Bakhtin (idem, p. 144), constata que "a palavra autoritária não se representa - ela apenas é transmitida", dá como corolário a perspectiva de que na interação discursiva, os processo de redução da leitura a questões de descrição são reacionários, já, por outro lado, são eminentemente transformadores aqueles fundados no diálogo, na contradição histórica. De fato, a palavra autoritária, a prática passiva de leitura e o ensino não-crítico são faces de forças reificadoras dos processos discursivos e sociais.

Portanto, não se pode falar de leitura como processos de decodificação e interpretação como implica tão-somente as praticas não-críticas, mas deve-se pensar que estes só farão sentido no discurso, caso estejam dimensionados nos contextos imediatos de produção, que exigem a participação ativa de leitor.

4. A leitura crítica e a palavra persuasiva

Nesta secção, faremos uma análise do que seria uma atividade escolar de leitura fundamentada no que vimos propondo como concepção de leitura crítica e no conceito de palavra interiormente persuasiva. Não recorremos a alguma atividade retirada de um livro didático, porque gostaríamos de afirmar a necessidade de o professor produzir na medida do possível seu próprio material, a partir das formas de discursos que circulam comumente nos lugares de cultura dos alunos. O que nem sempre é comtemplado nos livros didáticos.

É importante ainda que se considere para a seleção de corpus para a aula, a questão da formação para a cidadania, tão cara à educação contemporânea. O leitor crítico, inclusive, será definido conforme seu poder de protagonismo social e cidadão. A consciência ideológica, por sua vez, pela mediação criativa entre palavras heterogêneas, de cujo embate a cidadania se desenvolve.

Sendo assim, selecionamos trechos (textos 1 e 3) da CARTILHA DE TRÂNSITO. DICAS PARA VOCÊ VIVER MAIS E MELHOR, uma publicação da SOCIEDADE BRASILEIRA DE TRÂNSITO, a SBOT. O artigo 1º da RESOLUÇÃO 453, DE 26 DE SETEMBRO DE 2013 do CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO – CONTRAN (texto 2). E um outdoor que circulou em belo horizonte (texto 4).

Como se vê, todos os trechos são discursos concretos e tratam da questão social de acidentes de trânsito, os quais, mais a frente veremos, especificamente focam os de motocicleta.

Texto 1

Os acidentes de trânsito terrestres constituem um importante problema de saúde pública, sendo uma das principais causas de óbito no mundo: 1,2 milhão de pessoas morrem todos os anos por acidentes de trânsito, sem contar lesões que deixam um número maior de pessoas com seqüelas graves e incapacitadas.

Com relação aos motociclistas, o maior risco de óbito foi verificado entre os jovens de 15 a 39 anos. Em 2006, a maior parte das internações nos hospitais do SUS no Brasil ocorreram devido ao atropelamento de pedestres (33,7%), seguida pelos acidentes com motocicleta (28,2%) - (gráfico 1).

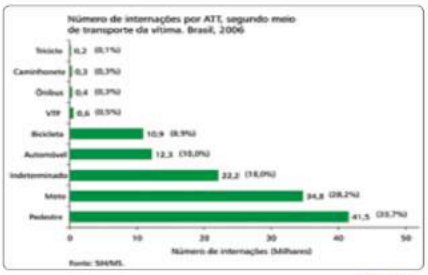


Gráfico 1

Sobre o texto 1, que traz um enunciado verbal e um visual, numa aula não crítica, comumente, tematizar-se-ia questões sobre, quais as intenções do autor e o significados de algumas partes do texto. Um exercício de leitura nesse modelo, poderia ser o seguinte:

1. Quantas pessoas morrem por acidente de trânsito?
2. Qual a faixa etária de maior risco entre motociclistas?
3. Dê sua opinião sobre o texto.

Observe-se que se as duas primeiras questões são estritamente de decodificação, a última parece orientar-se para uma participação do aluno sobre o texto. No entanto, percebemos que esta participação estaria bastante limitada porque, somente no diálogo com outros textos, ou seja, na mediação entre palavras alheias que se poderia ter uma participação autêntica deste aluno. Por isso é importante que o texto não figure na aula isoladamente, já que, tal qual a consciência ideológica, atividade na leitura funda-se na interação entre palavras/discursos do eu e do outro.

Logo, para que um comando como DÊ SUA OPINIÃO possa ser apropriado por alguém, deve-se contrapô-lo a outros discursos sobre o tema. Ora, a palavra subjetiva, só então, poderia confundir com as palavras alheias para logo em seguida emergir como palavra autêntica, ou seja, interiormente persuasiva. É entre as palavras dos outros que a própria vai construir-se.

Uma atividade de leitura crítica poderia constituir-se da seguinte forma:

1. Você conhece alguém que se acidentou?
2. Na rua onde você mora tem muito movimento de moto, é perigoso?
3. Leia o texto a seguir e diga por que se deve evitar os acidentes de trânsito.

Atente-se que, aqui, buscou-se primeiro inserir o texto na realidade imediata do aluno para depois orientá-lo em direção ao texto. Desse modo, inverte-se a lógica entre palavra alheia e própria, o movimento não é mais daquela para esta. A palavra autoritária, neste movimento perde sua força. É importante que, antes de estabelecer um movimento também unilateral, apenas invertido, da palavra própria para a alheia, o que se propõe é a contradição dos dois movimentos, sendo que neles é que a crítica pode haver.

Tal interação deve ser atravessa por outros discursos, por isso, juntamente com o texto em questão, outros devem ser tangenciados, daí questões sobre interdiscursividade serem interessantes. Veja-se:

1. Na sua opinião por que os motociclistas desrespeitam o limite de velocidade?
2. Leia o texto 2.

Texto 2

Art. 1º É obrigatório, para circular nas vias públicas, o uso de capacete motociclístico pelo condutor e passageiro de motocicleta, motoneta, ciclomotor, triciclo motorizado e quadriciclo motorizado, devidamente afixado à cabeça pelo conjunto formado pela cinta jugular e engate, por debaixo do maxilar inferior.

Parágrafo único. O capacete motociclístico deve estar certificado por organismo acreditado pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - INMETRO, de acordo com regulamento de avaliação da conformidade por ele aprovado (RESOLUÇÃO 453, DE 26 DE SETEMBRO DE 2013).

Ao se relacionar o texto 1 com 2 e questionar-se a respeito da atitude imprudente do motociclista, está-se estabelecendo uma relação dialógica que envolve a experiência comum do aluno, questões legais e cidadãs. Em meio a todas estas cadeias criativas, a criticidade pode emergir. Para finalizar, pode-se ainda apresentar outros textos e outros sujeitos sociais, como com a próxima questão:

1. Quem assina os textos a seguir?

2. Quais os interesses dessas pessoas em querer diminuir os acidentes com motociclistas?
3. O que você também poderia fazer para diminuir estes acidentes?

Texto 3

O maior dano, sem dúvida, é a lamentável perda de vidas, mas o custo do tratamento – que atualmente chega a bilhões de Reais – tem sido crescente, obrigando o estado a retirar recursos de outras áreas estratégicas. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE TRÂNSITO – SBOT. **Cartilha de Trânsito. Dicas para você viver mais e melhor.** SBOT. s/d p. 2).

Texto 4

Disponível em: http://portifoliopatricia.blogspot.com.br/2009/11/blog-post_6433.html

O desenvolvimento dessas questões pode ser ampliado *ad infinitum* e *ad nauseum*, o que não é ruim, pois é no diálogo ininterrupto que o sujeito se constitui. E a formação de leitores críticos não pode sair deste lugar.

5. Considerações finais

Neste artigo buscamos discutir a respeito da formação de leitores, a partir de concepções de leitura crítica e não-crítica. Consideramos que cada uma dessas concepções acarretam consequências para o ensino no sentido de formarem leitores distintos, no caso da primeira, o leitor formado é um leitor passivo, conformado em atividades de reconhecimento da palavra do outro, autoritária, externa, ou a do autor, ou a da convenção normativa.

Já para a outra, o perfil do leitor é o daquele que participa da postulação do sentido, defendido, aqui, como algo constituído historicamente. As situações em que este interage são orientadas pela contradição de diversos pontos de vistas, por meio de cuja mediação a palavra interiormente persuasiva e a participação ativa do aluno oportunizam a criticidade, e consequentemente a formação cidadã do leitor.

Por fim, conseguimos construir um plano de aula de leitura crítica, que pode servir de modelo para outras aulas – isto como sugestão de diálogo, não como norma –, estando de algum modo em consonância com as condições de emergência da criticidade, que propomos relacionada com o protagonismo do aluno e a persuasão interior da palavra alheia.

6. Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**/Irandé Antunes – São Paulo: Parábola Editorial, 2007. Estratégias de ensino; 5)

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance.** 7. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

_____. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO – CONTRAN. **Resolução 453, de 26 de setembro de 2013**. Disponível em: http://www.denatran.gov.br/download/resolucoes/resolucao4532013.pdf, acesso 15/09/2016.
KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – São Paulo: Contexto, 2006.
SOCIEDADE BRASILEIRA DE TRÂNSITO – SBOT. **Cartilha de Trânsito. Dicas para você viver mais e melhor.** Disponível em: http://www.der.al.gov.br/configuracao/servicos/dicas-ao-motorista/cartilha_transito.pdf, acesso 15/09/2016.

Letramento matemático: A importância da contextualização no desenvolvimento do pensamento matemático

Flávia de Carvalho Ferreira, Especialista, IFCE, flavia.carvalho@ifce.edu.br

Francisca Moreira de Castro, Especialista, PMC, franciscamoreirafn@hotmail.com

Resumo

Letramento matemático é a temática deste trabalho que objetiva refletir sobre a importância da contextualização para o desenvolvimento do pensamento matemático, considerando que, conforme Kato e Kawasaki (2011) contextualizar é articular ou situar o conhecimento específico da disciplina a contextos mais amplos de significação, estes, sim, bastante variados: o cotidiano do aluno, a(s) disciplina(s) escolar(es), a ciência (referência), o ensino e os contextos histórico, social e cultural. Além destes, discutem a importância da contextualização, Ricardo (2005) e Fonseca (1995), dentre outros. Faz-se necessário proporcionar aos(as) discentes a melhoria da relação ensino-aprendizagem da Matemática, tendo em vista, as dificuldades que estes(as) encontram nesta assimilação, nos diferentes níveis e graus de ensino. O trabalho visa contribuir junto ao corpo docente, para a melhoria da prática pedagógica sobre o ensino da Matemática. A pesquisa bibliográfica é a metodologia utilizada e realiza-se segundo uma abordagem qualitativa. Apresentam-se como indicações teóricas principais os trabalhos de Guzman (1993), Polya (1978) e Zabala (1998). Conclui-se que, o ensino matemático deve utilizar-se de contextos diversificados e empregar métodos e técnicas com objetivos ajustados aos alunos; a educação não pode ficar longe do uso da tecnologia e atualmente a educação tem se voltado especialmente para a formação de cidadãos.

Palavras-chave: Letramento matemático, Ensino de Matemática, Pensamento matemático, Contextualização.

Abstract

Mathematical literacy is the theme of this work that aims to reflect on the importance of context for the development of mathematical thinking, considering that, as Kato and Kawasaki (2011) contextualize is to articulate or to locate the specific subject knowledge to broader contexts of meaning, these yes, quite varied: the daily life of the student, the (s) subject (s) school (s), science (reference), the teaching and the historical, social and cultural contexts. In addition to this, discuss the importance of contextualization, Ricardo (2005) and Fonseca (1995), among others. It is necessary to provide (the) students to improve the teaching and learning of mathematics, given the difficulties they (the) find this assimilation, at different levels and degrees of education. The work aims to contribute with the faculty to improve teaching practice on the teaching of mathematics. The literature is the methodology used and is carried out using a qualitative approach. They present as main theoretical directions the work of Guzman (1993), Polya (1978) and Zabala (1998). We conclude that the mathematical education should be used in different contexts and employ methods and techniques to set goals for students; education can not stay away from the use of technology and currently education has focused especially for the formation of citizens.

Keywords: mathematical literacy, mathematics education, mathematical thinking, Context.

1. Introdução

Este trabalho aborda como tema central o Letramento matemático, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a importância da contextualização para o desenvolvimento do pensamento matemático.

A prática da Matemática, de um modo amplo, visa propiciar o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a) e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da sua ação, na busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de situações-problemas. Da mesma forma, procura promover a interação entre os seus elementos, isto é, o(a) aluno(a), o(a) professor(a), os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, construindo um recinto favorável de aprendizagem. Nesse contexto corrobora D'Ambrosio (1990), apresentando justificativas para se trabalhar com a Matemática na escola, a saber: por ser útil como instrumento para a vida; por ser útil como instrumento para o trabalho; por ser parte integrante de nossas raízes culturais; porque ajuda a pensar com clareza e a raciocinar melhor; por sua própria universalidade; por sua beleza intrínseca como construção lógica, formal e etc.

Assim, aprender Matemática não pode ser uma opção, colocada em segundo plano, e sim, uma preocupação fundamental, disposta como prioridade, pois somente com uma sólida fundamentação teórica os(as) estudantes poderão aproveitar ao máximo os conhecimentos advindos do saber matemático, e melhor interagir na vida em sociedade, em situações que demandarem reflexos do domínio dessa Ciência.

Nessa realidade, faz-se necessário analisar os entraves encontrados por estudantes e por professores(as) no processo ensino-aprendizagem de disciplinas de Matemática, pois, são de conhecimento público as dificuldades que a maioria dos(as) alunos(as) encontra na assimilação de conteúdos matemáticos em todos os níveis e graus de ensino. Ressalta essa problemática, Gonçalves (2010, p. 10),

> O tratamento dado para a Matemática, principalmente dentro da escola, como uma disciplina difícil e reservada para poucos, influencia negativamente na forma como ela poderia estar auxiliando estudantes e pessoas em geral, na compreensão e interpretação das mais variadas formas de informações veiculadas dentro da sociedade.

Entretanto, não basta saber que a dificuldade existe, é necessário fazer algo para mudar essa realidade, combatendo o seu início, impedindo o seu crescimento entre os discentes, e se possível eliminá-la, tentando reduzir a aversão em relação à disciplina.

Este trabalho visa contribuir junto ao corpo docente, para a melhoria da prática pedagógica sobre o ensino da Matemática, bem como proporcionar ao corpo discente a melhoria da compreensão dos conteúdos matemáticos.

Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e realizou-se segundo uma abordagem qualitativa. Nas palavras de Severino (2007, p.122),

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Apresentam-se como indicações teóricas principais os trabalhos de Guzman (1993), Polya (1978), Zabala (1998), dentre outros

2. Letramento matemático e Contextualização

Iniciemos a nossa conversa abordando o tema, Letramento Matemático, que de acordo com pesquisa realizada por Gonçalves (2010), este, apresenta as definições assumidas por Machado (2003) e PISA (2000) e posteriormente a sua definição conclusiva,

> [...] um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico, abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita (GONÇALVES, 2010, p. 7 apud MACHADO, 2003, p.135).

> [...] é a capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a Matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a Matemática de forma que satisfaça as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão construtivo, preocupado e reflexivo. (GONÇALVES, 2010, p. 8 apud PISA, 2000).

> [...] a condição a partir da qual um indivíduo compreende e elabora de forma reflexiva, textos orais e escritos que contém conceitos matemáticos e, transcende esta compreensão para uma esfera social e política. Quando mencionamos conceitos matemáticos estamos incluindo a linguagem matemática que pode ou não estar acompanhando tal conceituação (GONÇALVES, 2010, p. 10).

Ainda é reduzido o número de investigações sobre letramento matemático, constatam Macedo, Fonseca e Milani (2009) e completam dizendo que, o conceito de letramento, impulsionou debates, que tiveram início na década de 1990, em torno dos processos de escolarização da leitura e da escrita, estabelecendo novas formas de se compreender as práticas de uso da escrita na sociedade, vindo a reforçar a concepção de leitura e escrita como uma prática social, contextualizada, realizada em diferentes situações de uso e com diferentes fins.

Nesse contexto, nos dizem Macedo, Fonseca e Milani (2009, apud FONSECA 2004), que, na perspectiva de letramento, incorpora-se uma visão mais ampla das práticas sociais de uso da Matemática, reforçando o papel social da educação Matemática que tem por responsabilidade promover o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticos possam contribuir.

Percebe-se assim, que o Letramento Matemático, é fundamental em nossa discussão, e está interligado à prática pedagógica do ensino de Matemática, pois esta precisa ser rica em experiências diversas, englobando, aulas diversificadas, situações de interação entre os(as) discentes, trabalho com projetos interdisciplinares, etc, contribuindo assim, para a promoção do desenvolvimento do pensamento matemático dos(as) alunos(as). Nesse sentido a contextualização ocupa papel central, considerando que, conforme Kato e Kawasaki (2011) contextualizar é articular ou situar o conhecimento específico da disciplina a contextos mais amplos de significação, estes, sim, bastante variados: o cotidiano do(a) aluno(a), a(s) disciplina(s) escolar(es), a ciência (referência), o ensino e os contextos histórico, social e cultural.

A contextualização propicia um melhor entendimento dos conteúdos trabalhos pelo(a)

professor(a), facilitando ao(à) aluno(a), uma maior significação do tema abordado, Ricardo (2005) argumenta que a contextualização dos saberes escolares se constitui na problematização da relação entre o conhecimento científico e o senso comum; completa esse pensamento, Fonseca (1995), afirmando que, contextualizar não é abolir a técnica e a compreensão, mas transcender a esses aspectos e entender fatores externos aos que normalmente são explanados na escola de modo a que os conteúdos matemáticos possam ser compreendidos dentro do panorama histórico, social e cultural que o constituíram.

Vasconcelos e Rêgo (2010) relatam que, ao abordar o tema "contextualização", autores(as) como Pavanello (1995) e Brousseau (1996), procuram esclarecer o significado desse trabalho no processo de produção de conhecimento, e assim Pavanello, com base em Brousseau, afirma que contextualizar significa apresentar o conteúdo matemático ao(à) aluno(a) por meio de uma situação problematizadora, compatível com uma situação real que possua elementos que dêem significado a essa matéria, pois para ela, contextualizar é fomentar no(a) aluno(a) a necessidade de comunicar algo a alguém, é provocar a necessidade de representar uma situação, discutir sobre essa situação criada e o que a envolve.

Em seus estudos, Brousseau explica que, no que diz respeito à contextualização, existe uma diferença entre o trabalho do(a) matemático(a) e o trabalho do(a) professor(a), pois segundo este autor, o(a) matemático(a) não comunica seus resultados tal qual os obteve, ele os reorganiza, lhes dá uma forma mais geral possível, ou seja, dá ao saber uma forma incomunicável, descontextualizada, despersonalizada, em contrapartida, o(a) professor(a), em sua atividade de sala de aula, necessita realizar uma recontextualização do saber, isto é, procurar situações que dêem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados, assim, possibilita que o conhecimento se aproxime do público alvo, de forma mais simples (VASCONCELOS e RÊGO, 2010).

2.1 Desenvolvendo o pensamento matemático

Considerando-se substancial a contextualização para o ensino da Matemática, apresenta-se uma articulação entre A História da Matemática, Os Métodos de Ensino, A Educação para a Cidadania e a Avaliação em Matemática, com o intuito de assim promover uma contribuição para a aprendizagem Matemática.

O conhecimento da história da Matemática, segundo Guzman (1993), pode nos oferecer uma visão humana da Matemática, onde se vislumbram não apenas verdades, métodos ou técnicas; não meramente fatos e habilidades destituídos de alma, sem história, mas os resultados dos esforços de pessoas motivadas por profundo interesse e paixão.

O estudo da história da Matemática pode instigar a curiosidade dos(as) alunos(as) para saber a procedência dos assuntos que estudam, ainda cria oportunidade de entrar em contato com personalidades que tiveram grande importância na relação da Matemática a domínios como a Física, a Astronomia, a Religião, ajudando na melhor compreensão da cultura atual, podendo gerar desdobramentos no modo como os(as) alunos(as) vêem a Matemática e o seu envolvimento na compreensão desta. Nos ajuda nesse entendimento,

> Ao estudar um determinado conceito, a partir de uma abordagem histórica, o professor pode caminhar para uma compreensão de como aquele conceito foi sendo desenvolvido, quais os elementos conceituais necessários para a sua compreensão, quais são os pontos de maior dificuldade, por que eles foram importantes naquela época, por que são importante hoje, quais eram as necessidades para o desenvolvimento daquele dado conceito (ARAMAN E BATISTA, 2013, p.4)

A História da Matemática demonstra que esta ciência foi elaborada pela humanidade, no

decorrer do tempo, e a criação desse saber é um instrumento didático potente para promover que os(as) discentes raciocinem e desenvolvam operações mentais. Coaduna com esse pensamento, D´Ambrosio (2002, p. 18) "Todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de organização intelectual, de organização social e de difusão, naturalmente não-dicotômicos entre si". As definições matemáticas foram criadas de forma inter-relacionada e não como áreas desconectadas e seccionadas.

Atualmente, atendendo à solicitação da sociedade, vem se percebendo a necessidade de mudança sobre a forma tradicional do ensino da Matemática. Conhecer a história da Matemática, de forma mais completa, possibilita ao(à) professor(a) criar novas proposições didáticas com o intuito de um maior envolvimento discente, tanto intelectual como emocional, através do conhecimento de como ensinar, sobre o tipo de problema que se pretende resolver, sobre os obstáculos que surgiram e as maneiras como foram superadas. Nesse sentido, corrobora Araman e Batista (2013) o(a) professor(a) quando se propõe a desenvolver abordagens históricas com seus(suas) alunos(as), emprega conhecimentos que vão além dos históricos ou dos conceituais relacionados ao conteúdo e utiliza conhecimentos pedagógicos vindos de estudos teóricos, e, também, de sua prática, a fim de tornar executável o uso daquelas informações históricas em sala de aula

Nesse contexto, Libâneo (1991) nos diz que, o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as), e que a eficácia desse processo está relacionada com o planejamento e desenvolvimento da aula, conjugando objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

Ressalta-se assim a relevância dos métodos de ensino, dentro desta temática. Método significa o caminho para atingir um objetivo, é uma ação encaminhada a um fim determinado. Para Libâneo (1991, p.152), "os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos, para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico".

Os métodos de ensino estão fortemente ligados aos objetivos que se pretende alcançar, não se pode considerar um método único, e sim uma variedade de métodos, cuja escolha depende das situações didáticas específicas, das características sócio-culturais e do nível de desenvolvimento dos(as) discentes, considerando-se sempre o conhecimento prévio dos alunos, contribui Libâneo, sobre essa proposição, dizendo que,

> [...] é indispensável investigar a situação individual e social do grupo de alunos, os conhecimentos e experiências que eles já trazem, de modo que, nas situações didáticas, ocorra a ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo professor e as condições de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 1991, P. 153).

Método pode ser definido como o modo de conduzir a aprendizagem, buscando o desenvolvimento integral do(a) educando(a), através de uma organização precisa de procedimentos que favoreçam os propósitos estabelecidos.

Os métodos visam preponderantemente à execução. Sendo recursos que devem ser vistos como meios, objetivando um ensino mais ajustado aos(às) alunos(as) para que a eficiência dos resultados seja maior. Em relação aos métodos de ensino Freire (1999) diz que uma das suas tarefas primordiais é trabalhar com os(as) educandos(as) a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis, e esta rigorosidade metódica não tem relação com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objetivo ou do conteúdo.

Cabe ao(à) professor(a) dominar os métodos de ensino com segurança, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los, e cultivar permanentemente a atitude de observação e pesquisa, para, dinâmica e objetivamente, tornar o ensino mais significativo.

É necessário desenvolver competências e habilidades nos(as) estudantes, para participar das mudanças, construindo o novo, enfrentando as situações inesperadas com resiliência, do contrário estarão fadados a uma vida sem protagonismo, sem autonomia.

Segundo Polya (1978), ensinar a resolver problemas não consiste somente em dotar os(as) alunos(as) de habilidades e estratégias eficazes, mas também em desenvolver neles(as), a autonomia, o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um desafio para o qual deve ser encontrada uma solução e sugere que quando o(a) professor(a) estiver resolvendo um problema em aula, deve dramatizar um pouco as suas idéias e fazer a si próprio(a) as mesmas indagações que utiliza para ajudar os(as) alunos(as), desta maneira, o(a) estudante acabará por descobrir o uso correto das indagações e sugestões e, ao fazê-lo, adquirirá algo mais importante do que o simples conhecimento de um fato matemático qualquer.

O ensino para ser bem sucedido deve utilizar métodos com objetivos ajustados aos(às) alunos(as) e para sua maior eficiência deve buscar o desenvolvimento integral do(a) educando(a). Os(As) cidadãos(ãs) em formação necessitam saber lidar com desafio, com problemas inesperados para os quais não há explicação preestabelecida, e para que isso ocorra, é necessário compreender a situação, conceber um plano de ação e executar esse plano.

Atualmente a educação tem se voltado especialmente para a formação de cidadãos(ãs), dentro desta concepção a maior preocupação no ensino da Matemática não é de "passar" todo o conteúdo programado, mas sim de como fazer com que o(a) discente aprenda, e é aí que a pedagogia se destaca. Essa questão é complexa e interessante, pois o(a) professor(a) passa a pensar no ensino de uma maneira diferente, ou seja, ele(a) tem que aperfeiçoar suas técnicas de ensino, pois uma das missões do(a) educador(a) é preparar as novas gerações para o mundo em que irão viver, por isso, é de suma importância desenvolver as suas diversas potencialidades, que terá desdobramentos na formação no educando.

Nessa perspectiva a educação não pode prescindir do uso da tecnologia, e esta sugere transformações substanciais no funcionamento da escola, da sala de aula e principalmente do fazer do(a) professor(a). Para que isso ocorra é necessário um aperfeiçoamento profissional dos(as) professores(as) para saber utilizar a tecnologia em todo o seu potencial. A tecnologia sozinha não resolverá o problema da aprendizagem, mas, poderá enriquecer seus ambientes (MORAN, 2001).

É imprescindível que o(a) docente contemple os tempos atuais com uma nova perspectiva e se habilite ao uso das novas ferramentas, que podem servir como apoio pedagógico com foco na aprendizagem. O papel do(a) professor(a) está sendo redimensionado, alicerçado no ato de gerenciar, de mediar, de facilitar o processo de aprendizagem e, naturalmente, de interagir com o(a) aluno(a) na produção crítica de novos conhecimentos. Para tanto, é necessário desenvolver uma consciência crítica para permitir à humanidade transformar a realidade, nos diz Freire (1979) e elenca algumas características que considera fundamental para que isso ocorra, tais como: aceitar que a realidade é mutável; aceitar o novo na medida em que seja válido; livrar-se de preconceitos; Substituir explicações mágicas por princípios autênticos; testar as descobertas, sempre que possível e procurar o diálogo.

Freire (1979) defende a educação progressiva e emancipadora do(a) homem(mulher) como ser em transformação no mundo. A base do seu método é o diálogo, com a devolução organizada ao(à) educando(a) dos elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Todos (as) tem naturalmente a potencialidade de aprender, tendo em vista a curiosidade que tem a respeito do mundo. É importante abrir espaço para que o conhecimento do(a) aluno(a) se manifeste. Daí a grande importância de se conhecer o(a) aprendiz, exigindo(a) do professor(a) uma característica de pesquisador(a).

Em toda atividade realizada com intencionalidade, faz-se necessário a avaliação desta.

Quando nos referimos à Educação, a avaliação é muito importante e deve ser vista como uma autocrítica dos avanços e/ou retrocessos estabelecidos, pois, a partir de uma reflexão sobre a avaliação, analisam-se hipóteses e procedimentos e assim pode-se atuar para uma melhoria do processo educativo, dessa maneira, a avaliação deve assumir a função de alimentação e retroalimentação, nesse sistema.

Sobre avaliação em Matemática, Pavanello e Nogueira (2006) nos dizem que, se há uma convergência nos estudos sobre a avaliação escolar, é o de que ela é essencial à prática educativa e desta indissociável, uma vez que esta proporciona subsídios para que o(a) professor(a) possa acompanhar se está ou não ocorrendo progresso de seus(suas) alunos(as) e se há necessidade de reelaborar a sua ação pedagógica, e no que diz respeito ao(à) aluno(a), a avaliação permite também que este(a) acompanhe seu desempenho, bem como se existem lacunas no seu aprendizado às quais ele(a) precisa estar atento(a). Porém, este consenso termina, quando se trata da definição de avaliação, quando se abordam as maneiras de avaliar e com que níveis de exigência. Encontrando apoio nas palavras de Zabala (1998):

> [...] é possível encontrar definições de avaliação bastante diferentes e, em muitos casos, bastante ambíguas, cujos sujeitos e objetivos de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminada. Em alguns casos, o sujeito da avaliação é o aluno; em outros, é o grupo/classe, ou inclusive o professor ou professora, ou a equipe docente. Quanto ao objeto da avaliação, às vezes, é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto outras vezes se desloca para a própria intervenção do professor. Pavanello e Nogueira (2006, apud ZABALA, 1998, p.195).

Todas as pessoas estão sendo avaliadas constantemente, nas mais diversas situações, desde as mais simples até as mais complexas. Porém, não são todos(as) os(as) educadores(as) que concebem a avaliação como um processo contínuo e natural aos seres humanos.

O que mais se constata na prática pedagógica sobre o ensino da Matemática, no que se refere avaliação, é que esta tem tradicionalmente, se centrado nos conhecimentos específicos e na contagem de erros. É uma avaliação somativa, que não só seleciona os(as) estudantes, mas os(as) rotula e compara entre si, classificando-os(as) em função das notas obtidas.

O(A) aluno(a) deve ser o(a) protagonista no processo de avaliação e não apenas um objeto ao qual se realizará uma verificação. Nesse sentido, os erros discentes podem ser considerados, na perspectiva da naturalidade, assumindo um papel construtivo, servindo como instrumento de compreensão, como afirma Pavanello e Nogueira (2006, p. 09) "[...] os erros não podem ser apenas assinalados, mas devem ser objeto de um trabalho específico do professor com o estudante".

As diversas formas de avaliar estão relacionadas com a postura do(a) professor(a), associadas à subjetividade pessoal, tendo em vista que cada um(a) as desenvolve em conformidade com seus posicionamentos intelectuais, suas atitudes sociais e seus referenciais teórico-metodológicos. Pavanello e Nogueira (2006) reforçam que, nas escolhas que os(as) professores(as) fazem sobre o processo de ensino/aprendizagem, e na forma como concebem a avaliação se manifestam, mais claramente, as suas posições sociais e políticas, seja consciente ou inconscientemente.

3. Conclusão

Ancorado na temática do Letramento matemático este trabalho, objetivou suscitar uma reflexão sobre o quanto é importante a contextualização, para o desenvolvimento do pensamento matemático. Assim contribuindo junto ao corpo docente, para a melhoria da prática pedagógica sobre o ensino da Matemática, bem como para o incremento da compreensão destes conteúdos por parte dos(as) estudantes, tendo em vista, que são de conhecimento público, as dificuldades que

estes(as) encontram na assimilação destes conteúdos nos diferentes níveis e graus de ensino.

Na perspectiva de letramento matemático, incorpora-se uma visão mais ampla das práticas sociais, reforçando o papel social da educação Matemática e sua responsabilidade no desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo. Nessa conjuntura a contextualização vem a reforçar a articulação do conhecimento específico da disciplina a circunstâncias mais amplas de significação, como: o cotidiano do(a) estudante, os conteúdos escolares, a Matemática (em questão), o ensino e os contextos histórico, social e cultural.

A História da Matemática demonstra que esta ciência foi elaborada pela humanidade, no decorrer do tempo, resultando de um processo histórico-social, do trabalho de diversas gerações e a criação desse saber é um instrumento didático potente para promover que os(as) discentes raciocinem e desenvolvam operações mentais, permite também que sejam criadas novas situações, promovendo maior envolvimento intelectual e emocional por parte do(a) aluno(a).

O processo de ensino caracteriza-se pela combinação de atividades do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as), e sua eficácia está relacionada com o planejamento e desenvolvimento da aula, conjugando objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino. Ressalta-se assim a relevância dos métodos de ensino, enquanto ações do(a) professor(a) pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos(as) alunos(as), para atingir objetivos do trabalho docente.

Para o sucesso do ensino deve utilizar-se de métodos com objetivos adequados aos(as) alunos(as) e para sua maior eficiência deve buscar o desenvolvimento integral do(a) educando(a), pois, atualmente a educação tem se voltado especialmente para a formação de cidadãos(ãs), isso demanda que o(a) professor(a) aperfeiçoe suas técnicas de ensino, pois uma das missões do(a) educador(a) é preparar as novas gerações para o mundo em que irão viver.

Nessa perspectiva a educação não pode prescindir do uso da tecnologia, com todos os desdobramentos que este uso sugere, transformações substanciais no funcionamento da escola, da sala de aula e no fazer do(a) professor(a).

Para o ensino de Matemática, a avaliação é muito importante, desde que seja vista como uma auto-análise, promovendo a reflexão sobre as hipóteses e procedimentos e decorrente destes, possa atuar para a melhoria do processo educativo. O(A) aluno(a) deve ser o(a) protagonista(a) no processo de avaliação e não apenas um objeto ao qual se realizará uma verificação.

Deste modo, o ensino de Matemática deve utilizar-se de contextos diversificados, pois estes precisam ser ricos em experiências que articulem A História da Matemática, Os Métodos de Ensino, A Educação para a Cidadania e a Avaliação em Matemática, devendo esta última, assumir um papel autocrítico, no processo educativo, com a função de alimentação e retroalimentação desse sistema.

4. Referências

Artigo de periódico

FONSECA, Maria C. F. R. **Por que ensinar Matemática**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.1, n. 6, mar/abril, 1995.

GUZMAN, Miguel de. **O que o conhecimento da História da Matemática e de um tópico particular pode nos oferecer**. Palestra proferida no 7º Congresso Internacional de Educação Matemática. Março, 1993.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. **As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências**. Ciência e Educação, v.17. n.1, p.35-50, 2011.

Livro

D´AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da Teoria à Prática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
_____. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 1990. p. 15-19.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
LIBÂNEO, José Carlos**. Didática**. Série Formação do Professor, Coleção Magistério 2º. Grau. São Paulo: Cortez, 1991.
POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
ZABALLA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Teses/Dissertações

RICARDO. Elio Carlos. **Competências Interdisciplinaridade e contextualização**: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o Ensino de Ciências. 2005. Tese (doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Artigo em periódico eletrônico

ARAMAN, Eliane Maria de Oliveira; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Contribuições da história da matemática para a construção dos saberes do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro , v. 27, n. 45, p. 1-30, Apr. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Sept. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2013000100002.

GONÇALVES, Heitor Antônio. **O Conceito do Letramento Matemático**: Algumas Aproximações. Disponível em: <www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a14.pdf>. Acesso em 14/08/2016.
MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; FONSECA, Fernando Camargos da; MILANI, Milene Cardoso. **Práticas escolares de Letramento Matemático**: Uma perspectiva Etnográfica. 2009. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Socorro e outros.pdf>.Acesso em 19/09/2016.
PAVANELLO, Regina Maria; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. **Avaliação em Matemática**: Algumas considerações, 2006. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2125>. Acesso em 20/09/2016.
VASCONCELOS, Maria Betânia Fernandes; RÊGO, Rogéria Gaudêncio do. (2010). **A Contextualização na Sala de Aula: concepções iniciais**. Acedido a 21, de Outubro, de 2011, em <http://www.sbem.com.br>. Acesso em 03/09/2016.

Texto da internet

MORAN, José Manuel. **A internet nos ajuda, mas ela sozinha não dá conta da complexidade do aprender**. Disponível em <http://www.educacional.com/entrevistas/entrevista0025.asp.> Acesso em 04/09/2016.

Análise da escrita colaborativa na plataforma wiki como formação do letramento multimodal em alunos de EaD do IFCE

Márcia Roxana da Silva Regis Arruda, mestranda em Linguística Aplicada, UECE, marciarxn@gmail.com

Raphael Barbosa Lima Arruda, mestrando em Linguística Aplicada, UECE, rblarruda83@gmail.com

Resumo

Este artigo visa analisar como se processa a produção de texto (hiper e multimodal) colaborativa, por meio da ferramenta pedagógica wiki, de estudantes de EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Esta pesquisa procura perscrutar como esses estudantes constroem um texto colaborativo, valendo-se de múltiplas semioses e de uma estratégia metalinguística própria que os auxiliam na construção de um texto multimodal co-participativo. Nosso trabalho está inserido no campo epistemológico da Linguística Aplicada sob a ótica da pesquisa qualitativa referente à análise de dados originados, a priori, pela compilação extraída do Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem usado no IFCE) de um corpus de 8 versões de textos colaborativos, produzidos na plataforma wiki, seguindo da análise dos modos semióticos usados pelo alunado na construção textual, aspectos constituintes de seu letramento multimodal. Como fundamentação teórica, abordamos os estudos de multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012); letramento multimodal, com Kress e van Leuween (2006) e letramento digital, conforme Snyder (2008), Soares (2012) e Levy (1999); falaremos também da concepção da ferramenta pedagógica wiki. Através deste estudo, constatamos a dificuldade dos alunos na produção de textos colaborativos, munidos de múltiplas semioses, aspecto constitutivo de um letramento multimodal crítico.

Palavras-chave: Ferramenta wiki, Multiletramentos, Letramento Multimodal e Letramento Digital.

Abstract

This article aims to analyze how the collaborative text production is processed (hyper- and multimodal) through the wiki pedagogical tool of distance education elaborated by students from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). This research seeks to investigate how these students build a collaborative text, drawing on multiple semiosis and through an own metalinguistic strategy that help in building a co-participatory multimodal text. Our work is inserted in the epistemological field of Applied Linguistics from the perspective of qualitative research concerning on the analysis of derived data, at the begining, from the compilation extracted from Moodle (Virtual Learning Environment used in IFCE) of a corpus of 8 versions of collaborative texts produced in the wiki platform, following the analysis of the semiotic modes used by the students in textual construction, constituent aspects of its multimodal literacy. As a theoretical basis, we approach the study of the multiliteracies according to Rojo and Moura (2012); multimodal literacy with Kress and van Leuween (2006) and digital literacy, including Snyder (2008), Soares (2012) e Levy (1999); we will also talk about the conception of the wiki pedagogical tool. Through this study, we have noticed the difficulty of the students in the production of collaborative texts, provided with multiple semiosis, constitutive aspect of a critical multimodal literacy.

Keywords: Wiki tool, Multiliteracies, Multimodal Literacies, Digital Literacy.

1. Introdução

Com a propagação de novas tecnologias, o texto vem se materializando de outras formas, transcendendo as fronteiras entre as palavras, frases, sobretudo as da linguagem escrita. Esse

processo, munido pela presença de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), quer seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa, tem ocasionado a promoção de novas composições textuais, constituídas de múltiplos modos semióticos, combinando textos com imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores, *links*.

Essa nova configuração textual multimodal tem exigido do leitor uma metalinguagem própria, passando a exigir dele diversos tipos de letramento. Mais especificamente, no contexto desta pesquisa, tendo como *locus operandi* a ferramenta wiki, presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que tem como propósito a produção de textos colaborativos. Faz-se relevante que o alunado adquira uma proficiência, requerendo novas habilidades de leitura e de escrita, tão essenciais na produção do texto colaborativo nessa ferramenta pedagógica.

Sob esse prisma da presença dos diversos modos semióticos nos gêneros digitais e a consciência no tocante à expansão do conceito de letramento para multiletramentos, Rojo e Moura (2012, p.76) salientam: "a ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons), verbal (uso das línguas), para citar os mais recorrentes".

É essencial que o estudante, na qualidade de produtor de textos colaborativos em ambiente digital, via plataforma wiki, tenha aquisição dos letramentos digital, hipertextual e multimodal, fundamentais no contexto educacional, auxiliando o desenvolvimento de sua aprendizagem, preparando-o tanto na escolha motivada de modos semióticos adequados ao propósito comunicativo quanto saiba utilizar as ferramentas tecnológicas da informação e comunicação de maneira crítica e consciente, atendendo as demandas didático-pedagógicas das diversas instituições de ensino.

Este trabalho visa analisar como se processa a produção de texto (hiper e multimodal) colaborativa, por meio da ferramenta pedagógica *wiki,* de estudantes de EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) da disciplina *Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino*, do curso Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Esta pesquisa procura investigar como esses estudantes constroem um texto colaborativo, valendo-se de múltiplas semioses e de uma estratégia metalinguística própria que os auxiliam na construção de um texto multimodal co-participativo. Constataremos se há dificuldade dos alunos na produção de textos colaborativos, munidos de múltiplas semioses, aspecto constitutivo do letramento multimodal crítico desses sujeitos/aprendizes.

Esse artigo está dividido nas seguintes unidades retóricas: introdução; revisão de literatura dividida nos tópicos teóricos Multiletramentos, Letramento multimodal e Letramento digital; metodologia e, por último, as considerações finais.

2. Multiletramentos

No atual contexto hipermidiático em que estamos submetidos, o leitor/navegador de nossa cibercultura tem como condição *sine qua non* a apropriação dos multiletramentos com o objetivo de compreender os sentidos presentes em textos que permeiam as redes sociais, os AVAs, os *chats*, as enciclopédias digitais etc. Dentre esses textos, destacam-se os que se materializam na ferramenta wiki. Esta exige de seu produtor e leitor um conhecimento sobre os multiletramentos a fim de que produza um texto com proficiência.

Consoante Rojo (2013), o conceito de multiletramentos, desenvolvido pelo Grupo Nova Londres (GNL) em 1996, procura direcionar, já de imediato, por intermédio do prefixo "multi", para dois tipos de "múltiplos", relacionados às práticas de letramento modernas, que envolvem: por um prisma, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias engajadas na elaboração de significados para os textos multimodais modernos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

O estudo dos multiletramentos originado pelo GNL surgiu como proposta pedagógica que, para Royce (2007), teve como cerne um estudo direcionado para os papeis das práticas de multiletramentos e do multilinguarismo pessoal societal, tendo consideração os efeitos da globalização que sugeriram criar uma metalinguagem para unir áreas diferentes de comunicação e representação. De acordo com Rojo (2013), o grupo reforçava a relevância de a escola se apropriar de novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, mas não somente as proporcionadas pelas TIC, levando em questão a inclusão nos currículos da grande diversidade de culturas já evidentes em sala de aula, reflexo de um mundo globalizado e suscetível de intolerância nos relacionamentos com a variedade cultural.

Outra sugestão do GNL é munir os alunos com instrumentos para participarem totalmente da vida comum, pública e comercial e, especificamente, para o letramento pedagógico. De acordo com Royce (2007), o grupo argumenta que, para a ampliação dessa compreensão de letramento focada em uma multiplicidade de discurso, é relevante trabalhar com duas questões cruciais: a primeira, estender a ideia e o escopo do letramento pedagógico para a questão do nosso contexto cultural e linguisticamente diverso, levando-se em conta que vivemos, cada vez mais, em uma sociedade globalizada e ter em conta culturas múltiplas que se relacionam na pluralidade de textos que circulam na sociedade; e a segunda se refere à necessidade de um letramento pedagógico para a questão da crescente variedade de formas textuais associadas com tecnologias de informação e multimídia, assim como a proliferação de canais de comunicação e mídias que se apoiam e estendem à diversidade cultural e subcultural. Essa questão se aplica para todas as esferas educacionais onde apropriadas pedagogias de multiletramentos precisam se desenvolver.

Atualmente, estão inseridas na pedagogia dos multiletramentos o letramento midiático, letramento digital, letramento multimodal, letramento hipertextual etc., com o propósito de atender as demandas na compreensão de textos hipermidiáticos. Como a produção textual colaborativa dos alunos se manifestou por meio da ferramenta wiki, no ambiente virtual de aprendizagem, é essencial que tracemos a nossa trajetória discursiva pautada na compreensão dos letramentos digital e multimodal.

2.1 Letramento digital

O letramento digital, para Snyder (1998), diferentemente do letramento tradicional, tem se diferenciado pela mudança da tecnologia de escrita. Essa tecnologia é relevante, pois repete um movimento na história já manifestado, saindo-se da tecnologia manuscrita para a impressão. Mas a percepção que se tem é a de que tudo está no ponto de partida, vivemos em um momento de adaptação, manuseio, de pouco uso reflexivo. Consoante Soares (2002, p. 151), letramento digital é: "um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas e de escrita no papel". Conforme a mesma autora, não há uma concepção de letramento único apropriado a qualquer contexto cultural ou político.

No caso de contexto atual de acesso e inserção de novas tecnologias de escrita, faz-se relevante perscrutar como se efetiva o letramento digital, se estaríamos apenas usando o computador como antes se sabia assinar o nome, ou se estamos utilizando criticamente as diversas demandas que se manifestam em uma tela, inclusive on-line. Com os avanços das tecnologias da informação e comunicação, além do conhecimento técnico que possibilita o acesso ao ambiente digital e virtual, professores e estudantes têm se confrontado com situações que estão bem adiante de suas próprias habilidades e competências de letramento virtual. Dessa forma, muitas mudanças ocorrem no processo de letramento, embora ainda seja constante a transposição da cultura do impresso para a da tela, ou a transposição da cultura da tela para o papel.

Consoante Lévy (1999, p. 17), a cibercultura traz uma transformação da relação com o saber, pois "o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais, que amplificam, exteriorizam, e modificam numerosas funções cognitivas humanas". Acrescenta também que a cibercultura é o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço".

Uma contribuição seminal também sobre o letramento digital é a de Buzato (2007) que defende a tese de que essa prática de letramento não se restringe a uma mera transposição dos letramentos tradicionais para um novo suporte de mediação, mas está atrelada à ideia de ser constituída de redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, inter-relacionam, contestam e mudam continua e mutuamente por meio, virtude ou influência das TIC, valendo-se dos diferentes contextos culturais e situacionais.

Em suma, é fulcral a ênfase na prática do letramento digital em textos presentes em ambientes virtuais de aprendizagem como os que se materializam na ferramenta pedagógica wiki, pois esse tipo de letramento tem tido uma forte demanda na sociedade hipermidiática, em especial por parte dos alunos de EaD, que precisam adquirir uma maior propriedade no manuseio dessa tecnologia digital de construção hipertextual colaborativa. Tal construção de textos hipermidiáticos e multimodais exige um letramento multimodal apropriado, assunto que abordaremos no próximo tópico.

2.3 Letramento multimodal

O letramento multimodal é o último da relação dos multiletramentos que, conforme Catto (2013), surge com as ideias do GNL. A principal ideia presente nesse grupo é de que o multiletramento se manifesta através da relação entre modos semióticos, exigindo do leitor a apropriação do letramento multimodal. Ele tem como cerne o trabalho com recursos semióticos e o reconhecimento do potencial significativo dos diversos modos nos quais demanda o domínio de diversos saberes. A autora salienta a relevância de dois argumentos que justificam a multiplicidade dos letramentos, o primeiro relacionado à diversidade cultural e linguística e o segundo no que se refere à influência de novas formas tecnológicas.

De acordo com a autora, há um conjunto de saberes essenciais para o letramento multimodal: primeiro, saber combinar de maneira informada e qualificada os diversos recursos semióticos inerentes às práticas sociais; segundo, produzir sentido por meio de arranjos e recursos semióticos, dando-se ênfase no que for essencial em uma situação particular e, por último, desenvolver práticas tanto na produção quanto na análise crítica de diversos modos.

Há ainda dois aspectos relevantes dos saberes do letramento multimodal, propostos por Jewitt (2014), a potencialidade dos modos (*affordance* ou afordabilidade ou apropriamento) e a relação por meio da combinação entre os modos semióticos que auxiliam para usar de formar mais pertinente para alcançar propósitos em cada prática social. Sabe-se, conforme Kress (2003), por exemplo, que o texto verbal escrito se organiza pelo princípio temporal e as imagens se organizam pelo espacial que orienta escolhas mais adequadas em relação ao contexto de textos multimodais.

A essência da multimodalidade parte da premissa básica de que os significados são criados, distribuídos, recebidos e interpretados pela combinação de modos semióticos construídos socioculturalmente. Na atuação dos modos semióticos, a Gramática do Design Visual (GDV) tem como cerne o oferecimento de uma metalinguagem para a descrição sistemática dos modos que são criados para a construção de significados.

O letramento multimodal, transcendendo a noção do texto verbal como modo significativo, configura-se com uma multiplicidade de modos que se estrutura nas seguintes premissas: a primeira, refere-se ao desafio da linguagem verbal que era vista como autossuficiente em si mesma; a segunda, com ênfase nas potencialidades específicas de cada modo semiótico para comunicação e representação; a terceira, no tocante à manifestação de um

sentido parcial para cada modo semiótico em relação a toda a composição multimodal e a quarta, a combinação dos modos que são responsáveis pela materialização de gêneros discursivos.

Catto (2013) afirma que as novas tecnologias de comunicação estão mudando o fazer docente em relação à leitura e construções de textos multimodais em diferentes mídias. Professores estão atendendo as demandas da sociedade hipermidiática e trabalham, por exemplo, com a produção de vídeos com seus alunos, pois tal prática faz parte do contexto cultural deles como salientam Rojo e Moura (2012).

É mencionada ainda por essa autora a relevância do domínio e da habilidade para trabalhar com esses gêneros multimodais que se manifesta através da apropriação dos conhecimentos sobre a potencialidade dos modos semióticos, articulados em textos impressos ou eletrônicos, diga-se de passagem, os gêneros textuais que permeiam a ferramenta wiki. É imprescindível que os produtores desse texto coletivo se apropriem do potencial especializado de cada um de seus modos semióticos, saibam utilizá-los conforme um determinado propósito comunicativo de uma forma em que fique constituída uma constelação multimodal de textos hipermidiáticos, munidos de imagens, textos verbais, gráficos, músicas, diagramas etc.

3. Wiki: ferramenta pedagógica colaborativa na construção de textos multimodais

Um dos recursos pedagógicos evidente atualmente e difundido na internet e que também está presente em AVAs é a plataforma de construção textual wiki, capaz de mediar produções textuais colaborativas e de contribuir para a formação e manutenção de comunidades virtuais, como é o caso da tão conhecida enciclopédia Wikipédia. Consoante Becker (2011), é por meio dessa enciclopédia que um usuário/produtor de texto pode alterar qualquer conteúdo apresentado em um site com tal recurso, por meio do próprio navegador. No entanto, depois da edição de um texto disponível e ao clicar no botão de salvar, a página é atualizada automaticamente no site, sem haver a necessidade de o autor da versão anterior (ou qualquer outra pessoa) precisar aprovar a modificação. Nessa ótica, ninguém possui a posse definitiva sobre texto nenhum. Ou melhor, os textos são de todos, são do grupo que o produziu colaborativamente. Podemos conferir essa característica de construção colaborativa em Silva (2011):

> A wiki proporciona a construção de textos de forma colaborativa, permitindo que os participantes trabalhem juntos, adicionando novas páginas da web ou completando e alterando o conteúdo das páginas publicadas. A wiki é importante para a escrita colaborativa no ambiente virtual, promovendo maior interação entre os autores que podem compartilhar suas experiências de produção textual, considerando os mecanismos de textualidade e as orientações do mediador no processamento textual (SILVA, 2011, p. 139).

Na medida em que os alunos vão interagindo em grupo na construção de textos colaborativos, estabelecem relações intersemióticas entre o texto verbal e os modos semióticos visuais, corroborando para a formação de um maior letramento multimodal desses aprendizes na construção de textos digitais. A realidade da materialização de textos nessa ferramenta pedagógica é, pois, constituída, alterada e mantida, de modo que, sociocognitivamente, o sujeito interage com o outro em um contexto real. Logo, há uma ênfase na concepção de referência direcionada à relação intersubjetiva e social dos alunos.

Escrever a várias mãos não é tarefa fácil, os autores instigados pelo que leem e escrevem, produzem sentidos, compartilham suas experiências, ativam mecanismos de textualidade, dialogam, convergindo em ações sociais, cognitivas e linguísticas. Professores e alunos precisam estar atentos também às novas competências textuais proporcionadas pelo modo de enunciação digital, os textos colaborativos podem estar ligados por *links*, demandando disso a reflexão sobre a construção dos sentidos. Além disso, para a articulação dos textos, pode-se fazer uso de diversos recursos multimodais, fundamentais na construção dos sentidos.

Dessa maneira, almejamos que essa pesquisa na qual abordamos sobre essa prática de produção textual com a ferramenta de aprendizagem wiki, venha a beneficiar alunos no contexto de ensino-aprendizagem da disciplina Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino assim como outras disciplinas em ambientes virtuais de aprendizagem, com foco na formação do letramento multimodal desses alunos de EaD do IFCE.

4. Percursos metodológicos

A pesquisa tem caráter exploratório e descritivo, uma vez que faz um levantamento da competência da escrita hipertextual e também da constatação do letramento multimodal, levando-se em questão o uso dos diferentes modos semióticos evidentes na produção textual colaborativa de alunos do Curso Superior de Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), dos polos Caucaia Jurema, Caucaia Novo Pabussu, Limoeiro do Norte e Quixeramobim, na modalidade de educação a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

O corpus é composto de 8 wikis (8 textos diferentes) produzidos por diferentes grupos de alunos, através da ferramenta wiki, dispostos no AVA. Foi selecionada a disciplina de Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino porque apresentava, pelo menos, uma proposta de produção textual colaborativa a partir da wiki. O contexto comunicativo envolveu a produção do tipo textual dissertativo sobre as concepções humanas que fundamentam a prática pedagógica de um professor.

Após a seleção dos textos, foi verificado se os alunos fizeram escolhas adequadas de modos semióticos, incluindo *links*, assim como múltiplas semioses (imagens, vídeos, gráficos etc.) na construção do sentido geral do texto, marca constitutiva do letramento digital e multimodal.

4.1 Apresentação e Discussão dos Dados

Após a análise de cada texto produzido via ferramenta wiki, foram contabilizados 18 modos semióticos e 27 *hiperlinks*, em um total de 8 textos, de 1 disciplina, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Quantidade de modos semióticos e de *links* presentes nos textos produzidos

Polos	**Disciplina:** Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino	**Quant. de modos semióticos**	**Quant.de links**
Caucaia Jurema	Texto 1	2	8
Caucaia Jurema	Texto 2	1	1
Caucaia Novo Pabussu	Texto 3	2	2
Caucaia Novo Pabussu	Texto 4	5	3
Caucaia Novo Pabussu	Texto 5	2	3
Limoeiro do Norte	Texto 6	2	4
Limoeiro do Norte	Texto 7	2	4
Quixeramobim	Texto 8	2	2
	Total	18	27

Fonte: Elaborado pelos autores (2016)

Todos os modos semióticos analisados, que estão destacados na cor verde dentro da ferramenta wiki, são textos, e não imagens ou outro recurso multimodal. Na figura 1, os *links* são internos, pois ligam a partes dentro do mesmo hipertexto, e navegacionais, pois organizam o trajeto de leitura por meio do índice. Assim, evidenciamos seis *links* que estabelecem um elo

referencial com seis partes do texto sobre a temática educacional das práticas didático-pedagógicas e métodos de ensino. Esse texto colaborativo possui um caráter multimodal precário, em virtude da falta de outros modos semióticos que podiam estar presentes para constituir sentidos ao discurso pedagógico.

Figura 1. Texto 1 Fonte: AVA do IFCE.

Na figura 2, temos o texto acrescentado pelos alunos sobre a teoria do Inatismo, termo marcado em negrito como ênfase tipográfica dessa tendência pedagógica. Constatamos que foi adicionada a imagem do Colégio Summerhill que é acompanhada por um *link* retirado do site Wikipédia.

Figura 2. Texto 1. Fonte: AVA do IFCE.

O uso dessa imagem ainda é feito como um mero instrumento decorativo, desprovido de nenhuma criticidade, mas apenas para ornamentar o texto sobre a teoria supracitada. Em contra partida, temos outra percepção no tocante à construção colaborativa do texto dissertativo-argumentativo na ferramenta wiki, evidenciados na figura 3, na qual se materializam mais modos semióticos.

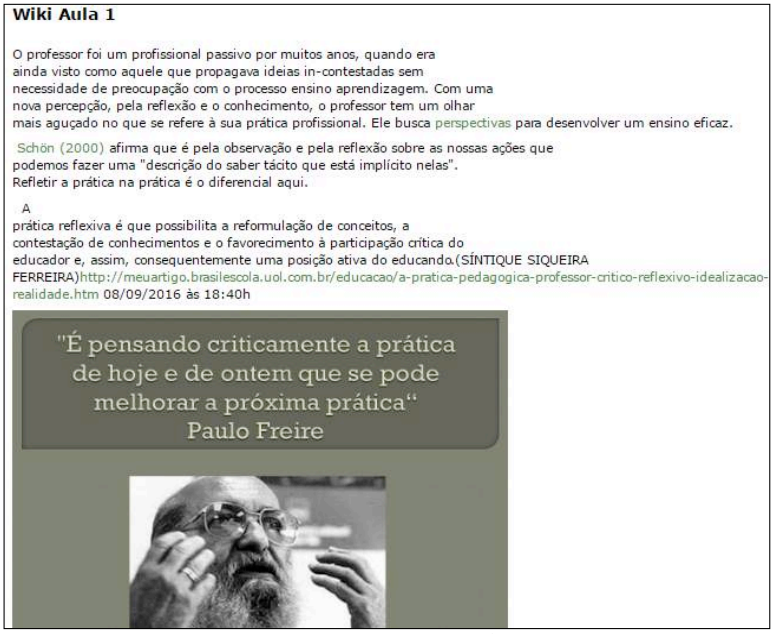


Figura 3. Texto 4. Fonte: AVA do IFCE.

Os alunos-produtores desse texto colaborativo têm uma metalinguagem mais desenvolvida, em virtude da escolha motivada do modo semiótico representado pela imagem com o pensamento de Paulo Freire, acompanhado de sua imagem gesticulando, forma de expressar o espírito reflexivo e argumentativo do pedagogo em relação ao seu pensamento crítico, estabelecendo um elo de coesão e de coerência com o texto verbal que trata sobre a prática reflexiva do educador.

Essa característica textual, nesse texto colaborativo, reflete o que Bull e Anstey (2011) relatam sobre um de seus conceitos de textos multimodais, que os seus significados são proporcionados através da coesão e da coerência dentro e entre os seus elementos e no contexto do qual ele é usado. Segundo os autores, da mesma maneira que em textos verbais nós nos valemos dos critérios de coesão e da coerência para constituir a progressão textual e o sentido geral de um texto, em textos multimodais encontramos esses critérios presentes em outros sistemas semióticos. Como exemplo, o autor ressalta sobre a repetição de cor ou do uso de vetores e de diferentes designs em uma imagem são dispositivos que levam os olhos para partes específicas da imagem a fim de construir o sentido potencial pelo leitor/observador. Podemos constatar essa característica no esquema das tendências pedagógica postada pelos alunos na figura 4.

Figura 4. Esquema das tendências pedagógicas. Fonte: AVA do IFCE.

Ainda nesse mesmo texto, os alunos incluem outro modo semiótico diferente, proporcionando uma maior força argumentativa para o seu discurso e corroborando para a construção de seu sentido geral, como é o caso do vídeo, observados na figura 5:

Figura 5. Vídeo de Rubem Alves sobre o papel do professor. Fonte: AVA do IFCE.

Temos a inserção desse modo semiótico baseado no tempo (Kress, 2003) que é o vídeo de Rubem Alves no qual o aluno que o inseriu percebeu a relevância de sua função especializada, contribuindo para a construção do sentido potencial nesse contexto enunciativo, o papel do verdadeiro professor na situação de ensino-aprendizagem. O autor supracitado sugere que ao compreender mais sobre como os modos baseados em tempo (em imagens em movimento) e espaço (em imagens estáticas) operam e transmitem significado, acabam nos auxiliando na produção e na leitura eficiente de textos multimodais. Jewitt (2014) complementa esse viés reforçando a ideia de que a presença de modos semióticos, munidos de determinadas funções especializadas, são escolhidos motivadamente em relação a um determinado contexto comunicativo, como foi o caso dos alunos que escolheram pertinentemente o esquema das tendências pedagógicas e o vídeo de Rubem Alves.

5. Considerações finais

A pesquisa pretendeu contribuir para a melhoria das práticas de produção textual multimodal de alunos da EaD, através do uso da ferramenta wiki, presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A wiki é uma interface que nos apresenta grandes desafios pedagógicos, pois suas ações colaborativas requerem uma ressignificação dos papéis dos sujeitos para negociar no

processo de coautoria, pois o texto é "escrito por várias mãos" que acrescentam, deletam e modificam a escrita alterando o texto e a si mesmo.

Professores e alunos precisam estar atentos às novas competências textuais proporcionadas pelo modo de enunciação digital, os textos colaborativos podem estar ligados por *links*, demandando disso a reflexão sobre a construção dos sentidos. Além disso, para a articulação dos textos, pode-se fazer uso de diversos recursos multimodais, fundamentais na construção dos sentidos. Os professores que trabalham com EAD, valendo-se de ferramentas pedagógicas como a wiki, necessitam também de uma melhor formação que contribua com o desenvolvimento de letramentos digital e multimodal, corroborando com o seu fazer docente e proporcionando um ensino mais eficiente para seu alunado que constantemente está se deparando com a construção de textos hipermidiáticos como é o caso dos que se instanciam nessa plataforma.

Ainda há um caminho a ser trilhado referente às pesquisas com a questão da construção de textos colaborativos como formação de seu letramento multimodal por parte do leitor/produtor de textos que se materializam na wiki, valendo-se das múltiplas semioses (texto verbal, gráficos, imagens, tabela, vídeos, animação, dentre outras) evidentes nesse texto hiper e multimodal, que possam contribuir para um melhor conhecimento de seus usuários/produtores.

A partir da análise do material, percebemos a pouca utilização dos *hiperlinks* na construção dos sentidos dos textos. Além disso, houve a utilização predominantemente de *hiperlinks* e textos verbais, em detrimento da utilização de outras semioses (imagens, vídeos, gráficos etc.). Assim, constatamos a dificuldade dos alunos na produção e compreensão dos sentidos dos textos produzidos, principalmente, no domínio de estratégias hipertextuais-discursivas e da utilização de múltiplos modos semióticos.

Enfim, é relevante que os professores-tutores sejam submetidos a constantes processos de capacitação, promovido pelo IFCE, sendo uma forma de proporcionar um maior letramento digital e multimodal direcionado a utilização de ferramentas pedagógicas do AVA, como é o caso da wiki. Através desse processo, tanto professores como alunos desenvolverão uma maior consciência metalinguística e metacognitiva para construírem com maior proficiência textos hipermidiáticos e multimodais na ferramenta wiki.

Referências

BECKER, A. M. Texto livre: Linguagem e Tecnologia. **A ferramenta wiki – desafios e contribuições na formação universitária presencial**. v. 4, n. 1, 2011. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em: 20 set. 2016.

BULL, G.; ANSTEY, M. **Evolving Pedagogies**: Reading and writing in a multimodal world. 1. ed. Australia: Curriculumpress, 2011.

BUZATO, M. E. K. Desafios Empíricos-Metodológicos para a Pesquisa em Letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 1, p. 45-62, jan/jun 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132007000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 set. 2016.

CATTO, N. R. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum linguístico**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p157>. Acesso em: 20 set. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodality Analysis**. 2 nd ed., London/New York: Routledge, p. 15-30, 2014.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design.** 2. ed. London and New York: Routledge, [1996] 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Cículo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editora, 2013, p. 13-36.

ROYCE, T. D. **New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

SILVA, I. M. M. Gêneros digitais: navegando rumo aos desafios da educação a distância. **Estudos em Educação e Linguagem**. v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/CEEL/article/view/70/184>. Acesso em: 20 set. 2016.

SNYDER, I. Beyond the hype: reassing hypertext. In SNYDER, I. **Page to Screen**: taking literacy into the electronic era. London and New York: Routledge, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 ago. 2016.

A MULTIMODALIDADE NO *BLOG*: "EL *BLOG* PARA APRENDER ESPAÑOL"

Maria das Graças de Oliveira Pereira, Mestranda, UERN - mary_ta_oliveira@hotmail.com
Orfa Noemí Gamboa Padilla, Mestre, EEJE - ariesnoes@hotmail.com
Robson Henrique Antunes de Oliveira, Graduado, UERN- robson.henriq@hotmail.com

Resumo

Nesta pesquisa o obtetivo foi analisar o gênero blog na perspectiva da multimodalidade. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Carmo (2009), e Hemas, (2010) que trazem as concepções sobre a multimodalidade, dentre outros que enfatizam a importância de se trabalhar com este gênero nas aulas de língua, especificamente de língua espanhola, dado que o trabalho com o blog pode facilitar o ensino/aprendizagem de uma língua. Para o desenvolvimento deste artigo, trabalhou-se com o corpus composto por 4 imagens do "El Blog Para Aprender Español". Portanto, analisou-se que as imagens são caraterizadas segundo a multimodalidade, e observou-se a importância de cada elemento multimodal do blog, uma vez que, como todo gênero textual, o blog caracteriza-se pelo caráter fluido e maleável, por isso, acredita-se que ele admite muitas variações quanto à forma.

Palavras-chave: Blog, Multimodalidade, Ensino de Língua.

Abstract

In this research the objective was to analyze the gender blog in terms of multimodality. The research is based on studies by Carmo (2009), and Hemas, (2010) that bring the conceptions about multimodality, among others who emphasize the importance of working with this genre in language lessons, specifically Spanish, given that the work with the blog can facilitate the teaching/learning of a language. For the development of this article, worked with the corpus consists of 4 images of "El Blog Para Aprender Español". Therefore, it was examined whether the images are characterized according to the multimodality, and noted the importance of each element of the multimodal blog, since, as all text, the blog is characterised by fluid and malleable character, so it is believed that he admits many variations as to how.

Keywords: Blog, Multimodality, language teaching.

1. Introdução

As pesquisas sobre os estudos da linguagem da atualidade mostram que as práticas comunicativas da sociedade pós-moderna, constantemente, vêm usando signos não-verbais na composição de textos. Por isso, hoje, torna-se comum nos depararmos com estruturas linguísticas que predominam o uso de imagens, cores, fontes tipográficas variadas, dentre outros recursos visuais nos gêneros discursivos, tornando-os mais atraentes e complexos.

A mistura da linguagem verbal e não verbal na produção de gêneros textuais, predominantemente nas pesquisas acadêmica é conhecida como multimodalidade discursiva, é na atualidade, um objeto de estudo bastante frequente nas diferentes pesquisas que tratam sobre o ensino e aprendizagem de leitura e escrita nas diferentes línguas, em especial para este trabalho em Língua Espanhola.

Podemos encontrar produções que investigam e analisam sobre multimodalidade no editorial, no editorial on-line, no *chat*, no *blog*, na capa de revista, na matéria de revista, na cartilha jurídica e até na narrativa conversacional. Todos esses estudos estão pautados na perspectiva que os significados de um texto não se constroem unicamente aos signos linguísticos, mas, para, além disso, estão contidos também nos signos não-linguísticos.

É nesse campo de investigação que a nossa pesquisa se ancora, tendo como base as teorias sobre a multimodalidade discursiva estudadas por Mendes (2010), Hemais (2010), Carmo (2009), diante a proposta de *blog* como recurso de ensino e aprendizagem em Língua Espanhola – LE no contexto da escola pública.

Assim como todo gênero textual, o *blog* caracteriza-se pelo caráter fluido e maleável, por isso, acreditamos que ele admite muitas variações quanto à forma. Nesse sentido, temos como objetivo principal, analisar o "El blog para aprender Español", partindo de alguns pressupostos da multimodalidade, tais como: reconhecermos o *blog* como um gênero e não mais como um diário pessoal, repleto de uma grande mistura de semioses em sua composição.

2. A multimodalidade no ensino de Línguas

A multimodalidade, é uma teoria presente nos estudos de línguas, ao qual não é algo neutro, quanto menos caracterizado por apenas um elemento, mas por diversos, a exemplo das semioses, que a tornam diversificadas. As semioses permitem a junção do escrito, falado, imagético ou gesticulado, tal como Carmo (2009, p.13) defende que:

> [...] a multimodalidade é uma realidade inquestionável que faz parte das tecnologias discursivas e demonstra seu valor na construção dos sentidos textuais. Dessa forma, precisa ser estudada no bojo da sociedade, como ponte para se ter acesso às estruturas sociais, aos diferentes campos que a constituem e à sua dinâmica sociocultural.

Hoje é o elemento mais presente nos estudos da linguagem, uma vez que os textos, requerem um caráter de dinamicidade para serem trabalhos pelos profissionais de língua espanhola, com objetivo de tornar o ensino e aprendizagem mais atrativo. Antes o que se tinha era textos que não passavam do oral e do escrito, materializados em livros, hoje esta realidade tem mudado bastante, pois além dos livros didáticos, temos textos disponibilizados no meio digital, possibilitando o incremento de som, imagens (com efeitos), fornecendo assim uma "vida" nova aos textos, possibilitando uma nova construção de sentidos, que ainda precisa ser bem estudada.

A respeito dos arranjos visuais que são gerados por meio da multimodalidade Mendes (2010, p. 54) defende o pressuposto de que:

> [...] todo o arranjo visual disposto em determinado gênero textual (cores, imagens, tipos e tamanhos de fontes, formatação), e mesmo o comportamento de uma pessoa (gestos, entonações, expressões faciais) durante uma conversa, por exemplo, podem ser compreendidos como multimodalidade.

O que termina por definir que a multimodalidade, pode ser encontrada até mesmo nas ações humanas, por meio de gestos, entonações e expressões faciais, como relatado acima, ou seja, um campo mais abrangente, desmistificando a ideia que apenas os textos podem apresentar essas características.

Quando se trabalha por meio da multimodalidade o ensino e aprendizagem se torna mais flexível, mais atraente, no entanto é necessário saber usá-la adequadamente,

para que essa "riqueza" de elementos não se percam por serem mal explorados, ou não notados no processo de aprendizagem, afinal todos apresentam grande importância, diante este processo.

Mendes (2010), diz que se constrói a multimodalidade em contato com: cores, imagens, tipos e tamanhos de fontes, formatação, além da linguagem oral, escrita, visual, sonora, gestual ou facial. Ou seja, uma infinidade de elementos, como bem afirma Hemais (2010, p. 1):

> A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados. No exemplo da reportagem no jornal, o texto verbal explica os eventos por meio de escolhas gramaticais e lexicais, e o infográfico visualiza os objetos, lugares e processos destacados no texto escrito.

Um aspecto bem amplo, que agrega como já dito diversas vezes aqui, diversos elementos para ter como objetivo inicial chamar a atenção, renovar, e informar de forma lúdica. Além ainda de explorar o lado reflexivo e crítico dos sujeitos, sabendo que ela explora a compreensão, saberes e construção de sentidos. E sendo a vida moderna marcada por "[...] vários tipos de linguagem são usados ao mesmo tempo." (HEMAIS, 2010, p. 1).

É a linguagem se auto relacionando com ela mesmo, por meio de um gênero, por exemplo dentro do outro, cada um com seus significados agregados e sua informatividade, por exemplo, em uma reportagem jornalística, pode ser incluído textos, fotos, tabelas, cada um com sua significação.

Por isso, compreende-se multimodalidade como tudo aquilo que de alguma forma possibilita a forma do gênero como: cor, textura, dimensão, em outras palavras seriam as várias formas de comunicação, que estariam compostas por mais de dois elementos de representação linguística.

3 Percurso metodológico

Para o atingirmos o nosso objetivo, selecionamos 4 imagens de "El *blog* para aprender Español", para que neste trabalho possamos analisa-las, visando os conceitos da multimodalidade, e se estes elementos estão presentes, para assim descrevemos a maneira como eles são apresentados pelo *blog* em estudo.

Em nossa análise, tomaremos como objeto principal o *blog* em Língua Espanhola, partindo da observação de alguns pressupostos tais como: reconhecermos o *blog* como um gênero e não mais como um diário pessoal, repleto de uma grande mistura de semioses em sua composição.

Isso se tornou mais presente, devido a crescente modificação/aprimoramento das tecnologias, como também dos textos e imagens, uma vez que passamos a presenciarmos mais elementos multimodais, principalmente nos ambientes digitais, em que se misturam textos, imagens, gráficos, etc. O que para, Oliveira (2011, p. 5) é caracterizado como: "um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros.

4. Análise do *corpus*

Para este momento, faremos a análise do *blog* "El blog para aprender Español", ao qual denominaremos as nossas marcações de *frame,* nome pelo qual representa a delimitação de cada área correspondente no *blog.*

IMAGEM 01: Tela de apresentação do *blog*. (Fonte: Disponível em: http://www.blogdeespanol.com/. Acessado em 27 de agosto de 2012).

Através da imagem acima, podemos perceber que o *blog* possui um título demarcado no (*frame* 1) ao qual apresenta relação com a própria descrição do *blog no (frame* 3*)*, uma vez que são assuntos pelo qual as autoras se propõem a ensinar o espanhol para as pessoas que não tem conhecimento da língua. Analisando a apresentação do (*frame* 3) temos:

> Olá, Bem vindo! No *blog* "*El blog para Aprender Español"* você pode realizar *download* de materiais para a prática de inglês para qualquer nível. Ofertamos de cortesia correções que enviamos para seu e-mail. Basta usar o item curso na aba acima. Você também pode seguir todas as mensagens publicadas em relação à cultura espanhola e ao modo de vida e ainda compartilhar suas opiniões em nosso fórum.[1]

No espaço descrito acima, é disponibilizado uma descrição da apresentação do *blog,* demonstrando os recursos presentes neste ambiente, em que é notável a presença do inglês e do espanhol em sua descrição, levando-nos a pensar se tal mecanismo seria um erro linguístico cometido pelos responsáveis, ou não. No mesmo *blog* encontramos

[1] Esta tradução foi realizada por meio da ferramenta Google, com algumas modificações nossa. Disponível em: <http://translate.google.com/>. Acessado em 27 de agosto de 2012.

em outros locais textos escritos totalmente em inglês, como é o caso da aba *Spanish 1-On-1 Skype Lessons* e *About us.*

O *blog* está dividido em abas (*frame* 2) que o subdivide em espaços de acordo com o interesse do internauta. Na primeira aba é disponibilizado todas as postagens do *blog,* na segunda e terceira, é disponibilizado textos, vídeos referentes ao ensino do espanhol, além de som, imagem e animação, elementos que ajudam a exemplificar melhor o texto e a gravura, como disposto na **imagem 02** a seguir.

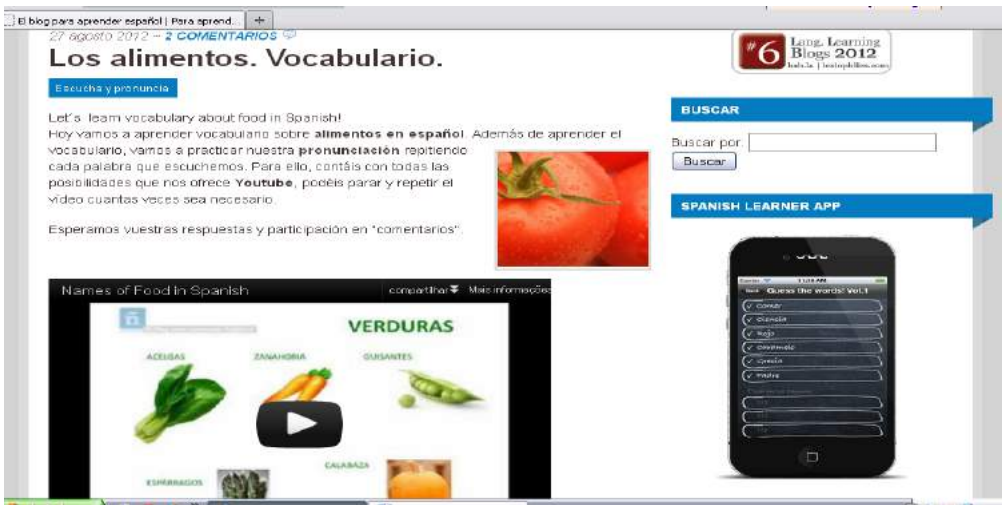


IMAGEM 02: Rolagem da tela de apresentação do *blog*. (Fonte: Disponível em: http://www.blogdeespanol.com/. Acessado em 27 de agosto de 2012).

Em contato com a **imagem 02**, observamos a presença da metafunção representacional, pois a imagem se encontra dentro das representações conceituais por meio dos processos simbólicos, em que para isso, os participantes são coordenados por base no tamanho, nas cores, e até mesmo na iluminação presente.

Nesse sentido, **a imagem 03** é exemplo da metafunção representacional, por esta pertencer as representações conceituais por meio dos processos simbólicos, aspecto pelo qual, os participantes são classificados com base no tamanho, nas cores escolhidas, na iluminação entre outros aspectos.

IMAGEM 03: Apresentação da postagem. (Fonte: Disponível em: http://www.blogdeespanol.com/. Acessado em 27 de agosto de 2012).

Visualizando a imagem 03, sobre a perspectiva da modalidade, constatamos que há ausência de cores fortes, pois as cores predominantes são: preto, azul e bege, sem muitos efeitos, pouca iluminação, e quase nenhum brilho. Logo, também não há presença de textos/imagens com tamanhos exagerados.

É notável o uso de cores opacas, a suavização de cores, sem contraste e nada de brilho, ou seja, não existe a presença de mecanismo atrativos de os quais é normalmente apresentado em cores.

Uma característica bem presente é o negrito e o itálico, usados para destacar as informações mais importantes e também itens como *Facebook*, *Twitter* e os twitados e *e-mail* (*frame* 6) elementos que funcionam para o leitor acessar e ficar mais sintonizado ao *blog*. Dessa forma, o recurso *twitter* pode ser visto no lado direito do *blog* em que são postos os comentários advindos do t*witter* que são frequentemente atualizadas com objetivo de fazer com que o leitor possa acompanhá-las.

Ao observarmos a **imagem 04**, logo a seguir, *El blog para Aprender Español* (*frame* 07) sobre a visão da metafunção interativa, percebemos uma maior interação, ocasionada possivelmente pelo fato das outras postagens apresentadas anteriormente em nosso trabalho terem sido mais recentes, tornando assim o número de comentários menor, possivelmente sem chamar muito a atenção dos leitores.

IMAGEM 04: Rolagem da apresentação da postagem. (Fonte: Disponível em: http://www.blogdeespanol.com/. Acessado em 27 de agosto de 2012).

Em um plano composicional, analisando a mesma imagem, percebemos que o *blog* busca organizar os elementos visuais no ambiente digital, levando em consideração o valor de informação, saliência e estruturação. A respeito do valor de informação, é referente ao local em os elementos são disponibilizados, pois estes podem dá mais ou menor valor as informações postas que são separadas por informações "dada" ou "nova".

5. CONCLUSÃO

A multimodalidade é um aspecto do estudo da Linguística Aplicada que volta os seus estudos, não apenas para analisar cores e formas, mas para compreender os textos por meio de marcas linguísticas que dão uma nova vida ao texto, ao gênero e de uma forma particular ao *blog*.

Cada elemento é inserido para dá uma significação. O intuito é possibilitar novas leituras, perceber cada espaço demarcado no elemento estudado, sabendo que tem uma intenção comunicativa no lugar a ele demarcado.

Ao se verificar o *blog* analisado, é notável a presença de marcas de intenções na distribuição de cada cor, elemento, aba e informação disposta em espaços diferentes, por meio da junção de cores, sejam postas por meio da junção texto, imagem e vídeo, ou apenas informação, tudo tem um propósito e deve ser realizado de maneira a chamar a atenção do leitor, pois são estes aspectos que demarcam o dado e o novo dentro do plano composicional, a busca pela organização de elementos visuais no ambiente digital, considerando sempre qual informação deve classificar como mais relevante, permitindo um valor maior ou menor nas informações.

O uso de cores opacas, entretanto e de sua suavização não permitem agregar um valor maior ao *blog*, uma vez que não atrai a atenção por meio do olhar. Deve-se ter uma harmonia de tamanhos, cores e aspectos para se constituir um elemento.

Assim, esperamos por meio deste trabalho, ter levantado algumas questões referente ao estudo do *blog*, partindo dos pressupostos da multimodalidade, esta que é importante para o estudo de línguas.

Referências

ALONSO, R; BALLESTEROS, M. **El blog para aprender español**. Disponível em: <http://www.blogdeespanol.com/> Acessado em 27 de agosto de 2012).

CARMO, C. M. **Impactos da multimodalidade na constituição do hibridismo intra e intergenérico.** V SIGET**.** Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: O Ensino em Foco. Caxias do Sul- RS, agosto de 2009.

HEMAIS, B. **"Multimodalidade:** enfoque para o professor de ensino médio" Janela de ideias**.** 2010. Disponível em: **<**http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf>. Acessado em: 24 de julho de 2016.

MENDES, W.V. **As circunstâncias e a construção de sentido no *blog.*** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. **Área de Concentração: Estudos do Discurso e do Texto.** Pau dos Ferros, 2010.

OLIVEIRA, D. M. **Gênero do discurso/textual e multimodalidade: análise crítica dos testemunhos publicados na folha universal**, 2011.

REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DO LETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA

Maria das Graças de Oliveira Pereira, Mestranda, UERN - mary_ta_oliveira@hotmail.com

Robson Henrique Antunes de Oliveira, Graduado, UERN- robson.henriq@hotmail.com

Orfa Noemí Gamboa Padilla, Mestre, EEJE - ariesnoes@hotmail.com

Resumo

Nesta pesquisa, enfatizam-se os estudos relativos as concepções de letramentos no ensino de língua, cuja importância se dá, principalmente, pelas possíveis contribuições das teorizações para o ensino de línguas no contexto da pós-modernidade. O objetivo é propor reflexões sobre as teorias de letramento (novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico) que fazem parte dos estudos da Linguística Aplicada (LA) e suas possíveis contribuições das teorizações para o ensino de línguas. Esta pesquisa bibliografia fundamenta-se nas concepções de Rojo (2009), Rocha (2012), Baynham, Prinsloo Menezes de Souza, Monte Mór (2006) e Monte Mór (2008, 2013), dentre outros. Portanto, nota-se que ser letrado não significa apenas decodificar signos linguísticos, mas ir além destes para realizar a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, professores que detém os conhecimentos de letramento, e que consequentemente sabem como usá-los, podem melhor contribuir para a construção do pensamento dos seus alunos de forma significativa, saindo assim de moldes ditos tradicionais. Além disso, é notório que formar sujeitos letrados não é uma tarefa rápida, mas que tarefa imprescindível para o ensino de línguas.

Palavras-chave: Letramentos, Ensino de línguas, Pós-modernidade.

Abstract

In this research, emphasize the conceptions of letramentos studies in language teaching, the importance of which is given mainly by the possible contributions of theorizing for language teaching in the context of Postmodernity.The goal is to propose reflections on theories of literacy (new literacy, multiliteracy, critical literacy) that are part of the studies of applied linguistics (LA) and its possible contributions of theorizing for language teaching. This research bibliography is based on conceptions of Rojo (2009), Rocha (2012), Baynham, Prinsloo Menezes de Souza, Monte Mór (2006) and Mount Mór (2008, 2013), among others. Therefore, note that being literate does not just mean decode linguistic signs, but go beyond these to perform the construction of new knowledge. In this sense, teachers who holds the knowledge of literacy, and that consequently you know how to use them, can best contribute to the construction of the thought of your students significantly, leaving thus moulds traditional sayings. In addition, it is obvious that form literate subjects is not a quick task, but that task essential for language teaching.

Keywords Teaching of languages, literacies, postmodernism.

1. Introdução

A cultura contemporânea caracteriza-se pela complexidade, incertezas e velocidade de suas mudanças em todos os sentidos, uma vez que os modos ditos tradicionais em relação a leitura, escrita e ensino estão sendo transformados por novas formas de compreender o processo da linguagem.

Evidente que os seus efeitos nos expõe ao novo que influência diretamente as demandas sociais, culturais, econômicas e políticas, a exemplo das mudanças, que impactam de modo atraente, os tempos, as tecnologias, os costumes, a escrita, a sociedade e o conhecimento, o que antes era considerado idêntico hoje pode não ser mais. E a respeito da leitura, não basta apenas ler, é preciso ir além, compreender, interpretar e relacionar com os saberes, pois caso contrário permanece no tradicional.

Uma mudança significativa, podemos perceber em meados do século XX, momento este em que a tecnologia de forma significativa forneceu força ao fenômeno da globalização, que consequentemente, possibilitou ao homem a derrubada das fronteiras do universo, tornando possível a intensificação da comunicação entre povos de diferentes culturas. Acreditamos que esse fato é um grande marco do repertório de mudanças vivenciadas pela humanidade do mundo pós-moderno.

Diversos sinais da evolução e esse fenômeno na educação são vistos no seio da sociedade, aliás não poderia ser diferente (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Por esse motivo, defendem a ideia de que no cenário da educação brasileira a Constituição Federal de 1988, a Lei Diretrizes de Bases (LDB) de 1996 e os documentos que ela acompanharam (DCNs e PCNs) respaldam a importância e necessidade de práticas educacionais e de ensino pautados no plural, visando possibilitar a atuação crítica de sujeitos no meio social diante o contexto marcado por diferentes linguagens, culturas, práticas sociais, poderes, identidades, gêneros, raças, pensamentos, saberes. Ou seja, frente às especificidades heterogêneas da sociedade, ao qual necessita de passar por constantes práticas de replanejamento de seus modelos de leitura, ensino e por que não mencionar traços culturais também.

Nesse sentido, como observamos em Lankshear, C.; Knobel (2003) o caráter das mudanças na sociedade globalizada desafia a educação e, mais diretamente, as ações didáticos-pedagógicos de professores que são subsidiadas pelas epistemologias conteudistas tradicionais que até hoje imperam na atualidade. Em razão disso, Mattos (2010) e Duboc, (2012), salientam que não se educada mais como antigamente, por isso dialogam sobre questões emergentes da área da linguagem e ensino de línguas, argumentando as novas formas de produzir conhecimento no contexto globalizado e explicitando a necessidade de atualização do ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil sobre a luz dos (novos) (multi) letramento(s) (crítico)(s).

Nesse sentido, o nosso trabalho se pauta no campo de estudo da linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas. Fornecendo uma breve discursão teórica acerca das teorias dos letramentos (novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico), que fazem parte dos estudos da Linguística Aplicada (LA). Por meio do suporte teórico de Rojo (2009), Rocha (2012), Baynham, Prinsloo Menezes de Souza, Monte Mór (2006) e Monte Mór (2008, 2013), entre outros).

Dividimos assim, o nosso trabalho em: introdução, referêncial teórico, conclusão e referências, tendo em vista que se configura como um trabalho meramente teórico, com propósito melhor contribuir discursões a respeito da temática

2. Referencial teórico

A respeito das mudanças ocorridas nos últimos anos Menezes de Souza e Monte Mór (2007) afirmam que houve mudanças significativas. Lankshear e Knobel (2003) ressaltam que as mudanças foram fortemente provocadas pela revolução da tecnologia. Concordamos com os autores e explicitamos que diferentes sujeitos em diferentes partes do mundo estão usufruindo dos mais modernos aparelhos tecnológicos, por isso, seus efeitos são incalculáveis para a sociedade, uma vez que estar conectado tornou-se uma necessidade básica da pós-modernidade.

As constantes mutações que caracterizam o mundo do século XXI, exigem transformações nos diferentes tipos de instituições, inclusive nas escolas públicas, a configurar as "práticas educacionais focalizando a relação entre linguagem e visão de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização[1]." Para isso, Menezes de Souza e Monte Mór (2006), introduziram no cenário da educação brasileira uma nova proposta de ensino de línguas, pautada nas teorias dos letramentos, elucidando prática pedagógica de professores de inglês frente ao processo de ensino de LE moderna na escola pública diante as mudanças sociais altamente tecnológicas.

Em nossas ações diárias é na linguagem e pela linguagem, em suas diversas formas, que lemos e construímos constantemente os significados do mundo a nossa volta, por isso, (Mattos Apud Menezes De Souza E Monte Mór, 2010, p. 09), propôs a "[...] concepção epistemologia contemporânea" das teorias dos letramentos justamente para revisar e refletir dentro do ambiente escolar as bases epistemológicas sobre conhecimento, linguagem, leitura e escrita em um contexto sociocultural mais abrangente.

Lankshear e Knobel (2003) esclarece que o conceito de conhecimento da atualidade contrapõe com definição tradicional. Antes, o que deveria ser ensinado de forma compartimentada, em sessões, almejando facilitar o processo de aprendizagem, que hoje, não é mais suficiente. Nessa perspectiva, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) afirmam que o conhecimento não deve ser trabalhado isoladamente, pois torna-se um processo falho para contexto atual. Por isso, eles compreendem que o conhecimento sinaliza como não neutro ou natural, mas sendo como ideológico, produzido dentro realidade de um contexto situado e construído de forma multidimensional, criando alianças entre o conhecimento da parte para o conhecimento do todo e vice e versa.

Assim como o conhecimento, o conceito de linguagem muda, evidenciando seu desenvolvimento para além do sistema de signos gráficos, ou seja, não pode ser relacionada a uma capacidade individual, cognitiva, neutra e única. O que se quer dizer por emio das palavras de Menezes de Souza e Monte Mór (2006), é que o fato de ser evidente o caráter da linguagem como uma prática social permeada por ideologia e relação de poder. Além disso, é configurada como plural e universal, que garante, de forma autêntica, práticas sociais em diferentes formas de linguagem, discursos e textos entre povos com línguas e culturas diversas.

Por isso, a concepção de leitura também mudou, hoje em dia, principalmente pela a intensificação da Internet, o pensamento de leitura precisou ser reformulado, (COPE e KALANTZIS, 2000). Isso se justifica, devido à natureza multimodal da linguagem nos espaços digitais, que significa ler para além dos signos verbais dos textos impressos. Ou seja, a prática da leitura perpassa pela combinação de elementos verbais, visuais e sonoros, tais como: textos, fotografias, gráficos, imagens, clips de vídeo e som e elementos de animações.

[1] www.criticalliteracy.org.br

Nessa perspectiva, com a presença das tecnologias digitais e da Internet podemos encontrar o hipertexto[2], que diferente da visão convencional, possibilita uma leitura não-linear, não-sequencial, com conjunto de expressões inovadoras, tais como: imagens, sons, gráficos, *emoticons, links e hyperlinks.* Em consequência disso, requer "uma nova ordem para o uso das habilidades de leitura e escrita, quebrando o paradigma do livro impresso que reinara até então" (BOLTER, 1991, p. 5-6).

A multimodalidade também influência na concepção de escrita, por isso, é explicito que a escrita em ambiente digital perde a linearidade habitual semelhante aos textos escritos. Para Marcuschi (2003, p. 21) a escrita hoje caracteriza "[...] pela maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento". Nesse sentido, explicitamos que os textos disponibilizados na Internet têm uma composição singular que o diferencia da organização de textos tradicionais.

Nessa perspectiva, os estudos contemporâneos, pós-estruturalista, nos fazem pensar que a produção da leitura e escrita vem sofrendo mudanças conceituais devido a linguagem tecnológica da era digital. Interpretamos que a multimodalidade, presente nos diferentes textos, promove uma nova perspectiva para noção de texto e para as práticas de leitura da atualidade. Por essa razão, percebemos que a revolução da escrita em suas diferentes mídias, são compostas por recursos linguísticos e extralinguísticos, que consequentemente geram novas habilidades para a prática da leitura e construção de sentidos.

Nesse sentido, interpretamos que essas e outras mudanças ocorridas na sociedade impactam e desafiam a educação. Portanto, problematizaremos práticas pedagógicas de "professores transmissores" de conteúdos que atuam nas escolas regulares cujo processo de ensino de LI demonstram ser pelos moldes tradicionais, conservadoras, conteudistas e comportamentalista. E nos perguntamos: Qual é o papel do ensino de LI no contexto social da pós-modernidade? Os professores de LI das escolas públicas acompanham as novas demandas sociais de ensino/aprendizagem frente as mudanças ocasionadas pelas tecnologias? Em que medida a prática pedagógica dos professores de LI responde a necessidade de ensino da sociedade atual frente à formação de sujeitos críticos, conforme propõe as OCEM?

Por isso, defendemos a necessidade de fazer um estudo nas escolas públicas de Pau dos Ferros – RN acerca do processo de ensino-aprendizagem em LI sobre teorias mais contemporâneas e condizentes com as novas demandas sociais, tais como dos letramentos, pois elas refletem "professores libertadores" que caminham em direção à prática educacional crítica, transformadoras e mais coerentes com a língua, tecnologia, sociedade, cidadania, criticidade e linguagem pautando-se na multimodalidade, diversidade e interculturalidade, conforme destaca a função social do ensino de LE moderna proposto pela OCEM (2006).

3 Conclusão

A esfera do ensino de línguas tem mudado muito, tendo em vista as transformações ocorridas no espaço e tempo, ao qual deram espaço à necessidade de estudar, ensinar e trabalhar por meio de uma perspectiva de letramento, explorando as marcas co-textual, assim como extra-textual.

---

[2] Em linhas gerais a "abordagem mais simples do hipertexto é a de descrevê-lo por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede" Levy (1996, p, 44). Nelson (1981) referiu-se ao texto eletrônico enquanto "escrita não-sequencial" que ele definiu como um texto que oferece ao leitor diversos caminhos de leitura (*apud* SILVER, 1997)

Uma vez que trabalhar no ensino de línguas explorando o conhecimento prévio, a compreensão e ainda o pensamento crítico, é uma tarefa indispensável, a fim de se compreender as novas formas de interação, a citar como exemplo os diversos textos que estão sendo postos na internet, ao qual requerem um poder mais aguçado, saber usar assim, o multiletramento e o letramento crítico em uma perspectiva direciona e organizada são indispensáveis.

E com isso, o ato de leitura e escrita sofrem consequentemente suas mudanças inicialmente com a versão ofertada pela internet e depois por meio das ferramentas que são postas para dar uma "vida" aos textos, tais como as semioses que são apresentadas,

Logo, ser letrado não significa apenas decodificar signos linguísticos, mas ir além destes para realizar a construção de novos conhecimentos, melhor elaborados. O que se deseja, é inicialmente professores dotados de letramento, sabendo principalmente como usá-los, pois são eles que podem melhor contribuir para a construção do pensamento dos seus alunos de forma significativa, saindo dos moldes tradicionais e passando a uma realidade mais concreta, mesmo sabendo que formar sujeitos letrados não é uma tarefa rápida, mas que ela é imprescindível para o ensino de línguas.

Por isso, a necessidade do professor ter o conhecimento do letramento para que este possa conduzir da maneira correta o seu ensino, e assim as ditas "velhas práticas de decodificação", sejam esquecidas em prol de um conhecimento construtivo, reflexivo e transformador.

Referências

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. Introduction: the future of literacy studies. In: _____. (Eds.). *The future os literacy studies*. London: Palgrave, 2009. P. 1-20.

BOLTER, J. D. *Writing space: The computer hypertext and history of writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1991.

BOURDIEU, P. A linguagem autorizada: as condições sociais da eficácia do discurso ritual. In: _____. *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. Tadução de Sergio Miceli. São Paulo: EDUSP, 1996. P. 81-96

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies*: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000.

_____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, M. R. (Org.). *Framing Languages and Literacies*: Socially Situated Views and Perspectives, New York: Routledge, Pp. 105-135, 2013.

DCNEM – *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Parecer CEB/CNE nº. 15/98

DCNEF – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Parecer CEB/CNE nº. 15/98

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular*: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Universidade Federal do Paraná, vol. 2, p. 19 – 32. 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1996].

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies*: changing knowledge and classroom research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I,; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy*: managing literacy, technology and learning in schools. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real*: theories and practices for learning and teaching. London: Sage Publication, 2005

LEI 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

LEVY, P. *O que é o virtual?* Editora 34, 1996.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT,S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton, Press, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 19-36.

MATTOS, A. M. de A. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010.

_____. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública*: novos letramentos, globalização e cidadania. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. 262 f.

_____. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, vol. 1, p. 33-47, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L.M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 16 maio. 2016.

_____. New Challenges in Language Teaching (As novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Ingles). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. Caderno de Resumos... Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2007. P. 23

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Rev. electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, 2008.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 31- 50.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I*: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escolar e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: _____. MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

Leitura crítica nas redes sociais: uma análise dialógica dos comentários na fan page Sensacionalista

Rafael Rodrigues da Costa, Doutor, UFC, rafaelrg@gmail.com

Naiana Rodrigues da Silva, Mestre, UFC, naianarodrigues@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação dialógica entre postagens e comentários (CUNHA, 2009, 2011, 2012, 2013) na fan page Sensacionalista. A referida página localizada na rede social Facebook é uma construção paródica (GENETTE, 2006) do jornalismo ancorada no humor que embaralha as noções de realidade e ficção. Diante disso, nos interessa investigar como o público dialoga com os conteúdos da página por meio dos comentários, ora reconhecendo o sentido paródico e aderindo a ele, ora tomando-o como um efeito de verdade (CHARAUDEAU, 2006). Para tanto, recorremos metodologicamente aos estudos de letramento, sobretudo aqueles ligados à noção de letramento midiático (LIVINGSTONE, 2010; MEY, 1998) - entendido como a habilidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens numa variedade de contextos. Os resultados mostram que a maior parte dos usuários que acessa a página Sensacionalista demonstra competência letrada na compreensão dos sentidos paródicos acionados pelas publicações a ponto de apropriar-se destes e construir novos sentidos paródicos e humorísticos expressos por meio dos comentários. Dinâmica esta que marca o rompimento das interdições discursivas (FOUCAULT, 2005) e a possibilidade de compartilhar coletivamente um olhar crítico sobre a realidade cotidiana.

Palavras-chave: Dialogismo; letramento; redes sociais.

Abstract

This paper aims to analyse the dialogic relation between posts and commentaries (CUNHA, 2009, 2011, 2012, 2013) in Sensacionalista, a Facebook fan page. That page shows itself as a parody (GENETTE, 2006) of mainstream journalism which blends reality and fiction. Considering that, we are interested in investigating how Facebook users interact with the page through comments. Sometimes the users recognize the parody implied in Sensacionalista's posts and adhere to it. However, sometimes the users mistake the posts for true. To achieve our goals, we call upon literacy studies, particularly the ones about media literacy (LIVINGSTONE, 2010; MEY, 1998). The results indicate that the majority of the users on Sensacionalista comprehend the parodic senses of the publications, to the point they appropriate the contents to construct new parodies in commentaries. This dynamic seems to break discoursive interdictions (FOUCAULT, 2005) and ensure the possibility of sharing a critic view of everyday life.

Keywords: Dialogism; literacy; social media

1. Introdução

Ao longo de quase todo o século XX, o paradigma da Comunicação Social trazia na ponta de seu processo comunicativo os grandes veículos de comunicação de massa (jornais, revistas, emissoras de rádio e TV, cinema, gravadoras, etc) e, no extremo oposto, o público, considerado o receptor de todo o conteúdo emanado pelos grandes meios[1]. Uma das grandes novidades celebrada pelos teóricos da comunicação no século XXI foi exatamente a transformação desse paradigma graças à popularização dos meios tecnológicos de produção de conteúdo e pelas plataformas de veiculação de mensagens.

Como observam André Lemos e Pierre Lévy (2010), as tecnologias digitais enquanto ferramentas e a internet como plataforma ou mídia possibilitaram "a liberação do pólo de emissão", outorgando ao sujeito, que antes participava do processo apenas como receptor, a possibilidade de ocupar o lugar da emissão. Essa condição inaugura um novo momento comunicativo e discursivo, rompendo assim com as interdições discursivas (FOUCAULT, 2005) que cerceavam as palavras dos sujeitos. Agora, com domínio dos meios de produção discursiva e com o espaço de visibilidade acessível, é possível a qualquer indivíduo comunicar mensagens que podem se propagar em alta velocidade e de forma difusa e ampla.

Nesse novo cenário, as redes sociais despontam como um espaço propício à emissão de mensagens provenientes de homens ordinários, como nos fala Michel de Certeau (2011). Elas não são apenas um mero espaço de divulgação de mensagens, mas um lugar de disputas simbólicas, no qual os conhecimentos acerca do próprio funcionamento da rede e de como as interações nela acontecem tornam-se uma vantagem nessa disputa pelo poder de discursar (FOUCAULT, 2005).

Daí a relevância de estudos que versam sobre as habilidades dos sujeitos em consumir, compreender e construir discursos nas redes sociais. É nesse sentido que propomos então a discussão da noção de letramento midiático aplicada a comentários visíveis no Facebook, na página Sensacionalista.

2. Letramento midiático

A definição e a aplicabilidade do conceito de letramento (literacy) têm se provado temas controversos, dada a dificuldade no alcance de consensos sobre o assunto (PINHEIRO E ARAÚJO, 2012). Na sua acepção mais simples, pode-se dizer que letramento equivale à capacidade de ler e escrever (LIVINGSTONE, 2010). Contudo, mesmo esse conceito oculta "uma complexa história de contestação acerca do poder e da autoridade para acessar, interpretar e produzir textos impressos" (LIVINGSTONE, 2010, p. 4).

De todo modo, o entendimento de letramento como uma competência central aos indivíduos em sociedades mediatizadas (VERÓN, 2014) se consolida ao longo do tempo e, como não poderia deixar de ser, reclama uma ampliação do conceito em direção a outras modalidades de alfabetização. Essa reorientação se faz perceber no surgimento de nomenclaturas diversas, que buscam contemplar tais modalidades: letramento digital, letramento audiovisual, letramento midiático, entre outras noções.

Desse modo, nos afiliamos com a noção de multiletramentos criado pelo Grupo de Nova Londres. O grupo tem como foco as mudanças sociais percebidas a partir da década de 80 e a necessidade de a escola enfatizar a formação de indivíduos capazes de exercer a cidadania de uma forma crítica em uma sociedade profícua em diversidade de culturas e de novas linguagens. Nesse sentido, faz sentido falar em letramentos midiáticos, como sendo aqueles que pertinem mais

[1] Apesar do papel passivo que muitas teorias da Comunicação atribuíram ao receptor, este era considerado um sujeito ativo para algumas correntes de pensamento e pesquisa como os Estudos Culturais (WOLF, 2003).

especificamente à utilização de meios de comunicação a partir dos quais é possível produzir formas simbólicas (THOMPSON, 2011). Partindo desse enquadre, Livingstone (2010) concebe letramento midiático como a habilidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em uma variedade de formas.

> Esses quatro componentes – acesso, análise, avaliação e criação de conteúdo – constituem juntos uma abordagem baseada em habilidades para o letramento midiático. Cada componente apóia os outros como parte de um processo não linear e dinâmico de aprendizagem (…) (LIVINGSTONE, 2010, p. 5)

A autora ressalta que, diante das tecnologias de informação e comunicação, essa noção mínima de letramento é um ponto de partida para o entendimento de outras nuances. Assim, ocorre uma reconfiguração dos três processos que, juntos, condicionam a ideia de letramento: a representação simbólica e material do conhecimento, a difusão de habilidades interpretativas e o uso institucional do letramento.

Nesse sentido, a participação dos usuários nas redes sociais por meio dos comentários configura-se assim como um exercício do letramento midiático e uma forma de exercício de poder também.

3. O comentário enquanto discurso dialógico

Os comentários registrados nas redes sociais são expressão de uma manifestação discursiva dialógica. Para Bakhtin (2006), a circulação social de enunciados, aqui caracterizada como organizada a partir do contato entre interlocutores, fundamenta-se na ideia de dialogismo. Mais um princípio do que propriamente uma categoria analítica, o dialogismo explicita, na obra desse autor, o reconhecimento da alteridade – entendida como força-motriz para a produção de enunciados.

Assim, lembra Bakhtin (2006), a noção de diálogo não se restringe a um sentido estrito, de forma tipificada de interação verbal. Apresentada na obra bakhtiniana por meio de termos diversos num mesmo campo semântico – como diálogo, dialógico, dialogização (BRES; NOWAKOWSKA, 2009) – essa ideia trouxe novas possibilidades para o estudo dos discursos de outrem em discursos atuais, até então pautadas no reconhecimento de formas sintáticas da língua (CUNHA, 2009). Partindo dessa noção, acreditamos haver, no caso de sites web com abertura à participação do público, alguns tipos de atividade de atribuição de valor, tais como o comentário, a avaliação reativa e o compartilhamento de conteúdos e/ou outras intervenções de usuários. Todas essas têm em comum o fato que materializam o princípio dialógico subjacente às práticas de linguagem.

Sobre a prática de comentar, Cunha (2013) assinala:

> Trata-se, portanto, de um gênero em expansão, em razão do crescente uso de redes sociais e das novas tecnologias: os jornais e blogs estão no Facebook, sendo possível escrever comentários, enviar vídeos e links, a partir de smartphones, tablets, celulares, etc., como bem mostra Eychenne (2010). Esse novo corpus revela de forma mais evidente a construção dialógica do gênero comentário de leitor bem como a construção dialógica do ponto de vista e da violência verbal. (CUNHA, 2013, p. 243)

A descrição apresentada pela autora converge com a perspectiva de liberação do pólo emissor, aludida em nossa Introdução. A expansão do gênero depende diretamente da outorga do direito de dizer que, mesmo contendo em si algumas interdições (SILVA, COSTA, 2014), possibilita aos sujeitos demarcarem espaços discursivos nos quais podem interagir com outros sujeitos.

4. Decisões metodológicas e apresentação do Sensacionalista

Este artigo se vincula a um paradigma qualitativo, valendo-se de pressupostos da pesquisa interpretativista, que se preocupa, entre outras coisas, em compreender como os atores sociais se comunicam, o que pensam e o que sentem (EASTERBYSMITH; THORPE; JACKSON, 2008). É também uma diretriz desse tipo de pesquisa a preocupação em interpretar a realidade social a partir do que ela significa para o ator observado.

A coleta de dados ocorreu no dia 22 de setembro de 2016 na fanpage Sensacionalista. A escolha da página se deu por se tratar de um perfil paródico de um jornal, portanto, seus conteúdos são sempre carregados de sentido sarcástico, irônico e satírico. A página no Facebook é um produto derivado de um site homônimo. Sobre ele, Ribeiro e Nóbrega (2016) afirmam que

> Segundo a descrição do próprio endereço, o Sensacionalista é um site de humor com notícias fictícias. Usa o estilo de texto jornalístico para fazer manchetes engraçadas sobre fatos cotidianos. O site conta com 300 mil visitas diárias, sendo 10 milhões de visitantes únicos por mês, maior parte vindo pelo Facebook, cuja fanpage soma mais de 2,5 milhões de seguidores. Segundo os criadores, ao comparar com versões digitais de uma parcela dos veículos de comunicação do Brasil, o site figura em quarto lugar em número de leitores. (RIBEIRO E NÓBREGA, 2016, p. 4).

O site expressa uma transtextualidade (GENETTE, 2006) em relação aos jornais convencionais. Ou seja, as publicações do Sensacionalista se relacionam com o jornal enquanto gênero discursivo na medida em que elas o parafraseiam visual e textualmente. Sendo assim, compõem a categoria de transtextualidade definida por Genette (2006, p. 12) como hipertextualidade. Nesse tipo de construção é estabelecida uma derivação entre os textos, sendo definida, portanto, como "[...] toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota, de uma forma que não é a do comentário." O Sensacionalista é, portanto, um hipertexto, de um jornal convencional, aqui visto como um hipotexto.

O sentido paródico desse hipertexto, de acordo com Genette (2006) se dá pelo fato de ele transformar o hipotexto em um novo texto de sentido original. Caso se tratasse apenas de uma imitação do primeiro, se estaria diante então de um pastiche e não de uma paródia. Essa explanação permite assim considerar o Sensacionalista como uma paródia do jornalismo convencional. Para tal, ele se vale, assim como os jornais, da realidade cotidiana para construir seus conteúdos.

No entanto, ao noticiar os fatos, o Sensacionalista cria elementos, contextos e situações que não condizem com o que se processou na realidade cotidiana. Esses itens atraem a atenção por seu caráter ambíguo, surreal e cômico, fazendo assim com que esses conteúdos se identifiquem com a ficção, na medida em que são invenções discursivas não-referenciais.

Essa fórmula da paródia com tom humorístico é um atributo de popularidade do site e da fanpage. Afinal, o humor é um elemento corrente na internet, em geral, e nas redes sociais, em particular, sendo, em alguns casos, até mesmo uma forma de incrementar o capital social (RECUERO, 2009) dos sujeitos presentes nesse ambiente. Crawford (2003), ao tratar o humor como uma forma de discurso, observa que ele é uma categoria de sentidos muito abertos.

> O modo "humor" existe em oposição do "modo sério", onde os falantes pressupõem uma realidade objetiva a qual provê o contexto da fala e em cima da qual eles concordam. O humor, assim, compreende toda uma forma de contexto diferenciada para a interação, onde a fala pode ser compreendida a partir de diferentes elementos, tais como a "aceitação da

> ambiguidade, do paradoxo, das múltiplas interpretações da realidade e da incongruência. (CRAWFORD, 2003 *apud* RECUERO E SOARES, 2013, p. 241)

Diante dessa abertura de sentidos provocadas pelo humor e da polêmica que ele causa, interessou a este estudo verificar a adesão dos sujeitos, dos comentaristas, aos enunciados do Sensacionalista. Essa adesão e a forma como ela se dá, se pela concordância, negação, crítica ou criação de novos conteúdos nos dará pistas sobre o letramento midiático dos usuários.

Para verificar essa hipótese, foram escolhidos três comentários referentes a uma única postagem. No dia da observação, foram publicadas, entre 8 e 15 horas, sete postagens relativas à prisão e soltura do ex-ministro da Fazenda dos governos Lula e Dilma, Guido Mantega. Dentre as centenas de comentários registrados na fanpage, selecionamos os que tinham caráter metalinguístico e os que se tratavam do que chamamos de enunciados criativos, ou seja, enunciados construídos pelos usuários que seguem o mesmo tom humorístico da página com marcas de sátira ou ironia.

Essa quantidade, embora não exaustiva, permite flagrar algumas dinâmicas dialógicas e a incidência das características dos eventos de letramento. Os operadores de análise são, justamente, os componentes do conceito de letramento de Livingstone (2010).

5. Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos um apanhado das tendências verificadas nos dados, tomando como referência para verificação do letramento uma menor ou maior adesão ao conteúdo satírico/paródico das postagens da *fan page* Sensacionalista.

5.1. Baixo nível de adesão

Figura 1. Postagem do Sensacionalista. Fonte: Reprodução

Os comentários analisados referem-se à postagem acima. O primeiro selecionado foi:

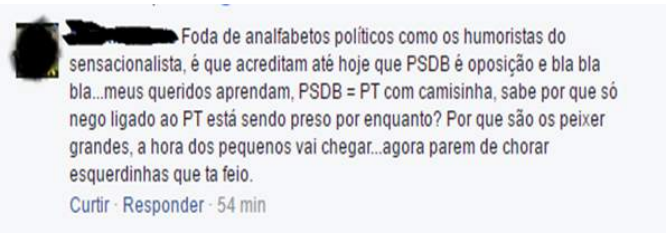


Figura 2. Comentário com baixo grau de adesão. Fonte: Reprodução

O comentário acima tem um caráter metalinguístico, pois ele versa sobre a forma de construção dos enunciados do Sensacionalista. O que se pode perceber inicialmente é que o leitor não se conforma com o aspecto ficcional da publicação. Ele não reconhece que o enunciado do Sensacionalista se trata de um hipertexto em relação à produção jornalística convencional, considerando-o assim um hipotexto jornalístico, portanto, uma publicação realista, verídica. O comentário parece desconsiderar que se trata de um veículo paródico e cobra deste parâmetros de objetividade e imparcialidade impostos aos meios jornalísticos convencionais.

A posição dele nos faz lembrar ainda o dito popular "toda brincadeira tem um fundo de verdade", pois o comentário desse leitor tem o tom de "revelar" a verdade do Sensacionalista mascarada pelo humor. Aliás, o humor aqui não produz riso ou diversão, ele é tido como um dissimulador da verdade, de acordo com o comentário acima, este que teria exatamente o papel de mostrar o que o Sensacionalista tenta esconder. Podemos perceber essa intencionalidade na seguinte frase: "Foda de analfabetos políticos como os humoristas do Sensacionalista, é que acreditam até hoje que PSDB é oposição e bla bla bla.. meus queridos aprendam (...)".

O comentário é marcado ainda pelo tom polêmico e com marcas de violência verbal (CUNHA, 2013), que se manifestam por meio de expressões como "Foda de analfabetos políticos" e "parem de chorar esquerdinhas que tá feio".

Diante disso, o referido comentário não adere ao sentido humorístico e paródico da publicação do Sensacionalista, mas isso não implica dizer que o comentarista não apresenta letramento necessário para interagir na rede social. O ato de comentar já demonstra esse letramento, mas revela também discordâncias políticas e ideológicas entre o comentarista e o Sensacionalista que o faz se distanciar de uma leitura de concordância com o enunciado e, assim, mostrar baixa adesão ao seu sentido paródico e humorístico.

5.2. Maior adesão à postagem

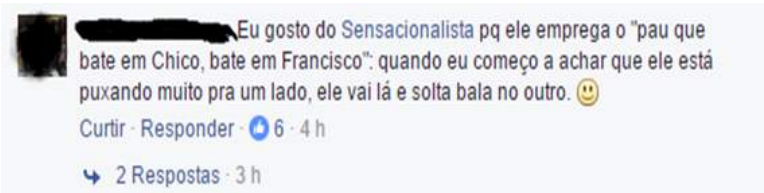


Figura 3. Comentário com maior grau de adesão. Fonte: Reprodução

Este segundo comentário também tem um caráter metalinguístico na medida em que se dedica a fazer uma avaliação do *modus operandi* do jornal paródico. Ao fazer isso, ele reconhece o tom satírico do enunciado e da linha editorial do site como um todo e não cobra do mesmo uma postura isenta, nem tenta investigar a intencionalidade política do mesmo.

O uso da expressão popular "pau que bate em Chico, bate em Francisco" denota a crença de que o site não se filia a uma posição política específica, mas que o mesmo lança seu olhar paródico e humorístico sobre qualquer um.

Essa afirmação também evoca características do universo jornalístico como a objetividade e a imparcialidade. Nesse caso, apesar de o comentário reconhecer a origem paródica do enunciado do Sensacionalista, ele ainda vincula o mesmo a aspectos reais do exercício do jornalismo, ou seja, ele não considera o enunciado como um conteúdo ficcional, livre de qualquer obediência à verossimilhança.

Apesar de o comentário evocar uma compreensão dúbia do caráter do Sensacionalista, ele demonstra maior adesão ao enunciado e mostra o letramento do usuário para além do fato da postagem em si, mas de sua compreensão e acompanhamento de outras postagens da *fan page*, o que o habilitou a tecer considerações sobre a postura editorial do Sensacionalista. O emoticon sorridente ao final do texto também pode ser lido com um indicativo de concordância tanto com o enunciado quanto com a linha editorial do Sensacionalista, reforçando também a performance letrada do usuário no uso da plataforma e de suas variações de construções discursivas.

Na última postagem selecionada, também temos uma demonstração de adesão ao enunciado do Sensacionalista.

Figura 4. Comentário com maior grau de adesão. Fonte: Reprodução

Este segundo comentário pode ser considerado como um hipertexto em relação à postagem do Sensacionalista, isso pelo fato de ele gerar um novo conteúdo aos moldes do enunciado principal, o hipotexto. Este comentário, considerado aqui como um enunciado criativo, apropria-se do tom irônico para também criticar a realidade e produzir o riso, o humor.

Ao fazer isso, ele inicia uma nova cadeia dialógica que se prolonga na aparição de mais 23 respostas ao seu comentário. Em comparação com os demais comentários, este foi o que apresentou mais curtidas (consideradas também expressões de adesão ao comentário) e respostas.

A partir disso, podemos afirmar que o autor deste comentário, mais do que aderir ao enunciado do Sensacionalista, apropria-se da estratégia discursiva do jornal para revertê-la em capital social para si próprio. Essa performance está diretamente relacionada ao uso e letramento da plataforma por parte do comentador que mostra desenvoltura para valer-se do potencial dialógico da rede social e assim aumentar o capital social e as conexões com outros usuários.

6. Considerações finais

A análise das três postagens revelou que os comentários expressam desde uma adesão mínima ao enunciado principal até um nível de adesão máxima com a criação de novos conteúdos criativos. Eles mostram ainda a desenvoltura dos usuários no uso da plataforma, o que coincide com a definição de letramento de Livingstone (2010), pois por meio de seus comentários, os usuários demonstram sua capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar novos conteúdos.

Os dois primeiros comentários dedicam-se particularmente na análise e avaliação do enunciado do Sensacionalista. O primeiro o faz de modo negativo e apelando para o tom polêmico e até mesmo para a violência verbal. O segundo, por sua vez, faz uma avaliação crítica da linha editorial do jornal a partir de um enunciado específico. Já o último comentário aqui destacado detém-se na criação de um enunciado criativo que ganha repercussão própria dentro da rede, estabelecendo uma nova cadeia dialógica e discursiva.

Os três comentários, mais do que respostas à postagem do Sensacionalista, constituem-se como manifestações do poder discursivo outorgado aos usuários na era da comunicação em rede. Poder esse que, conforme se observa com o terceiro comentário, não se restringe à interação com o Sensacionalista, mas expande-se na construção de micro-redes de comunicação e diálogo com vida própria e livres de qualquer cerceamento ideológico ou técnico, uma marca da liberação do pólo da emissão observada na sociedade em rede.

7. Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**, São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2006, pp. 278-326.

BRES, J.; NOWAKOWSKA, A. Dialogisme: du principe à la materialité discursive. In: PERRIN, L. (éd.). **Le sens et ses voix**, Recherches linguistiques 28, Metz: Université de Metz, 2006, 21-48.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011.

CRAWFORD, M. Gender and humor in social context. **Journal of Pragmatics**, 2003, n. 35.

CUNHA, D. A. C. Circulação, reacentuação e memória no discurso da imprensa. **Baktininana**, São Paulo, v.1, n.2, p. 23-39, 2o semestre 2009.

____. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 116-132, 1o semestre 2011.

____. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. **Revista Investigações**, Recife, v. 25, n. 2, julho de 2012.

____. Violência verbal nos comentários de leitores publicados em sites de notícia. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 11, n.3, p. 241-249, set/dez 2013.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; JACKSON, P. Management Research, SAGE Publications Ltd., London. 2008.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

GENETTE, G. Palimpsestos: a literatura de segunda mão. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O Futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LIVINGSTONE, S. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. **The Communication Review**, 2010, 7:1, p. 3-14.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. Tradução de Maria da Glória de Morais. Tradução de The voices of society: literacy, consciencioness and power. In.: **DELTA**, vol.14, n°2, p.331 – 338. 1998.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C. R. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 811-834, out./dez. 2012.
RECUERO, R. **Redes Sociais da Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
RECUERO, R.; SOARES, P. Violência simbólica e redes sociais no facebook: o caso da fanpage "Diva Depressão". **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 26, p. 239-254, dez. 2013.
RIBEIRO, , L. H. M.; NÓBREGA, Z. Humor e Interpretações do Jornalismo: o fim do site Sensacionalista. XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. **Anais...** Caruaru, 2016.
SILVA, N.; COSTA, R. Concordo com os termos de uso: apontamentos sobre controle dos discursos em plataformas de comentários na web. In: REINO, L.; BUENO, T. (org.) **Comentários na Internet**. São Luís: EDUFMA, 2014, v.1, p. 57-72.
THOMPSON, J. B. **Mídia e Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
VERÓN, E. Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. **MATRIZes**, São Paulo, v. 8, n.1, jan/jun 2014, pp. 13-19.
WOLF, M. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

Era uma vez o conto: Desmistificar as narrativas infantis tradicionais

Francisca Elane Costa e Silva, Especialista, Liceu de Camocim, franelcosi@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é desmistificar os contos infantis tradicionais, despojar do caráter místico, proporcionado pelas adaptações. Desconstruindo o que estava arraigado durante séculos, propondo histórias originais, comparando filme e impresso. Iniciamos com os irmãos Grimm, Andersen e Perrault finalizando com o universo fantástico de C. S. Lewis em As Crônicas de Nárnia. Na comparação dos contos de fadas utilizamos o Seriado Once Upon a Time. Produzimos uma página na rede social, para que os alunos do Liceu de Camocim e jovens de outras escolas, que conhecem o seriado pudessem contribuir com seus comentários sobre as exibições e as leituras recomendadas, baseados em Roxane Rojo, em Multiletramentos na Escola (2012), sobre a multiplicidade semiótica de constituição de textos, porque entendemos que o seriado é um texto audiovisual, no qual os estudantes assistiam aos vídeos legendados. Como também o trabalho com a rede social, que inseria a multiculturalidade de outros jovens. Aplicamos um questionário entre os participantes, a fim de avaliar a contribuição para a comunidade, verificamos que estudar literatura fantástica é algo novo no Ensino Médio. Notamos que ao conhecer os significados dos contos originais, havia uma tendência a rejeitá-los. Contudo, passaram a interpretar autonomamente, em busca de significados para vida.

Palavras-chave: Multiculturalidade, Multiplicidade, Conto de Fadas.

Abstract

The aim of this study is demystifying the traditional children's tales, despoiling the mystical character, provided by the adaptations. Deconstructing what was rooted for centuries, offering the original stories, comparing movie and printed version. We begin with the Brothers Grimm, Andersen, and Perrault and we concluded with the fantastic universe of C. S. Lewis in The Chronicles of Narnia. Comparing the fairy tales we used in the televison series Once Upon a Time. It was created a homepage on the social network, so that students from Liceu de Camocim and young people from other schools, who has known the show television, could contribute with their comments about the exhibitions and recommended readings, based on Roxane Rojo in Multiliteracies in the School (2012) about the semiotics multiplicity of constitution of the texts, because we understand that the television series is an audio-visual text, in which the students watched the subtitled videos. As well as working with the social network that it could insert the multiculturalism of other young people. We applied a questionnaire among participants, in order that to evaluate the contribution to the community, we check that studying fantastic literature is something new in High School. We noticed that to get the meanings of the original tales, there was a tendency to reject them. However, they has began to interpret autonomously in searching of meaning for their lives.

Keywords: Multiculturalism, Multiplicity, Fairytale.

1. Introdução

Contar histórias é inerente aos seres humanos porque além de ser uma linguagem universal de toda espécie humana, de idades, raças e culturas, é uma linguagem que todos entendem (FRANZ 1980). Apesar disso, percebemos que não contam histórias para crianças, muitas são inseridas no mundo do conto de fadas por meio de versões adaptadas e simplificadas, que amortecem os significados e roubam-nos de todo o significado mais profundo (BETTELHEIM, 2002). Portanto, observamos jovens com uma visão infantilizada dos contos e passividade diante de questionamentos. Nesse contexto, como um seriado de televisão poderia ajudar estudantes na habilidade de reconhecer a importância da interpretação e desenvolvimento do pensamento crítico, trazendo significado para a vida?

Iniciamos com a leitura dos irmãos Grimm, Andersen e Perrault. Com essas leituras, quebrando paradigmas, desconstruindo o que estava arraigado durante séculos, propondo histórias originais, desmistificando, despojando o caráter místico, ilusório, proporcionado pelas adaptações. Comparando com o seriado *Once Upon a Time*. Finalizando com o universo fantástico de C.S. Lewis com As Crônicas de Nárnia. Visando à interpretação textual, segundo Marcuschi(2008), Mendes(2000), Rojo(2012).

O processo de interpretação neste projeto contribuiu para o multiletramento e a multiculturalidade (ROJO, 2012) dos alunos, quando desafiados a compreender no seriado *Once Upon a Time*, o entrelaçamento entre dois mundos imaginário e real, num contexto de leitura de legendas, durante a exibição do episódio, comparando audiovisual com texto impresso. Visando o desenvolvimento da imaginação e senso crítico, em busca de significados para vida. Porque se partiu do mais simples para uma criança, os contos de fadas.

O presente artigo apresentará os resultados obtidos e a metodologia desenvolvida durante este trabalho com a desmistificação das narrativas infantis tradicionais, que compreende leitura dos textos até a produção de uma página na rede social, para o comentário dos alunos.

2. Fundamentação Teórica

2.1. C**ompreensão como produtora de sentidos**

O trabalho com o conto de fadas seja com crianças, adolescentes e até mesmo adultos, deve passar pela vertente da compreensão. A situação social e intelectual do aluno, nesse caso os do Ensino Médio, deve ser levada em consideração, pois no processo de compreensão o texto é indissociável do contexto. A leitura realizada deve ter o poder de resgatar elementos pertencentes à realidade e seus anseios, para que possa se sustentar.

> compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008).

Essa definição de Marcuschi desconstrói a leitura como decodificação, leitura é um encontrar e construir sentido. Produzindo muitas vezes a identificação com o personagem, porque fez sentido na sua vida e vivências.

Os contos infantis, utilizados neste trabalho, requerem uma leitura profunda que considere o contexto em que foi escrito, abrindo margem para o aluno leitor externar sua visão sobre os sentidos que encontrou no texto. Porque Marisa Mendes nos faz lembrar que

> O estilo literário dos contos se definiu pelo tipo de receptor a que se destinava, a criança, mas os alicerces de sua estrutura discursiva eram os papéis sociais determinados pelos adultos. E o objetivo dessa estrutura era a moralização dos hábitos femininos desde a infância até a maturidade. Esse objetivo se realizou plenamente nas sutilezas do estilo literário dos contos pois, ao enriquecer os textos, deram-lhes a possibilidade de agradar os leitores, que é o compromisso da função poética da linguagem (MENDES, 2000).

Uma sala de aula de língua portuguesa é o ambiente propício para que haja uma apropriação coletiva desses tipos de textos, e também de uma discussão coletiva, "pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte" (MARCUSCHI, 2008). Essa interação se dá ao passo que a leitura é entendida como um ato de produção e apropriação de sentido. As adaptações tornam-se necessárias, pois a sociedade muda de perfil literário.

A compreensão em todos os seus aspectos é fator indispensável para proporcionar aos alunos a interpretação dos contos trabalhados e a possibilidade de desmistificá-los; e para a criação de mais uma possível versão que eles próprios podem imaginar, todos amparados pela atmosfera do "Era uma vez".

2.2 Multiplicidade de linguagens: Rede Social e vídeo legendado.

> O multiletramento é valorizado como prática específica e importante de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiculturalidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos pares ela se informa e comunica (ROJO, 2012).

A multiculturalidade está inserida com o seriado *Once Upon a Time* (série de TV norte-americana, desenvolvida por Edward Kitsis e Adam Horowitz), que mistura contos infantis tradicionais em hibridismo do mundo real e imaginário, num arcabouço televisivo e atual. E mais ainda quando expõe no seriado lendas e costumes medievais, explicando acontecimento dos tempos modernos, através de *flashbacks.* Este último, inserido na multiplicidade semiótica de constituição de textos, porque entendemos que o seriado é um texto audiovisual, no qual os estudantes assistiam aos vídeos legendados, tendo que lidar com as idas e vindas do tempo passado e presente. Então tínhamos texto e imagem.

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012).

O hibridismo e a multiculturalidade se expressa nas atividades de compreensão, pois os alunos comentaram suas experiências em questões propostas numa página da rede social.

> Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideia e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede (hipertextos); nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens). É por isso que o computador não é uma máquina mera de escrever, embora muitos migrados ainda o usem apenas como tal (ROJO, 2012).

Produzir interatividade e diversidade, com amplas possibilidades de aprendizagem, com grande potencial além da futilidade e da expressão descompromissada, foi esse o arcabouço do trabalho com a página *Resenhas Once Upon a Time no Facebook*.

2.3. Dos contos de fada ao Seriado *Once Upon a Time*

Há uma fascinação pelos contos de fadas desde muito tempo, podemos notar isso nas diversas releituras e adaptações ao longo dos anos. Apesar disto há um distanciamento desta literatura nas salas de aula, não simplesmente pelo fato de contar histórias, mas discuti-las, indagar e descobrir seus implícitos. Os adolescentes do Ensino Médio apresentam uma vergonha, dizem que não são mais crianças, apesar de não compreender seus significados. Lewis apresenta em três proposições sobre essa questão:

> 1) Preocupar-se em ser adulto ou não, corar de vergonha diante da insinuação de ser infantil: são características da infância e da adolescência. E, na infância e na adolescência, quando moderados, são saudáveis. (...)
> 2) (...) Hoje em dia, para mim, meu crescimento aparece tanto na leitura de romancistas quanto na dos contos de fadas, pois a verdade é que agora aprecio melhor os contos de fadas do que apreciava na infância: como agora sou capaz de inventir mais, também acabo extraindo mais. Mesmo que o gosto pela literatura adulta viesse meramente acrescentar-se ao gosto inalterado pela literatura infantil, o acréscimo, ainda assim, mereceria o nome de "crescimento", o que não aconteceria se o processo consistisse em simplesmente deixar um fardo de lado pôr outro sobre os ombros.
> 3) A associação dos contos de fadas e histórias fantásticas com a infância é um fenômeno local e acidental. O conto de fadas não eram feitos especialmente para crianças nem desfrutados exclusivamente por elas. Só se deslocou para a escola maternal quando caiu de moda nos círculos literários, tal como nas casas vitorianas, a mobília que caía de moda ia para o quarto das crianças.
> O conto de fadas é acusado de dar as crianças uma falsa impressão do mundo em que vivem. Na minha opinião, porém nenhum outro tipo de literatura que as crianças poderiam ler lhe dari uma impressão tão verdadeira (LEWIS, 2009).

Apesar dos contos de fadas encantarem gerações desde que eram apenas narrativas orais. Com o passar do tempo, essas narrativas populares foram sendo apropriadas, modificadas e publicadas por alguns autores. Essas histórias não ficaram perdidas no tempo, pelo contrário, inspiraram a produção de livros e filmes, e até mesmo de releituras. Uma das mais recentes releituras dos contos de fadas pode ser encontrada na série, veiculada na televisão norte-americana, de fantasia *Once Upon a Time*, desenvolvida por Edward Kitsis e Adam Horowitz. A série estreou em 23 de outubro de 2011 pela rede de televisão ABC (American Broadcasting Company), e atualmente está em sua quinta temporada. No Brasil foi exibido na Rede Record em Fevereiro de 2014. E já estava sendo exibido pelo Canal Sony, desde 2012.

A história se passa na cidade fictícia de Storybrooke, no Maine. Os habitantes dessa cidade são, na verdade, os personagens dos contos de fadas, que foram transportados para o "mundo real" por uma maldição lançada pela Rainha Má (a bruxa da história de Branca de Neve) e não se lembram de quem eram. A série mostra em cada episódio a história de um personagem. Os episódios recorrem aos chamados "flashbacks" para exibir momentos ocorridos antes da maldição, ou seja, ainda no "mundo dos contos de fadas". Esses momentos quando revelados, além de contar a história dos personagens, fazem uma conexão com o que acontece em Storybrooke.

Ver o seriado seria uma possibilidade para despertar a criatividade, indo além das aparências, assim como os criadores do seriado se propuseram a fazer, desmistificando o já conhecido e

proporcionando o preenchimento de lacunas, gerando um interesse nos jovens por ter um contexto atual, abrindo portas para ler o original.

> Mantivemos as nossas ideias em volta dos contos de fadas. São as primeiras histórias que você ouve quando criança. Eles estão cheios de magia e heroísmo, medo e alegria. Mas também encontramos contos de fadas que estão cheios de perguntas não respondidas. Como por exemplo: Por que o zangado(anão) é assim? Por que o Gepeto é tão solitário, e por que ele realmente esculpiu um menino de madeira? O que fez a Rainha Má tentar matar a Branca de Neve, foi simplesmente por causa da vaidade? Com o Once Upon a Time, nós preparamos para explorar essas perguntas e não recontar essas histórias, mas tentar cavar sob o que todos já sabemos e tentar descobrir algo novo (HOROWITZ, 2014).

3. Metodologia aplicada

O trabalho com as narrativas infantis tradicionais foi realizado com estudantes do Ensino Médio, durante as aulas de língua portuguesa, das cinco aulas semanais reservávamos duas para este trabalho. Em 2013 com alunos da 2ª série, em 2014 com o mesmo público já na 3ª série; e em 2015 com a turma de 1ª série.

Aplicamos questionários para verificação das hipóteses, quanto aos contos de fadas que conheciam e como conheceram. De posse desses dados selecionamos os contos a serem trabalhados: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rumpelstiltskin, Rapunzel, de Jacob e Wilhelm Grimm; O Pequeno Polegar, Cinderela, de Charles Perrault e o Patinho Feio, de Andersen. Para que eles abrissem os olhos para o processo de interpretação, exibimos trechos do filme A Garota da Capa Vermelha, em que mostra Chapeuzinho como descendentes dos lobos, e um episódio do Seriado, que mostra nuance do filme, fizeram uma comparação com a versão de Perrault, com exibição de figuras em slides, nesta versão a Chapeuzinho é morta pelo lobo. Ao final os estudantes solicitaram que fosse exibido mais episódio do seriado.

Os episódios do seriado *Once Upon a Time* foram exibidos primeiramente dublados, posteriormente legendados, seguidos de leituras e análises dos contos, à medida que íamos exibindo os episódios, fazíamos as questões interpretativas no *facebook*, nesta figura abaixo usamos a própria imagem do seriado com a fala do personagem e logo acima lançamos a indagação para que respondam:

Figura 1. Exemplo de postagem na página *resenhas once upon a time.*

Partindo desse interesse dos alunos pelo seriado, as atividades de produção textual giraram em torno dos episódios. Para aprofundamento do assunto, fizeram pesquisas sobre a tipologia dos

contos, produziram *slides* para ser apresentando em seminários na classe. Um grupo para cada tipo de conto: Maravilhoso, Fantástico, Fadas, Terror e Contemporâneo. E tiveram que fazer suas próprias adaptações dos contos de acordo com sua temática. Ainda foram produzidos resenhas e resumos dos episódios. Interdisciplinando com a disciplina de história que ampliou o leque cultural, destacando os elementos medievais dos contos.

Com o estudo dos contos fantásticos, acrescentamos As Crônicas de Nárnia de C.S. Lewis, esta obra é formada por um conjunto de sete livros que são: O Sobrinho do Mago; O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa; O Cavalo e seu Menino; Príncipe Caspian; O Peregrino da Alvorada; A cadeira de Prata; A Última Batalha. Introduzimos a leitura um capítulo por semana durante as aulas de Português, professora como narradora e alunos como personagens, fazendo rodízio entre todos. Desta feita, lemos O Sobrinho do Mago e O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa, ao terminar o livro assistíamos ao filme, correspondente, fazendo em seguida comparação entre as duas mídias.

4. Análise dos Resultados

O trabalho é de natureza qualitativa, analisando os efeitos para aprendizagem dos alunos. Desta forma, se fez necessário uma coleta de dados, que foi facilitada por aplicação de questionários, respondidos pelos alunos e por convidados no início do projeto e durante as ações. Conforme explicamos na metodologia.

Em 2013, coletamos esses dados com 30 alunos do Ensino Médio (E.M.) do Liceu de Camocim, depois acrescentamos 30 crianças do Ensino Fundamental(E.F.) de uma escola local, 30 alunos do Ensino Superior (E.S.). Envolvemos esse dois outros públicos devido a influência do trabalho na vida de nossos adolescentes, que se propuseram a ir numa sala de 3º ano do E.F. para ver o que eles estudavam, divulgar o que estavam aprendendo e fazer o questionário, dos dois gráficos que serão apresentados em seguida. E os universitários, para saber como foi o passado.

Então, para começarmos o projeto precisávamos saber como tinha sido o contato com os contos de fadas, de que forma conheceram os contos de fadas.

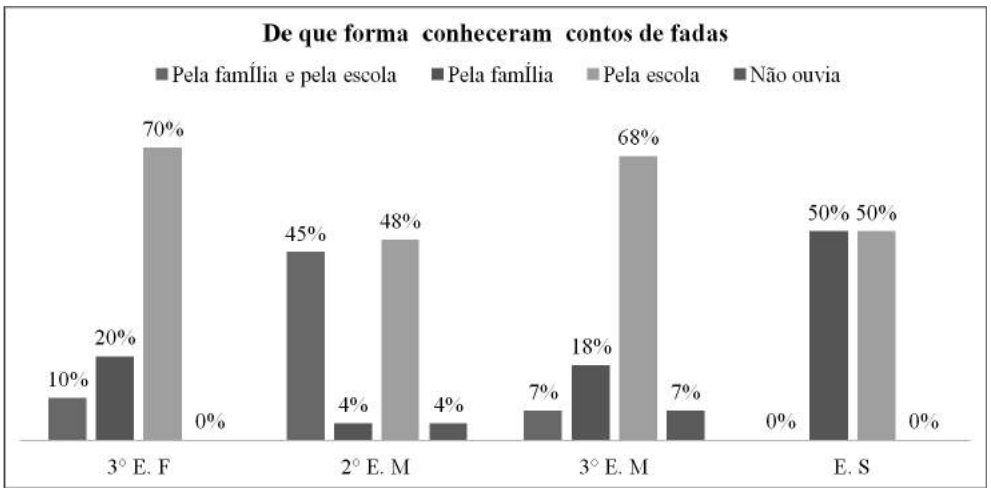


Gráfico 1: De que forma conheceram os contos, baseado em questionários feitos em 2013

Observamos no gráfico que 48% da 2ª série e 68% da 3ª série (E.M.) tinham conhecido na escola. Enquanto que apenas no seio da família 4% e 18% respectivamente, notamos uma escolarização dos contos de fadas, por isso a resistência a falar e a ler, porque acham que é leitura

apenas de crianças, pois conheceram versões adaptadas e simplificadas. Nesse caso, estendemos a pesquisa 70% das crianças conheceram na escola, apenas 20% na família. Pensamos se está assim, como seria antigamente, então perguntamos a um grupo de jovens universitários, tivemos um empate 50%, tanto na família quanto na escola. Ainda havia aqueles que não ouvia falar na infância.

Desta feita, fizemos outra pergunta: Quais os contos conheceram desde a infância?

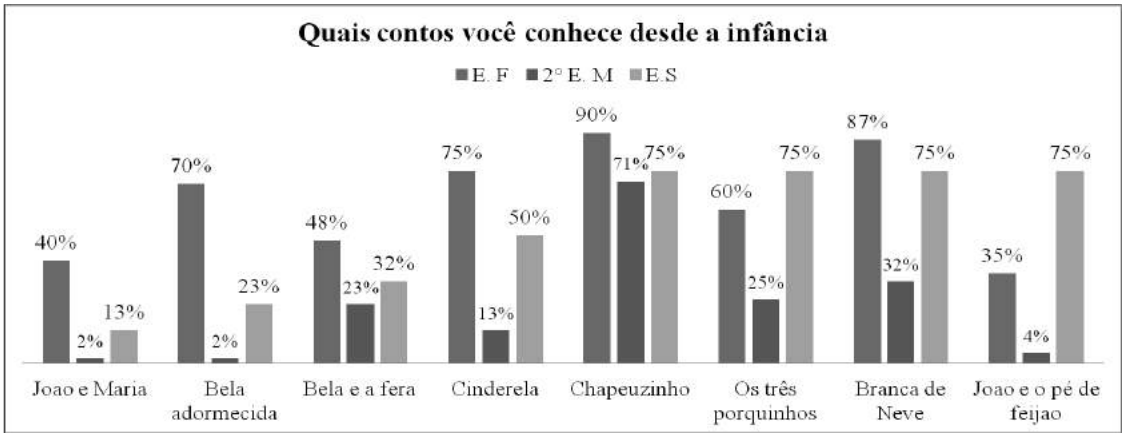


Gráfico 2: Quais os contos você conhece desde a infância, baseado em questionários feitos em 2013

Neste gráfico podemos perceber que o conto mais conhecido, é Chapeuzinho Vermelho, entre 90% das crianças e 71% dos adolescentes do E.M. e 75% do jovens universitários, apesar de ser a versão mais contada, desconheciam a versão de Perrault, na qual Chapeuzinho morre e se deita sem roupas com o lobo. Outra história bastante conhecida é Branca de Neve com 87% das crianças, 32% dos adolescentes e 75% dos jovens, nesta também não conheciam o final da história que é reservado um sapato de ferro quente para a madastra. Ao lermos esses finais, ficavam aterrorizados. Além da maioria dessas histórias é influenciada pela produtora Disney, que permeia todo o imaginário infantil. Podemos perceber que 70% das crianças conhecem A Bela Adormecida, 48% A Bela e a Fera, 75% Cinderela, 60% os Três porquinhos, percebemos uma forte tendência em implantar nas crianças a obediência para receber algo em troca. Por que não contam João e Maria e João e o pé de feijão? Contos com uma certa vivacidade dos personagens, principalmente em se defender? Notamos que estas histórias entre as crianças aparecem tão pouco 40% e 35% respectivamente. Questionar é a chave. Será que querem continuar passando uma lição de moral nas crianças?

Na continuidade, realizou-se um questionário com 30 participantes a fim de avaliar a receptividade do projeto, quanto à interpretação, identidade e o significado de conhecer um bem cultural, com o mesmo público de alunos da 2ª série E.M. que agora estavam na 3ª série e já tinha passado por todo o processo.

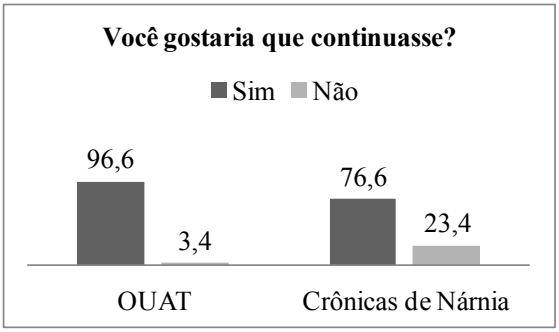


Gráfico 3 – Continuidade - Pesquisa feita com 30 alunos do Liceu de Camocim-Ce em 2014

Quando fizemos este questionário, foi no meio do ano de 2014. Estávamos na segunda temporada de Once Upon a Time. Precisávamos saber os efeitos do projeto na vida dos alunos, se gostariam que continuasse, então perguntamos a 30 alunos. Com isso, observamos pelo gráfico 3 que 96,6% quer que as aulas com Seriado continuem, como também 76,6% desejam que a leitura e o estudo das Crônicas de Nárnia prossiga. Os 23,4% que não querem a continuidade apontaram que não gostavam de ler esse tipo de literatura e nem outro.

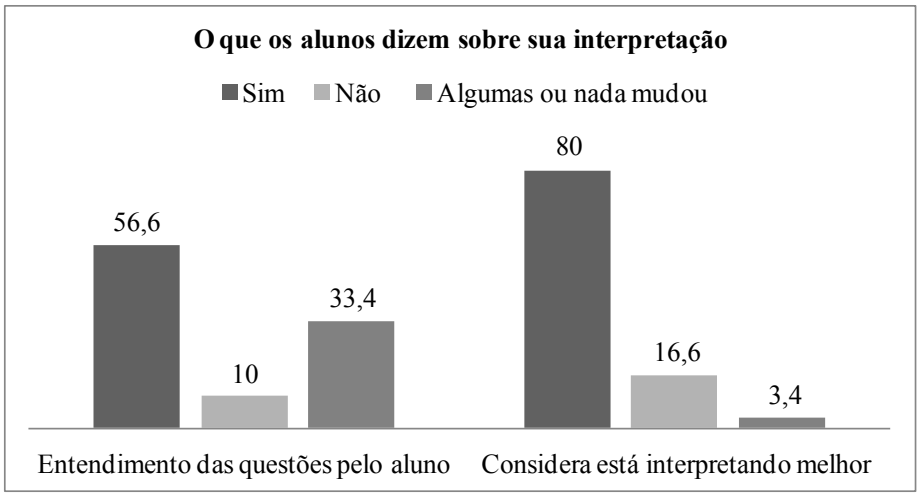


Grafico 4 – Interpretação **-** Dados coletados de 30 alunos do Liceu de Camocim-Ce em 2014

Neste gráfico produzido a partir de textos dos alunos vemos que 56,6% dos alunos entendem as questões propostas sobre os episódios, 80% considera que está interpretando melhor. 10% diz que não consegue entender, portanto 16,6% não interpretam satisfatoriamente. 33,4% diz que consegue interpretar algumas questões propostas no *facebook* ou no caderno. Esses alunos correspondem aqueles faltosos da sala, consequentemente perdem a sequência do seriado, comprometendo o entendimento; todavia 3,4% diz que nada mudou em sua interpretação, correspondendo aquela parcela da sala que não se interessa pelo episódio e nem pelas leituras.

Para responder aos questionamentos, precisavam assistir aos episódios legendados, então passavam quarenta e cinco minutos lendo e assistindo. Alguns se cansavam e viam somente as imagens, outros ficavam atentos e estes foram os que se destacaram e despertaram para ver além do que estava diante de seus olhos.

Para a nova turma que entraria na escola, deveríamos fazer as perguntas iniciais: quais contos conheceram e como conheceram? Resultou no gráfico 5, que está abaixo. Desta vez não perguntamos se foi pela família ou pela escola. Perguntamos de que forma se haviam lido ou assistido ou se tinham contado. Porque perceberíamos a visão infantilizada e o contato com as versões adaptadas, longe do original de Perrault ou mesmo Grimm. Desta feita apareceram outros contos que não haviam aparecido antes como Frozen, que é uma versão da Rainha da Neve de Andersen. Devido ao grande sucesso no cinema, esses jovens de 14 e 15 anos assistiram correspondendo a 2% da sala. Mas não conheciam o conto original. Shrek também apareceu com 8%, essa animação é interessante até mesmo para o nosso trabalho, porque ele desmistifica alguns personagens dos contos. Branca de Neve apareceu com uma cotação maior de 40% que assistiram, seguido das adaptações da Barbie com 22%. Chapeuzinho Vermelho com 18% e Cinderela com 22%. Todos esses que foram assistidos, inclusive Rapunzel com 15% que assistiram devido a animação intitulada Enrolados.

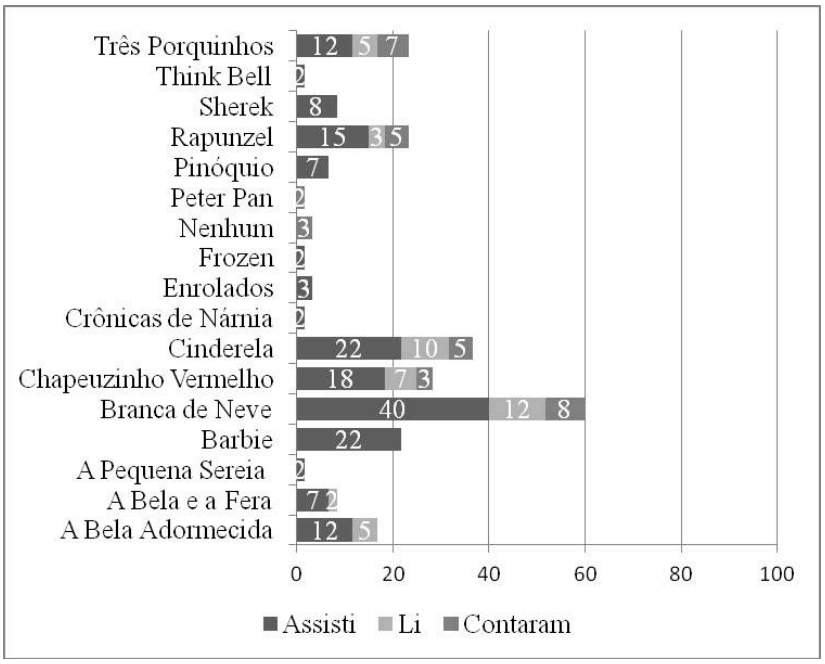


Gráfico 5: Como conheceram os Contos de Fadas - Pesquisa feita com 60 alunos do 1º Ano - 2015

Podemos perceber com este gráfico que a cada dia que passa os jovens são expostos mais a cultura audiovisual, do que a leitura e por sua vez suas famílias também não contam histórias. Contação entre família e escola apareceram Branca de Neve com 8%, Cinderela e Rapunzel com 5% cada, Os três porquinhos com 7%. Quanto a leitura temos A Bela Adormecida e Três Porquinhos com 5%, A Bela e a Fera com 2%, Branca de Neve 12%, Chapeuzinho Vermelho com 7%, Cinderela com 10%, Rapunzel 3%. Apesar ao serem indagados como conheceram e dizer ter lido, eles não conheciam as versões mais antigas, pois haviam lido dos livretos condensados. E aqueles que assistiram, sabemos que são das versões Disney ou como muitos apresentaram da Barbie. Portanto, a tarefa com estes jovens foi de leitura e comparação com as versões observando nuances e suas modificações. Nos remetemos do que gostavam: assistir, para a multiculturalidade dos mitos e lendas, viajando nas letras.

5. Considerações Finais

O projeto proporcionou ao estudante a capacidade de analisar textos e comparar com seriados e filmes, assistindo-os legendados, numa multiplicidade semiótica e multiculturalidade. Desmistificando a visão infantilizada das narrativas, conseguindo captar a essência dos contos e seus significados, que vão além do que observam. Em entrevistas a 60 estudantes 97% disse que se sente feliz em conhecer as histórias originais, dizendo que fazem sentido para a vida.

Percebemos uma mudança nos estudantes assumindo uma postura questionadora e não se conformam com a primeira informação. Contribuindo para a melhoria na interpretação textual, conforme avaliação feita nos resumos e resenhas produzidas, na proporção que inseríamos os contos e os episódios do seriado. Dentre essas produções uma estudante comparou os produtores de Once Upon a Time com o Monteiro Lobato, quando este escreveu Reinações de Narizinho e fez os personagens brincarem todos juntos. Outro garoto apresentou que conhecer o livro das Crônicas de Nárnia oportunizou esclarecer as origens do guarda-roupa e do poste. Elementos que no filme, já estão estabelecidos. Então a leitura contribui para abrir seus olhos. E que tudo há explicação.

Em suma, esquecemos o poder do "*Era uma vez...*" quando ficamos adultos, e para as crianças relegamos essa magia a televisão, ao cinema e seus efeitos visuais, quando deveríamos apresentar estes, mas depois de expormos aquele, deixar os meninos pensarem, viajarem desde a mais tenra idade. Porque tentar resgatar na adolescência não é uma tarefa fácil, mesmo assim eles precisam conhecer a esperança, o sentido e o significado de uma obra original, não obstante que seja para criticar, todavia fazendo-o com conhecimento, não apenas de uma mídia, mas de quantos pudermos, pois é tarefa da escola multiletrar.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HOROWITZ, Adam. **Sobre o Seriado Once Upon a Time.** Disponível em http://abc.go.com/show/once-upon-a-time/about-the-show. Acesso em 21 abril 2014

MENDES, Mariza B.T. **Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault.** São Paulo: Editora UNESP. Imprensa Oficial do estado, 2000.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

ROJO, R. H. A. **Pedagogia dos Multiletramentos**. In: ROJO, R. H. A; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012, p. 11-31.

ZAHAR**,** A. Borges. **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen e outros/ apresentação de Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. Rio de Janeiro: 2010.

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REAPRENDENDO A LER

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira, UPE - *Campus* Mata Norte, izabel_cbarbosa@hotmail.com

Resumo

A reconfiguração social tomou outras formas a partir da interação e do uso do computador e da internet, assim como as formas de aprender, de se relacionar, de se informar e de ler (BRUNO e SCHUCHTER, 2014). Esta mudança também pode ser percebida nos materiais produzidos para a educação a distância (EAD). No processo de elaboração de material impresso para ser utilizado no ensino a distância, o autor-professor deve levar em consideração alguns aspectos, como: desenvolver um texto que mantenha o estudante atraído pela leitura, além de oportunizar ao leitor-estudante situar-se no curso, compreender a importância da disciplina, módulo ou tema no contexto do curso, informar os principais temas que serão ali abordados e as finalidades daquele estudo para o processo de formação do acadêmico. É igualmente interessante recomendar novas leituras, estimulando o acadêmico a continuar seus estudos em relação ao tema trabalhado (NEDER, 2009). Os objetivos deste trabalho foram analisar como é desenvolvido o texto do material impresso direcionado para a educação a distância de duas instituições particulares e a utilização da multimodalidade como suporte ao texto escrito. Foram analisados 2 (dois) materiais, apostilas e livros, de pós-graduação na modalidade a distância. Foi possível perceber que o primeiro material foi desenvolvido para ser utilizado no ensino a distância, com texto escrito de maneira interativa e com suportes visuais que auxiliam a leitura do estudante; por outro lado, o segundo apresenta uma adaptação de materiais utilizados na educação presencial, sem nenhuma preocupação com a formulação textual e poucos suportes multimodais.

Palavras-chave: Multiletramentos; Educação a Distância; Leitura.

Abstract

The way the society is today shows other forms to interaction and the computer's and internet's uses, it has change the learning stiles, the relation between people, how to get informed and to read (BRUNO e SCHUCHTER, 2014). This change also can be seen in the printing materials so the used at the distance learning, the writer-teacher must consider some aspects, such as: developing a text that catch the student's attention, show the characteristics of the course, understanding the importance of the subject or theme of the course, inform the main points that will be studied and the importance to the academic formation. It is also important to reveal other readings, motivate the student to do other researches about the topic (NEDER, 2009). The goals of this work were analyze how is developed the text of the printing material used at distance learning of two different institutions and how the multimodal resources help to understand the written text. Two (2) materials of post-graduation, which were used to distance learning, were analyzed, the first one had written text and other semiotic resources; the second, showed a adaptation of a material used at a regular course, presenting just a few multimodal resources.

Keywords: Multiliteracies, Distance learning, Reading.

1. Introdução

Não lemos atualmente da mesma maneira, especialmente quando nos deparamos com materiais que foram desenvolvidos para a educação a distância (EAD). Com o desenvolvimento tecnológico, a forma de estudar também passa por mudanças e reconfigurações. De acordo com Bruno e Schuchter (2014 , p.8)

> A sociedade está se reconfigurando: as modalidades de conexão, comunicação, informação e interação trazem novas formas de ser, aprender, se relacionar, informar-se e atuar no mundo, a partir do uso do computador e da internet. Sabemos quantas possibilidades e contribuições as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem trazer para as atividades escolares que envolvem o ler e o escrever.

O avanço tecnológico não se limita ao ambiente a empresarial, a tecnologia também está influenciando a maneira de nos relacionarmos com a educação. O computador pode ser indicado como um dos principais agentes deste processo. Na visão de Marques Neto (2006, p.51)

> O computador pode ser considerado como principal representante dessa tecnologia [de informação], talvez, devido à sua pluralidade de utilização na solução de diversos tipos de problemas relacionados à recuperação, armazenamento, organização, tratamento, processamento, produção e disseminação da informação pertinente às várias áreas do conhecimento.

Desta forma, não há mais como dissociar o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) do processo educativo. A partir disto, é necessário que tanto o professor quanto o estudante saibam se adaptar às novas exigências decorrentes das mudanças tecnológica que afetam a educação, neste caso, a leitura dos materiais disponíveis para a EAD, é necessário ser multiletrado para poder ler e compreender os textos. "O termo letramento precisa, pois, ser expresso no plural. Vários são os letramentos, que estão intimamente ligados à materialidade histórica, social e da escrita (BRUNO e SCHUCHTER, 2014, p.10-11).

Não lidamos mais com materiais "monomodais", mas sim com uma diversidade textual presente ao mesmo tempo e que influencia na maneira de compreender o texto. Carvalho e Aragão (2015, p.10) explicam que "entendermos a comunicação não mais como realização monomodal, exclusivamente verbal, mas como multimodal, ou seja, constituída a partir de uma ampla gama de modos de realização".

Logo, é necessário reaprender a ler a fim de compreendermos a mensagem que está sendo disponibilizada no material didático na modalidade EAD. Na verdade, existe uma adaptação daquilo que já sabemos com o que aprendemos de novo, de acordo com Braga (2005, p.4) "a produção e a recepção textual nunca são totalmente novas: elas tendem a incorporar e adaptar, práticas já conhecidas aos novos meios de comunicação".

Complementando a ideia abordada anteriormente e levando-nos a maiores reflexões, Carvalho e Aragão (2015, p.11) afirmam que "a construção dos sentidos depende não apenas dos códigos semióticos, mas também das suas construções e interpretações" e, assim, "tanto o produtor quando o receptor precisam ter conhecimento dos modos disponíveis para a projeção e recepção dos discursos".

2. O material didático na educação a distância

O material didático desenvolvido para a EAD é fruto de uma equipe multidisciplinar, uma vez que não é apenas o desenvolvimento de um texto, mas sim, um trabalho que envolve também mensagens com a utilização de outras semioses, como: imagens, cores e referências a outras fontes de estudo/pesquisa. Santos, Zanette, Nicoleit e Fiuza (2006, p.3) explicam que

> É relevante citar a importância do envolvimento das equipes de trabalho na elaboração, produção e edição do material didático para a EaD. Nessa modalidade, se considera que a interlocução entre o professor e o estudante não ocorre necessariamente num mesmo tempo e/ou espaço. Portanto, o processo educativo é precedido de um rigoroso planejamento, principalmente na elaboração do material didático.

Mesmo a linguagem deve apresentar aspectos diferenciados, "a linguagem dos materiais precisa estimular o leitor daquele texto ou espectador de outra mídia a se envolver com o tema, incentivando-o a participar das discussões, a formar sua opinião crítica", com explica Mota, Gomes e Leonardo (2016, p.3). Além de poder proporcionar uma leitura mais prazerosa ao estudante (ZANETTI, 2009).

Do contrário, Mota, Gomes e Leonardo (2016, p.2) acrescentam que

> De acordo com a forma como for desenvolvido, o material didático pode provocar uma sensação de estranhamento, que levará o aluno à dispersão, ao desinteresse e à não compreensão do conteúdo abordado, refletindo diretamente na sua não construção do conhecimento. Isso porque não é a mídia ou a tecnologia que definem o material didático, mas sim um conjunto de características, que vão, por exemplo, da linguagem apropriada à programação visual e perfeita adequação do conteúdo, passando ainda pela captação e edição de imagens.

Quando se pensa na elaboração do material didático voltado para a EAD, também se deve pensar na parte pedagógica, qual a melhor forma de explicar os assuntos de maneira que o estudante compreenda, levando-o a refletir, como se o professor estive presente neste processo, da maneira mais clara possível. "Pensar no material didático é também pensar no processo educativo, não de transmissão de conhecimento, mas sim no processo transformador do conhecimento, com autonomia no processo de aprendizagem" (MOTA, GOMES e LEONARDO, 2016, p.2-3)

A diversidade textual é muito importante no material a ser utilizado pelo estudante, a diversificação enriquece o material e auxilia na compreensão da leitura. De acordo com Neder (2009, p.17)

> é interessante que, ao refletirmos sobre a produção de material didático, pensemos nos tipos de texto, associados à natureza das linguagens utilizadas. Se verbal: oral ou escrita. Se não verbal: todas as formas (signos) – olhares, gestos, expressões faciais, cores, luzes, ruídos, desenho, fotos, pintura, sons etc. Igualmente também as mídias de que dispomos para veiculá-los. A escolha da natureza do texto, de sua tipologia e dos meios a serem utilizados para sua veiculação deve estar associada ao currículo do curso que se quer construir, sua proposta teórico-metodológica. O importante é que tenhamos claro que, em qualquer proposta de ensino, devemos trabalhar com uma pluralidade de textos, com objetivos e perspectivas diferenciadas.

O texto do material didático deve servir de base ao diálogo, à reflexão e ao questionamento, como afirma a autora citada anteriormente

> O objetivo do texto-base deve ser não só o de garantir o desenvolvimento de conteúdo básico indispensável ao andamento do curso, mas também o de abrir oportunidade para o processo de reflexão-açãoreflexão por parte dos alunos. Nesse sentido, o texto deve possibilitar ao aluno, por meio de um processo dialógico, construir seu conhecimento sobre a área ou tema em foco. (NEDER, 2009, p.17)

A maneira de escrever o material disponibilizado para a EAD deve levar o aluno a não se sentir sozinho, a forma de dialogar com este estudante, deve fazê-lo se sentir acompanhado pelo professor, sua forma de explicar, perguntar e sugerir. As palavras utilizadas e a forma de escrever deve transmitir estas ações e instigar o estudante a continuar a leitura.

3. Os multiletramentos e a multimodalidade nos materiais direcionados à EAD

Não se concebe mais utilizar um material didático que possua apenas uma forma de trabalhar, hoje, com tantos recursos é possível utilizar várias semioses que auxiliam no processo educativo. Vídeos, imagens, tabelas, cores, textos com fontes diferentes, tudo acaba corroborando para o processo de aprendizagem do estudante, quando utilizado de forma pedagógica.

Mas para que a compreensão realmente aconteça, o aprendiz necessita ler não só o texto escrito, mas saber fazer as relações entre o escrito e o exposto visualmente, isto é o que se chama de multiletramentos, a habilidade de ler e relacionar textos que aparecem em diversas semioses.

Observe a figura 1 abaixo.

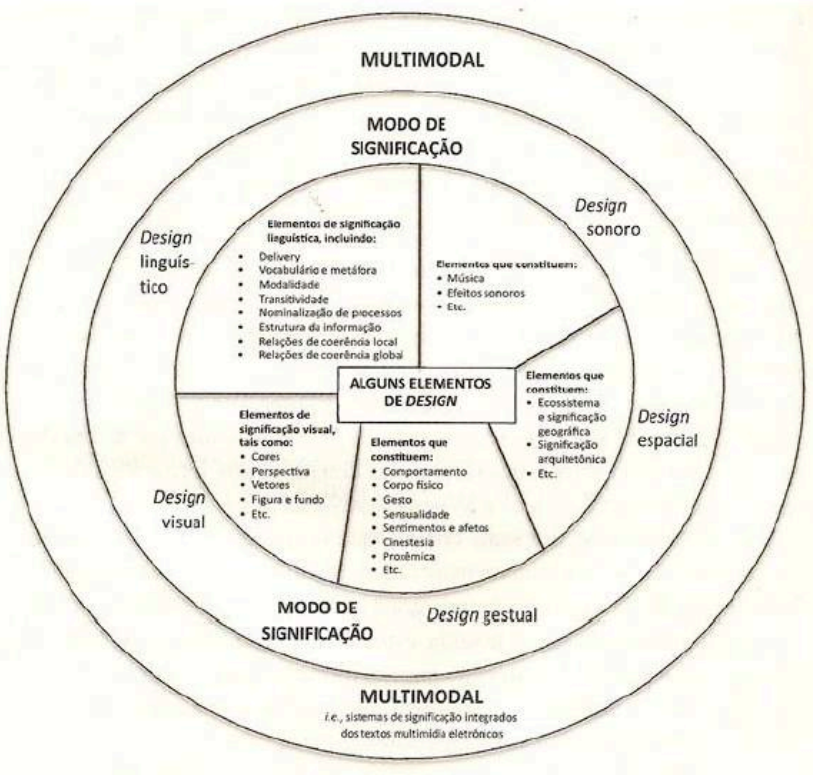


Figura 1. Sistema multimodal.
Fonte: Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados (adaptado de Grupo de Nova Londres, 2006) [1996]: 26 apud ROJO, 2013, p.24)

Podemos observar que existe uma relação entre vários elementos, como: visual, linguístico, sono, espacial, gestual, todos expressam a mensagem de uma maneira peculiar e saber relacioná-los é ter domínio de vários tipos de leitura, vários letramentos. De acordo com Carvalho e Aragão (2015, p.12)

> em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, as pessoas precisam estar preparadas para lidar com as mais diversas situações e cada situação pode exigir um conjunto de práticas sociais interdependentes que ligam pessoas, objetos de mídia e estratégias para construção de significado. Sob essa perspectiva, os letramentos são

> sempre plurais. Os letramentos, portanto, não são fixos, estão em constante transformação, são práticas sociais que nascem e se modificam no seio da sociedade em que são praticadas.

As informações nos são veiculadas por diferentes modos, especialmente hoje, com tantos recursos tecnológicos. Vieira e Silva (2014, p.189) explicam que

> A intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multissemiose possibilitada pelas mídias eletrônicas constituíram-se terreno fértil para o surgimento de gêneros que integram vários recursos semióticos e permitem modos de ler diferenciados.

O material utilizado para a educação a distância não iria contra tais evoluções e mudanças. Utilizam-se muito recursos gráficos a fim de melhorar a abordagem do assunto. O texto deve ter um caráter didático, intuitivo e instrutivo. Na visão de Santos, Zanette, Nicoleit e Fiuza (2006, p.3)

> Na organização de textos para a EaD está implícita a necessidade da construção de um texto didático específico por um professor especialista ou a adoção de um texto de outro autor. O professor ou o orientador de aprendizagem, quando não é o autor do texto didático específico, se coloca como mediador do processo dialógico entre o autor do texto e o leitor/estudante. Na mídia digital, a produção do material didático, amplia-se em possibilidades ao agregar mais recursos mediadores devido a grande capacidade de armazenamento, a possibilidade de reprodução de vídeos, som, imagens e material impresso. Há agilidade de acesso a materiais de hipertexto, de forma não-linear e interativa, ou seja, os sistemas atuais procuram orientar o estudante na forma hipertextual e não somente na forma condutista ou seqüencial. Nesse viés, a produção do material didático exige um repensar pedagógico, incluindo a criação de estratégias didático-pedagógicas, para uma efetiva aprendizagem em uma nova configuração, onde a mídia deve ser utilizada como apoio a um processo planejado com encontros presenciais ou não e aulas on-line

Desta maneira, não é aceitável pegar um texto qualquer, sem nenhum tipo de adaptação, e postá-lo no ambiente para que os alunos estudem. Existe a necessidade pedagógica de transformá-lo em um material didático específico para o estudante a distância, que faça referência a outros textos, é necessária a utilização de recursos semióticos diversos e que levem o aprendiz a refletir e questionar.

Observe a figura 2 abaixo.

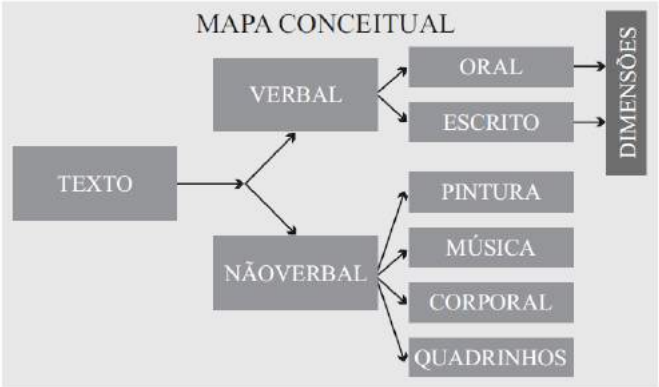


Figura 2. Mapa conceitual na área da linguagem
Fonte: Neder (2009, p.27)

A autora sugere como os textos devem ser trabalhados e indica alguns suportes para a melhor compreensão da leitura por parte do estudante. Por exemplo, no texto verbal, durante a produção do material, deve-se inserir indicações de suas modalidades oral e escrita. E no texto não verbal, deve-se acrescentar diversos gêneros textuais, inclusive com outras formas (semioses), como pintura, música, quadrinhos, dentre outras. No próximo item leremos a análise feita dos materiais escolhidos para este trabalho.

4. Análise dos materiais

Os dois materiais analisados fazem parte de cursos de pós-graduação de instituições particulares de ensino. Os cursos foram escolhidos aleatoriamente, o material da disciplina analisada é referente à Metodologia da Pesquisa, disciplina comum a ambos os cursos.

O primeiro material foi produzido com o objetivo de ser utilizado por estudantes que optaram a fazer o curso na modalidade a distância. Já o segundo material é uma adaptação da modalidade presencial. Isto pode ser percebido a partir da observação, principalmente, da linguagem utilizada.

No primeiro, existe uma preocupação com o estudante, a comunicação é estabelecida a partir de interações com o leitor e a utilização de imagens (figuras, ícones, quadros) que complementam a mensagem, um suporte para a compreensão do aprendiza. As mensagens aparecem são transmitidas por diferentes suportes, mas que estão interligados entre si. De acordo com Braga (2004, p.149)

> Como esses diferentes tipos de significados não são independentes entre si, ou seja, eles se integram na construção do sentido textual, é possível compreender por que em produções multimodais as possibilidades de construção de sentido se ampliam: os diferentes tipos de significado veiculados por cada modalidade individual se integram e se complementam de forma a auxiliar a interpretação geral ou a de segmentos particulares do texto.

Com a ausência do elemento professor de maneira presencial, é necessário que a linguagem do material seja direta, interativa, instigante e auxilie o estudante em seu processo de ensino aprendizagem. Observe a tabela abaixo e perceba a utilização dos aspectos multimodais em cada um dos materiais analisados.

Tabela 1. Tabela comparativa dos materiais.

Aspectos multimodais	***Material 1***	***Material 2***
Interatividade com o leitor	X	
Fonte	X	X
Destaque (negrito, itálico)	X	X
Imagem	X	
Ícone	X	
Quadro	X	
Tabela	X	
Exemplos de documentos	X	X
Diagrama/Fluxograma	X	X

Fonte: própria autora

É possível perceber que o material 1 apresenta muito mais recursos multimodais, desde a forma de escrever, com frases que se referem ao leitor, até recursos visuais, tais como, fonte da letra de tamanhos diferenciados, letras destacadas com negrito ou itálico, imagens, ícones, quadro, tabelas, exemplos de documentos e diagramas/fluxogramas.

Por outro lado, podemos observar que o material 2 apresenta apenas alguns recursos multimodais, deixando o material um pouco empobrecido em termos de interação com o leitor e elementos motivadores, que auxiliam na leitura do material.

Percebemos a importância dos multiletramentos para a leitura de materiais multimodais e sua efetiva compreensão, caso o estudante não esteja preparado, é possível que não saiba fazer as relações necessárias entre as linguagens semióticas para entender o conteúdo trabalhado, comprometendo sua aprendizagem.

5. Conclusões/Considerações Finais

A partir destas considerações, acreditamos que este trabalho possa servir como referência para novas reflexões e investigações sobre a importância da formulação de material didático/ guia didático e os processos de leitura/escrita dos estudantes da modalidade a distância.

Um material que apresente apenas texto escrito, ou com poucos recursos é um material que não prenderá tanto a atenção do aprendiz, algo que sua leitura se tornará cansativa ao longo do percurso se compararmos com as várias possibilidades de recursos que podem ser utilizados a fim de explorar maneiras diferentes de explicar um mesmo assunto, como: indicação de vídeos, imagens, esquemas, etc.

É importante ressaltar que com o auxílio da evolução tecnológica, hoje podemos utilizar várias linguagens que ajudam na transmissão da mensagem, mas para isso, é necessário que o estudante seja capaz de interligar estas linguagens, atribuindo o verdadeiro significado para cada uma e/ou entre elas, é importante que o aprendiz seja multiletrado.

Referências

BRAGA, Denise. B. **A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital**. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Hipertexto: questões de produção e de leitura**. Estudos Linguísticos XXXIV, 2005.

BRUNO, Adriana R.; SCHUCHTER, Lúcia Helena. **O impresso e o digital na escola: promovendo letramentos?** Revista Práticas de Linguagem - v. 4, n. 1 – ESPECIAL (jan. 2014).

CARVALHO, Sâmia A.; ARAGÃO, Cleudene de O. **Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático visual**. Estudos Anglo Americanos Nº 44 - 2015.

MARQUES NETO, H. T. A **tecnologia da informação na escola**. In: COSCARELLI, C. V. (org). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3ª ed. BH: Autêntica, 2006.

MOTA, João Batista; GOMES, Silvane G. S.; LEONARDO, Estela da S. **A importância da produção e gestão de materiais didáticos para mediação de cursos a distância**. Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED), Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED), 2016. Disponível em: < http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1478/604>. Acesso em: 20/10/2016.

NEDER, Maria Lúcia C. **Planejando o texto didático ou o guia didático para EAD.** In.: POSSARI, Lúcia Helena V.; NEDER, Maria Lúcia C. Material didático para EAD: processo de produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

ROJO, Roxane (Org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª edição, São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Cleusa R.; ZANETTE, Elisa N.; NICOLEIT, Graziela F. G.; FIUZA, Patrícia J. **A construção do material didático para a educação a distância: a experiência do setor de educação a distância da UNESC**. Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, 2006. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14043>. Acesso em: 20/10/2016.

ZANETTI, Alexsandra. **Elaboração de materiais didáticos para educação a distância**. Biblioteca Virtual do NEAD/UFJF, 2009. Disponível em: < http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/05/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf>. Acesso em: 20/10/2016.

VIEIRA, Mauricéia S. de P.; SILVA, Paula Rita A. de. **O gênero infográfico: características e funções**. Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 4, n. 1 (jan. 2014). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem>. Acesso em: 20/10/16.

5. T 5 - LETRAMENTO LITERÁRIO

Letramento Literário e Tecnologia Digital: Qual o real impacto dessa relação?

Vigna Nunes Lima, Mestre em Literatura e Diversidade Cultural, IFBA/ForTEC vignanunes@ifba.edu.br

Emanuel do Rosário Santos Nonato, Doutorado em Difusão do Conhecimento, UNEB/ForTEC, enonato@uneb.br

Resumo

Este estudo aborda o ensino de literatura e a proposta curricular de letramento literário, bem como a relação deste com as tecnologias digitais. Teve como objetivo verificar o impacto das tecnologias digitais sobre o letramento literário dos estudantes de Ensino Médio. O estudo realizado teve como principais referências teóricas: Cosson (2014), Castells (1999), Kleiman (1995), Marcuschi (2000), Zilberman (2003). Para realização desse estudo, fez-se uso da pesquisa bibliográfica e de campo. A partir do estudo realizado, concluiu-se que pôr em prática as Orientações Curriculares para o ensino de literatura, no que se refere ao letramento literário ainda é um grande desafio. Além de que os resultados apontam para uma fragilidade no discurso de acessibilidade e democratização que cercam as tecnologias digitais, visto que o acesso a download, uso de suportes tecnológicos, a utilização de hipertextos digitais não tem sido tão favoráveis ao processo de letramento literário.

Palavras-chave: Ensino de Literatura, Letramento Literário, Tecnologia Digital.

Abstract

This paper Literature Teaching and the curricular proposal of literary literacy and their relation to digital technologies. Its aim is to verify the impact of digital technologies on high school students' literary literacy. Cosson (2014), Castells (1999), Kleiman (1995), Marcuschi (2000) and Zilberman (2003) are among the main theoretical references used in this paper. This research is composed by both a bibliographical and empirical study which led to the results that stress the fragility of the common argument of accessibility and democratization that surrounds digital technologies as long as downloads, digital devices and digital hypertexts have not fostered literary literacy process.

Keywords: Literature Teaching, Literary Literacy, Digital Technology.

1 Introdução

Este artigo traz para discussão a relação entre o ensino de literatura, pautado na necessidade de promover o letramento literário, e o uso das tecnologias digitais no cotidiano de adolescentes e jovens, tendo por objetivo investigar se há impacto no uso dessas tecnologias no comportamento leitor dos estudantes. Ao mesmo tempo, ele busca

compreender se a era digital além de trazer novos suportes de leitura, tem alterado o comportamento leitor.

O ensino de literatura, a partir do novo enfoque dados pelos documentos que balizam o Ensino Médio no Brasil - os Parâmetros Curriculares Nacionais da Área de Linguagens e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - foca-se na leitura de literatura: ensino de literatura e leitura convergem e, a partir de então, fortalecem o campo do letramento literário como *locus* para a abordagem das habilidades necessárias à fruição do texto literário no ambiente escolar.

A ênfase na leitura de literatura no contexto de rápidas transformações das tecnologias que orbitam o universo da lectoescrita impõe a necessidade, abordada no escopo de estudo, de investigar o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na democratização do acesso ao texto literário e, por consequência, no desenvolvimento das habilidades de letramento literário correlatas.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO

2.1 Letramento

Importante iniciar a discussão aqui proposta pelo conceito de letramento, historicizando-o. Ângela Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento surge para separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre alfabetização, surgindo, portanto, uma polaridade entre os dois conceitos. Kleiman (1995) chama ainda a atenção para a polissemia do termo letramento. Não obstante, ela apresenta sua definição de letramento como "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p.).

O conceito de letramento tem recebido diversas adjetivações a fim de dar conta das demandas de mulileitramentos impostas pela sociedade do século XXI, profundamente assentada sobre a cultura digital. Assim, a ideia de letramento circunscreve-se a várias abordagens: "letramento acadêmico", "letramento digital", "letramento multimodal e crítico", "letramento literário". Neste texto, contudo, será abordada a ideia de letramento no universo da literatura. Dessa forma para discutir letramento, será abordado ensino de literatura e a leitura literária.

2.2 Ensino de Literatura e Letramento Literário

Os documentos oficiais e balizadores da construção do currículo de língua portuguesa no Ensino Médio trazem uma compreensão e proposta de letramento. São eles: os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* da Área de Linguagens e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio.*

Os PCN já trazem a orientação de que a história da literatura não deve mais pautar o ensino: ela deve vir em segundo plano a fim de resgatar e trazer à cena a obra literária, colocando o texto como centro. Tal reposição da obra literária com centro da abordagem de literatura no Ensino Médio acarreta a compreensão, também sinalizada no documento

ministerial, que a literatura deve se integrar à área de leitura. Assim, a ênfase se desloca das escolas literárias e sua periodização para que o texto literário se torne mais uma opção de gênero a ser abordado nas aulas de leitura. Ler literatura, muito mais que conhecer as características das escolas e literárias, passa a estar em foco, demandando o aprofundamento de habilidades de leitura e interpretação do texto literário.

Nesse contexto, ao passo que ganha espaço e força a discussão acerca das práticas sociais do uso da língua por meio dos gêneros textuais que devem compor o currículo, o texto literário, restrito a poucos espaços de circulação social, passa a concorrer com tantos outros gêneros que circulam na sociedade e passam a ser objeto das aulas de língua portuguesa.

A inserção de gêneros pouco habituais como charges, tirinhas, cartuns, histórias em quadrinhos (HQ) ganham espaço nos livros e aulas de leitura. A criação de avaliações que enfatizam determinadas tipologias textuais, a exemplo da argumentação nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vai, aos poucos, ditando a nova tônica das aulas de língua portuguesa.

Por seu turno, as *Orientações Curriculares* tratam da necessidade de multiletramentos e da multimodalidade, alertando para a necessidade de entender os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação sobre a língua escrita. Também enfatizam o papel do domínio da língua escrita como mecanismo de empoderamento e inserção social. A fim de fomentar isso, o ensino de língua passa a enfatizar práticas de linguagem que enfatizem a oralidade, discutam a diversidade e a variação linguística a fim de combater o preconceito linguístico.

Ainda nas *Orientações Curriculares,* no item "Conhecimentos de literatura", defende-se a ideia da literatura como uma forma de arte, sendo que as artes têm por função educar para sensibilidade e humanizar o homem, coisificado na sociedade contemporânea. Dessa forma, o ensino de literatura visa cumprir o inciso III do Art. 35 da LDB 9394/96 que trata "do aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".

Contudo, Zilberman (1995) traz importantes considerações sobre o ensino de literatura ao afirmar que a leitura dos fragmentos dos textos literários presentes nos livros didáticos não formam o leitor do livro. Ela ressalta também que as novas teorias de leitura parecem dispensar o texto literário como um objetivo ou fim a ser atingido como fora no passado. Atribui-se, portanto, ao ensino de literatura o papel de formar o leitor literário. O documento em comento apresenta letramento literário como "estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria por meio da experiência estética, fruindo-o". Está posto o grande desafio do professor de literatura.

Nessa linha, apresentam-se também estratégias de leitura a serem adotadas para dar conta dessa formação. Nesse sentido, podemos citar as estratégias de leitura elencadas por Isabel Solé (1998): Antes da leitura- estabelecer com clareza para o estudante o objetivo da leitura, buscar o conhecimento prévio sobre o texto a ser lido, levantar hipóteses; Durante a leitura – leitura compartilhada, leitura independente e mediação do professor. Após a leitura – identificação da ideia principal, resumo, formulação e resposta de perguntas. Outros autores, como Ingedore Koch (2012) e Rildo Cosson (2014), também propõem estratégias pertinentes de leitura.

As *Orientações Curriculares* indicam que o currículo deve conter uma relação básica de obras e autores da literatura brasileira. Esse acervo básico deve ser ampliado com propostas de estudo comparado, projetos de leitura, diálogo com outras formas de arte. O

texto literário, como matéria prima do ensino de literatura, deve estar disponível, deve perpassar as estratégias pedagógicas e ser o meio e o fim do ensino de literatura.

Nesse contexto, vários fatores operam como condicionantes no ensino de literatura, a saber: a inserção dos gêneros textuais como pilares do ensino de língua portuguesa; a perda de espaço da literatura na avaliação do ENEM em relação às práticas dos vestibulares que, tradicionalmente, divulgavam as suas listas de obras a serem lidas e influenciavam o currículo de literatura; e, por fim, a inserção dos adolescentes e jovens na cibercultura.

O modo como os alunos do Ensino Médio operam sobre tecnologias digitais levou-nos a eleger como fonte de pesquisa e análise o modo como esses jovens se inserem na cibercultura, seu modo de operar sobre as estruturas textuais sobre suporte digital e o impacto dessa dinâmica cultural sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário.

3 TECNOLOGIA DIGITAL

A fim de estabelecer a relação entre o ensino de literatura, pautado na perspectiva do letramento literário, e o uso de tecnologias digitais pelos estudantes é necessário refletir, inicialmente, o conceito de tecnologia.

3.1 Tecnologia

Tecnologia, nesse estudo, é entendida a partir da discussão apresentada por Manuel Castells (1999) sobre a sociedade em rede. Nela, a tecnologia não determina as mudanças históricas e sociais, assim como também não apenas sofre as interferências destas. A tecnologia e a sociedade interagem, relacionam-se. Castells (1999, p.) define tecnologia como ‘’o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”.

O autor foge a uma concepção apenas técnica, no sentido de fazer ou produzir artefatos, para a concepção de que a tecnologia é um desdobramento da técnica. Aliada à Ciência Moderna, a tecnologia faz uso dos conhecimentos de forma aplicada em prol de um objetivo, acumula, portanto, a capacidade de produção com a reflexão e construção do conhecimento inerente ao ato criativo.

Os conceitos de técnica e tecnologia costumam, por vezes, serem dados como sinônimo ou numa ideia de evolução. No entanto, é importante recuperar a abordagem de tecnologia a partir da concepção grega de *teckné*, o que é feito por Arnaud Soares de Lima Junior (2005) e é a perspectiva adotada nessa discussão. Para esse autor, não há oposição entre homem e máquina, mas um imbricamento homem-máquina.

Para Lima Júnior (2005), a tecnologia não é entendida apenas como processo maquínico potencializador do trabalho e habilidades humanas, ela é, de fato, inerente à condição humana:

> é um processo criativo através do qual o homem utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de

> seu contexto, superando-os. Nesse processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado. (LIMA JÚNIOR, 2005, p.)

Portanto, o conceito de tecnologia é entendido como um processo criativo e transformativo inerente à condição humana. O homem tem se utilizado desse processo desde as invenções rudimentares da época das cavernas. Com o advento do processo de industrialização e do desenvolvimento da ciência, a capacidade criativa e transformadora humana têm possibilitado inúmeras invenções e o desenvolvimento da tecnologia, sobretudo na área de comunicação e informação, seguida pelas tecnologias digitais.

Esse crescimento e avanço das tecnologias, sobretudo digitais, despertou interesse em inseri-las no ambiente da educação. A inserção das tecnologias na educação ocorreu há várias décadas, no entanto, é com a inserção dos computadores, seguido da *internet* nas escolas que irá ocorrer uma abordagem voltada para o uso das TIC.

Lima Júnior (2005) chama a atenção que a inserção apenas de equipamentos e suportes tecnológicos não favorece *per se* o processo educativo. É necessário entender o real significado dessas tecnologias e pensar o uso dessas a fim de favorecer o processo criativo e transformador na educação. Depois de duas décadas, com programas vários que colocaram equipamentos e suportes nas escolas, é necessário pensar no uso de forma a, de fato, gerar novos saberes e conhecimentos.

3.2 Tecnologia Digital

Para chegar a um conceito de Tecnologia Digital, faremos uma breve incursão histórica, enfatizando o surgimento do computador e a rede mundial de computadores, para explicar a emergência desse ciberespaço e da cibercultura. Em 1945, surgem os primeiros computadores na Inglaterra e nos EUA, no entanto só em 1970 é que estes se tornarão microcomputadores para acesso doméstico e individual. Na década seguinte, com o advento da *internet*, entra em cena a linguagem digital, a possibilidade de com o uso de 0 e 1 poder fazer convergir diversas formas de mídia, como aponta Lúcia Santaella (2003):

> Via digitalização, todas as fontes de informação, incluindo fenômenos materiais e processos naturais, incluindo também as nossas simulações sensoriais, como ocorre, por exemplo, nos sistemas de realidade virtual, estão homogeneizados em cadeias sequenciais de 0 e 1. (SANTAELLA, 2003, p.).

A partir dessa década, adentramos o que Pierre Lévy (1999) denomina de ciberespaço "[…] O **ciberespaço** designa menos os novos suportes de informação do que os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados […]". Nesse contexto, surgem também os hiperdocumentos ou hipertextos, constituídos por nós, referências, notas, ponteiros, "botões" indicando a passagem de um nó para outro.

4 RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E TECNOLOGIA DIGITAL

Após apresentar os conceitos fundantes dessa pesquisa, lança-se a indagação: Qual o real impacto da relação entre a proposta de letramento literário, apresentada para o ensino de literatura, e o uso de tecnologias digitais pelos adolescentes e estudantes do Ensino Médio?

Essa inquietação científica carece de investigação, assim como o ensino de literatura necessita ser redimensionado frente ao uso das tecnologias pelos estudantes. Também é importante salientar que, embora as *Orientações Curriculares* abordem a possibilidade de estabelecer um estudo comparado de obras literárias clássicas com obras contemporâneas e mesmo outras linguagens, as indagações desta pesquisa buscam refletir sobre o letramento literário a partir da literatura clássica brasileira.

A fim de buscar respostas para essa questão, foi realizada, no ano de 2015, pesquisa de campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *campus* Camaçari. Os sujeitos da pesquisa foram 108 estudantes dos cursos de Eletrotécnica e Informática da Modalidade Integrada. Estes responderam a questionário impresso fechado que tinha dois eixos de perguntas: Leitura literária e Tecnologias Digitais.

A primeira pergunta feita foi: "Você leu as obras literárias indicadas pela professora ao longo do ano letivo?". A resposta foi 58% responderam que leram parcialmente, 36% que leram e 6% que não leram (cf. Gráfico 1). A pergunta seguinte foi: "A leitura de obras literárias clássicas contribui para sua formação?". 70% responderam que sim, 18% que contribuem parcialmente e 12% que não. (cf. Gráfico 2)

Gráfico 1- Leitura de obras literárias

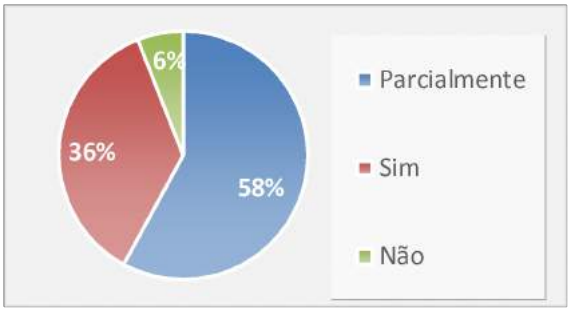
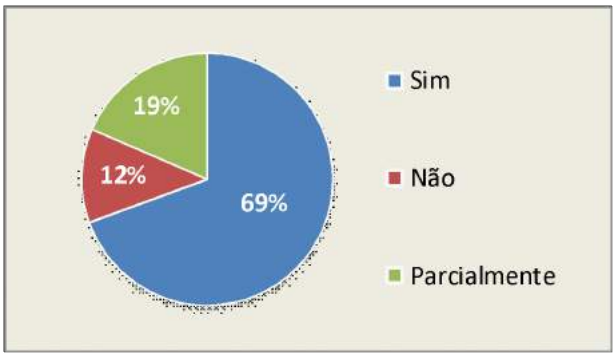


Gráfico 2-Contribuição das obras clássicas para formação



A primeira pergunta tinha a intenção apenas de indicar quantitativamente a leitura das obras indicadas, fazendo um contraponto com a segunda entre o ato de ler e o reconhecimento dessa leitura para a formação. Embora, apenas 36% tenham realizado as leituras de forma integral, 70% reconhecem a importância da leitura literária para a formação. Resta investigar, posteriormente, já que há uma clareza sobre a contribuição da leitura de literatura na formação, porque a maioria não realiza as leituras.

Quanto ao tema das Tecnologias Digitais, ao perguntar sobre a preferência de leitura nos seguintes suportes: livro físico, livro digital a partir de *download* e livro digital hipertextual, a maioria de 97% informou preferir o livro físico. Esse dado surpreendeu, visto que esses estudantes fazem uso constante do celular como suporte de leitura, inclusive durante aulas, apresentações orais de obras ou projetos de leitura. Resta investigar quais motivações levam a essa preferência.

Outra pergunta feita foi "O acesso a obras clássicas por meio da *internet* e com possibilidade de *download* favorece a leitura"? A resposta, numa casual coincidência, foi de 50% afirmando que sim e 50% afirmando que não. Essa resposta fragiliza um discurso recorrente de que a *internet*, por meio da disponibilização de obras clássicas da literatura para *download*, favoreceria a leitura, em virtude de estar acessível e sem custos ao estudante. Também carece de investigar o porquê de, embora com acesso via *download*, esse não ser uma garantia de leitura.

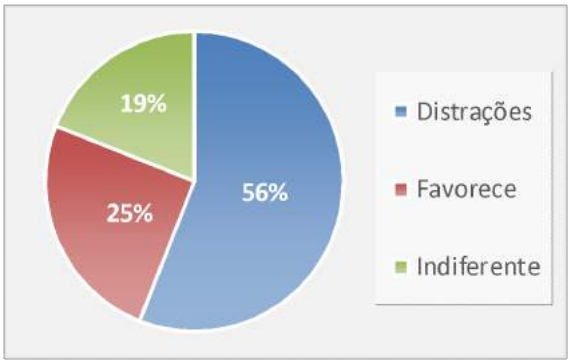
Outro questionamento posto foi: "Durante a leitura hipertextual, você abre *hiperlinks* e acessa várias páginas ao mesmo tempo?". As possibilidades de resposta eram: sim, não, às vezes. A maioria de 52% afirmou que só às vezes abre os *hiperlinks* disponíveis no hipertexto digital. 26% disseram que abrem os *hiperlinks* e 24% que não o fazem.

A pergunta proposta em seguida visava entender como o acesso desses *hiperlinks* era visto durante a leitura, com as seguintes opções de resposta: favorece a leitura, funciona como distrações, é indiferente. 57% dos estudantes responderam que funcionam como distrações, 24% que favorece a leitura e 19% que é indiferente ao processo de leitura. (cf. Gráfico 3).

Essa opinião de que acessar os *hiperlinks* durante a leitura pode funcionar como distração, traz à tona as reflexões de Antônio Marcuschi (2000) acerca da leitura do hipertexto, ao pontuar para a carga ou pressão cognitiva que o hipertexto põe a mais para o

seu leitor em relação a um texto impresso ou linear, denominando-a *stress* cognitivo. Parece que, ao não acessarem esses *hiperlinks,* os estudantes tentam fugir desse tipo de *stress*.

Gráfico 3- Acesso aos *hiperlinks* durante a leitura literária



A pesquisa em andamento necessita aprofundar os resultados. No entanto, traz alguns dados acerca das categorias discutidas neste texto. Quanto à leitura literária ela permanece um desafio para o professor, seja por aspectos inerentes ao próprio texto clássico: dificuldades de vocabulário, linguagem, estilo de narrativa, como também por fatores externos, a exemplo da falta de hábito de leitura e falta de interesse pela leitura de literatura.

Mas não há como desconsiderar que, frente aos desafios inerentes a obra ou a prática leitora em si, há um impacto ou influência das tecnologias sobre o comportamento e a cognição do leitor. Na obra "*Navegar no ciberespaço*: o perfil cognitivo do leitor imersivo", Santaella (2004) traça um perfil cognitivo do que ela chama de leitor imersivo, categoria classificatória para o leitor da era digital.

Santaella (2004) ao classificar os leitores, irá distingui-los entre o contemplativo, o movente e o imersivo. De forma sucinta, ela relaciona o contemplativo como o leitor de livros, que contempla e rumina a leitura. O movente ou fragmentado é o leitor trazido pela modernidade, sobretudo com o advento do jornal. Este leitor é o apressado, de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. Por fim, chega ao leitor imersivo ou virtual da era digital. Este é um navegador que sofre transformações sensórias, perceptivas e cognitivas. Tomando as classificações de Santaella (2004), farei uso das distinções entre o leitor contemplativo do livro e o leitor imersivo que lê na tela.

O letramento literário que propõe o despertar de um gosto estético e contribui para a formação humana necessita dessa capacidade de contemplação, reflexão e ruminação inerentes ao leitor contemplativo. No entanto, a permanência ou coexistência desse perfil leitor, frente às influências da era digital, tem se tornado um desafio. Não se propõe aqui um saudosismo em busca do leitor anterior ao Modernismo, nem também a exigência do livro físico como suporte único ou preferido, mas o valor da contemplação para dar conta de leituras mais longas e complexas.

Embora Santaella (2004) situe sua análise na semiótica e apresente os perfis cognitivos a partir de uma lógica temporal de mudança no perfil ao longo dos séculos, a classificação proposta por ela serve para pensar a relação entre letramento literário e tecnologia, contemplação e imersão na formação do leitor literário frente ao digital.

Também importante ressaltar que, considerar os impactos da tecnologia sobre o processo de letramento literário não é reduzir a uma dimensão determinista, a exemplo da relação livro-suporte proposta por Chartier (1997), ao afirmar que o suporte condiciona a leitura e o leitor. É necessário investigar como esse novo perfil cognitivo do leitor imersivo, que é um navegador, pode, ainda, conter ou interagir com o perfil contemplativo do leitor de literatura.

Pensar que formar o leitor literário é propor a imersão numa linguagem artística específica, a da arte da palavra, tem que se considerar o resgate do perfil de leitor contemplativo, capaz de debruçar-se sobre uma obra literária a fim de ruminá-la. Urge entender como o uso de tecnologias digitais, sobretudo o celular, tem alterado o comportamento e a cognição no que se refere à leitura das obras clássicas da literatura brasileira a fim de propor uma nova forma de ensinar literatura que cumpra seu objetivo: o letramento literário.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 28 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 28 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Parte II: Vol. 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 28 set. 2016.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Lisboa: Veja, 1997.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação:** currículo hipertextual**.** Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "**O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula".** In: AZEREDO, José Carlos de. **Língua portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e Letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003.

O mundo em perigo: Moby Dick e o Antropoceno

Marília Nogueira Carvalho, mestre, UFMG, mariliancarvalho@gmail.com

Tzvetan Todorov, em um pequeno livro, *A literatura em perigo* (2007), disserta sobre o modo como o ensino da literatura têm se afastado dos problemas do mundo e das reflexões sobre a condição humana. Deste modo, este trabalho, desejando aproximar-se dos problemas do mundo e do viver em conjunto, investigará as relações humanas desenvolvidas a bordo do Pequod, com o intuito de observar como elas ratificam o antropocentrismo, importante propulsor do Antropoceno, ao mesmo tempo que impulsionam a interdependência e o envolvimento entre os tripulantes. Observa-se que o propósito da viagem é, claramente, antropocêntrico: caçar baleias para delas extrair o óleo tão útil e valioso ao homem; no entanto, a relação entre Ahab e Moby Dick, não parte de um viés utilitário, nem subjuga a força e a potência da baleia branca que tem nome e é reconhecida pela sua ubiquidade. Entre Queequeg e Ishmael, vemos o temor e o preconceito, que Ishmael, apenas ele, nutria, se transformarem em amor e amizade. Assim, direcionamos o olhar para o mar, para o navio, espaços esquecidos, para iluminar nosso pisar devastador sobre a terra.

Palavras-chave: Literatura, Vida, Moby Dick, Antropoceno.

Este ensaio, cujo título é inspirado em um pequeno livro de Tzetan Todorov, **A literatura em perigo** (2009), visa conduzir uma reflexão sobre as relações humanas em **Moby Dick** (1851), de Herman Melville, especialmente sobre o elo entre Queequeg e Ishmael e Ahab e Moby Dick, com o intuito de observar o modo pelo qual elas ratificam o antropocentrismo, importante propulsor do Antropoceno, ao mesmo tempo que impulsionam a interdependência e o envolvimento entre os tripulantes. Todorov anuncia que a literatura está em perigo pelo modo como a lemos, analisamos e, consequentemente, a ensinamos, favorecendo, em demasia, muitas vezes, a análise das características estéticas e/ou textuais e desconsiderando as reflexões sobre de que forma interpretamos o mundo ou qual sentido lhe atribuímos. O Antropoceno, a nova era geológica que adentramos, anuncia, por sua vez, o fim do mundo, pois o homem, nos últimos séculos, vem se distinguindo como o principal agente de alterações geológicas, devido às terríveis mudanças climáticas e ao desaparecimento em massa de inúmeras espécies.

O ano da publicação do romance, 1851, no seio da Revolução Industrial, uma grande propulsora do Antropoceno, marca também, para o mundo marítimo, a consolidação do navio a vapor, uma mudança importante para a navegação, pois a partir de então, os navios não dependiam mais exclusivamente das condições favoráveis do tempo e da maré para velejar e podiam, consequentemente, prever a data de chegada de um navio, bem como fazer mais viagens em menos tempo, transformando assim a navegação em uma atividade ainda mais lucrativa. Essa mudança, que agradou aos donos de navios, provocou uma profunda mudança na relação que o homem tinha com seu navio, pois "era tal a intimidade com que o marinheiro tinha de viver com o seu navio antigamente, que seus sentidos se confundiam com os do navio, e a pressão sobre seu corpo permitia-lhe julgar a tensão nos mastros do navio" (CONRAD, 2002, p. 44). Para sentir essa tensão nos mastros do navio, era preciso estar atento ao clima, aos ventos e ao modo como eles impulsionavam ou retardavam o navio; era preciso entender os sinais da natureza para, em caso de necessidade, recalcular a rota ou mudar a direção. Contudo, com o navio a vapor, o homem, pouco a pouco, passou a ignorar os sinais do tempo, preocupando-se cada vez menos com as intempéries

do clima e entendendo cada vez menos sobre seus sinais, visto que, agora, o que lhe preocupava era o bom funcionamento da máquina.

Essa pequena mudança de olhar que, certamente, começou antes da revolução industrial em vários outros ambientes de trabalho, distanciou o homem do natural, do espaço livre e aberto, trazendo-o para o espaço fechado e artificial. Meio século depois, iremos testemunhar o aparecimento das galerias parisienses, "as passagens" sobre as quais nos fala Walter Benjamin, que também recriavam um ambiente artificial para proteger os passantes não só das adversidades do clima, como também dos batedores de carteiras. O navio a vapor, que unia o fogo e a água e lançava fumaça ao se deslocar, intensificou a imagem apavorante e moribunda que se tinha do mar e da navegação, visto que até o final do século XVII, segundo Alain Corbin (1989), o mar era o lugar que abrigava monstros marinhos e o navio, um lugar de infecções, epidemias, que fazia apodrecer os marujos, de quem não se tinha orgulho, mas pena. Não havia, inclusive, segundo o autor, o costume de se passear à beira-mar, nem mesmo o de contemplar o mar até essa data.

Não é a toa que na literatura, Ishmael é o primeiro personagem, segundo W. H. Auden (1951), que decide, voluntariamente, deixar a terra e lançar-se ao mar em caça às baleias, pois até então, nenhum outro personagem decidira deliberadamente cruzar o oceano. Segundo Alain Corbin, o modo pelo qual o livro da Gênesis e o de Jó interpretaram o mar, como um lugar de mistérios inexplicáveis, um grande e infinito abismo, uma massa líquida infinita, inexplorada e "sem pontos de referência" (1989, p. 11), exerceu larga influência nas representações marítimas a partir de então. É possível observar historicamente na literatura como a relação entre o homem e o mar vem sendo construída: Ulisses, na **Odisséia**, por exemplo, precisou cruzar o oceano, que lhe foi um grande obstáculo, para voltar pra casa; Próspero, ao ser banido, em **A tempestade**, foi obrigado a enfrentar o mar e todos seus perigos; nas odes de Horácio, também aparece o medo da navegação: "Oh barco, novas ondas estão te levando mar a fora. O que você está fazendo? Esforça-te para alcançar o porto".[1] (HORÁCIO apud AUDEN, 1985, p. 17)

Era no porto onde estava a segurança, era no porto onde a vida seguia, exceto para os trabalhadores do mar, que muitas vezes, passavam mais tempo a bordo que em terra, especialmente, os da cidade de New Bedford e Nantucket, onde era comum partir para o mar em viagens de até 4 anos entre 1720 e 1860, quando a caça nessas cidades começou a diminuir, devido à descoberta do petróleo e à avançada tecnologia dos navios noruegueses, muito superior à americana. Foi esse desenvolvimento tecnológico do navio e das armas usadas para capturar e matar baleias, que algumas espécies foram extintas por volta de 1920. Esse mesmo desenvolvimento que conferiu ao homem um poder intransigente e inabalável, ao relacionar-se com a Natureza pelo seu valor de uso também contribuiu para fomentar a ideia de que sua história é separada da história natural. Contudo, ele não contava que um dia essa sua soberania lhe fizesse "vítima de seu próprio sucesso, ao se descobrir absolutamente solitário em sua 'clareira'. (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 43 – 44). Sim, o homem prometeico descobrira o fogo, mas não soube muito bem como fazer esse fogo iluminar e acalentar sua solidão.

Se **Moby Dick** apresenta esse homem soberano e legislador, antropocêntrico e protagonista do Antropoceno, ele também discute o modo pelo qual essa posição central, assegurada pela sua racionalidade, não é suficiente para moderar ou aplacar seus anseios de vida, tanto que Ishmael perece, à maneira de Hamlet, perdido em pensamentos e sem impulso de ação, ao mesmo tempo que Ahab também perece em uma única ideia, uma monomania, caçar Moby Dick. Tanto um quanto o outro fenecem por uma falta, que é o motivo pelo qual decidem embarcar. Contudo, quão diferentes lidam com esse sentimento? Como agem e se relacionam com o outro e com o mundo? A narrativa começa, exatamente, expondo essa falta de Ishmael, uma falta de vínculo, talvez, ou de

[1] Tradução nossa de: "O ship, new billows are carrying you out to sea. What are you doing? Struggle to reach port".

algo que nem ele mesmo sabe o quê; apenas sabe que quando a melancolia lhe invade a alma, o melhor remédio e "substituto para a arma e para a bala" (MELVILLE, 2008, p. 26) é o mar. O mesmo mar que, para Ulisses e Próspero, era um instrumento de punição, para Ishmael é de salvação, de redenção e de união. James E. Miller destaca que o percurso de Ishmael vai "da independência e solidão para a interdependência e o envolvimento" (MILLER, p. 78), mudança essa que começa antes mesmo do embarque, quando ele conhece Queequeg, um selvagem, "um canibal com uma aparência limpa e decente" (MELVILLE, 2008, p. 47).

É interessante notar como Queequeg é descrito por Ishmael. Diante da grande diferença cultural que os separa e da ignorância de Ishmael sobre outras culturas, Queequeg é retratado, frequentemente, pela via do paradoxo, em contraste com os hábitos e costumes cristãos: "melhor dormir com um canibal sóbrio do que com um cristão bêbado" (MELVILLE, 2008, p. 47). Esse tipo de descrição e comparação reafirma uma postura antropocêntrica ao mesmo tempo que questiona algumas premissas difundidas e combatidas pelo cristianismo. Referências ao cristianismo podem ser vistas durante toda a narrativa, como nas citações bíblicas, nos nomes dos personagens e na separação que é feita entre os imediatos, que são todos cristãos e os arpoadores, todos pagãos.

Ishmael tem a chance de observar o ritual de Queequeg com seu pequeno deus, Yojo, e também de assistir a uma missa na igreja de Nantucket com o Padre Mapple, um ex-marinheiro. Ao comparar esses dois rituais, Ishmael percebe quanto o isolamento do padre em cima do púlpito, o separa ainda mais de seus devotos e questiona que tipo de espiritualidade é difundida a partir dessa segregação e hierarquia: "Seria possível, então, que com um ato de isolamento físico ele quisesse representar seu retiro espiritual, distante de todos os laços e ligações exteriores com o mundo?" (MELVILLE, 2008, p 61) Essa ideia de espiritualidade, que não apenas o separa, mas cria certa hierarquia entre o cerimonialista e seus fiéis, ajuda a manter a crença que, nós humanos, deveremos comandar todos os outros seres, favorecendo nossa espécie em detrimento das outras, visto que nós possuímos a faculdade da razão[2]. Esse favorecimento nos impulsionou a tratar os outros seres como nossos servos, a tratar a Natureza como natural, a ver o ambiente como o *outro* que nos rodeia e está ao nosso dispor. Assim, o questionamento de Ishmael de algumas premissas cristãs através do contato com um pagão espiritualizado é também um questionamento sobre o nosso modo de ver o outro e de nos relacionar com ele. É Queequeg quem dá a chance a Ishmael de exercitar sua tolerância, é ele quem, segundo Lawrence, "abre as comportas do amor e da conexão humana em Ishmael" (LAWRENCE apud STERN, p. 36).

Durante a viagem esse vínculo se desenvolve, como podemos observar na cena da corda de macaco, onde Queequeg é pendurado, a dez pés abaixo do nível do convés, por uma corda que lhe enrola a cintura, enquanto ele corta e despela a baleia. A outra ponta da corda está amarrada na cintura de Ishmael e, por hipótese alguma, nem para se salvar, ele pode cortar a corda.

> De modo tão intenso e metafísico eu compreendia minha situação que, enquanto vigiava diligentemente seus movimentos, parecia perceber com clareza que minha própria individualidade havia se fundido com outra numa sociedade conjunta de ações: que meu livre-arbítrio recebera um golpe mortal; e que o erro ou azar do outro poderia me dragar, um inocente como eu, para um desastre ou morte imerecida. (MELVILLE, 2008, p. 345)

A interdependência é aparente, o risco é compartilhado e Ishmael se vê cada vez mais desfeito de sua própria individualidade. Essa interdependência também aparece na hora da descida dos botes para caçar as baleias, pois é aí onde o risco é mais grave, onde o terror os assola, ao mesmo tempo que os arrebatam. A visão se turva, os sons não são mais definidos nem

[2] Disponível em: http://biblehub.com/genesis/1-26.htm. Acesso em 22 setembro 2016.

reconhecidos, devido às vastas ondulações do mar, cuja brancura chega a se confundir com Moby Dick, a baleia branca. Gritos de encorajamento são ecoados pelo líder do bote, que é o responsável pelas grandes decisões, a hora de atacar e a de retroceder, mas diante de um grande perigo, causado pela baleia ou, sobretudo, pelo próprio barco, cada um possui autonomia para fazer o que achar necessário, cuidando, sempre que pode, para que sua atitude não coloque em risco a vida de outrem. Segundo Broodhead: "Quando Ahab, Starbuck e Flask estão remando atrás das baleias, eles se relacionam como homens engajados numa comunidade de atividade e excitação"[3] (BRODHEAD, 1976, p. 13).

O homem pode até navegar só, como fez Santiago, em *O velho e o mar*, mas quando a embarcação apresenta um objetivo que não é apenas de um único indivíduo, a tripulação se faz necessária, fazendo surgir, assim, um modo de associação, na qual a soberania é fragilizada nos momentos de alto risco, durante os acontecimentos graves causados por fatores naturais, pelo encontro com outros navios ou até mesmo pelo intrincado contato entre a tripulação. Navegar em mar aberto é aceitar o risco, é comprometer-se com ele, é desafiá-lo, mesmo temendo-o e conhecendo seu perigo e, talvez, exatamente por isso, é que o navio carrega seus homens como se fossem um só:

> "Eram um só homem, não trinta. Pois como o único navio que os conduzia a todos; embora formado de elementos todos contrastantes – madeira de carvalho, bordo e pinho; ferro, piche e cânhamo -, todas essas coisas se combinavam num único casco concreto, que percorria sua rota, equilibrado e dirigido pela comprida quilha central; assim também as individualidades da tripulação, a coragem de um homem, o medo de outro; culpados e inocentes, todas as variedades fundiam-se na unidade e dirigiam-se ao objetivo fatal que Ahab, seu único senhor e quilha, lhes apontava. (MELVILLE, 2008, p. 576)

O objetivo fatal que Ahab lhes designava era caçar incansavelmente uma única baleia, Moby Dick, traindo, assim "a lei dos baleeiros que consiste em dar caça a qualquer baleia sã que encontrem, sem escolher" (DELEUZE, 1997, p. 91). Ao escolher, Ahab coloca toda sua tripulação em perigo. Insensata era sua motivação, mas suficientemente lúcida para fomentar a ira de toda a tripulação, fazendo de sua ira a ira de todos: "eram um só homem, não trinta". No entanto, para Ahab, Moby Dick, não é apenas sua vingança, seu ódio, mas também a reivindicação de algo que ele sabe que perdeu, cuja busca ou impulso é também uma paixão por Moby Dick, "que pode ser definida como uma paixão por anseio, por esperança, por aspiração: uma paixão que começa da mais profunda solidão que o homem possa conhecer" (KAZIN apud CHASE, 1962, p. 44)[4]. Kazin acredita que essa paixão é revelada nos capítulos descritivos sobre a baleia e sobre todo o processo da indústria baleeira, contudo, penso que essa paixão está mais associada ao modo pelo qual Ahab se relaciona com Moby Dick, como ele a descreve e a persegue ou, ainda, como ele se torna a própria baleia, à maneira de Deleuze, num intenso devir: "Moby Dick é a 'muralha bem próxima' com a qual ele se confunde" (DELEUZE, 1997, p. 91).

> Como pode um prisioneiro escapar a não ser atravessando o muro à força? Para mim, a baleia branca é o muro, que foi empurrado para perto de mim. Às vezes, penso que não existe nada além. Mas basta. Ela é meu dever; ela é meu fardo: eu a vejo em sua força descomunal, fortalecida por uma malícia inescrutável. Essa

[3] Tradução nossa de: "When Ahab, Starbuck and Flask are pulling after whales they are related as men engaged in a community of activity and excitement".

[4] Tradução nossa de: "And this passion may be defined as passion of longing, of hope, of striving: a passion that starts from the deepest loneliness that man can know".

> coisa inescrutável é o que mais odeio; seja a baleia branca o agente; seja a baleia branca o principal, descarregarei meu ódio sobre ela (MELVILLE, 2008, p. 183).

Ahab sente-se um prisioneiro; um prisioneiro de um ódio, de uma paixão, de uma desejo, de uma monomania, de um dever que lhe deixa sempre à espreita, em estado de alerta, vigiando cada mudança de vento, cada movimento na água. Não é também sempre à espreita, o modo como vive um animal livre em seu habitat, que mesmo enquanto come se preocupa se alguém se aproxima? Ahab não se reconhece como animal, mas também discorda de Starbuck, que Moby Dick seja uma "besta que não fala" (MELVILLE, 2008, p. 183), e sabe do poder agenciador da baleia branca, mas sua impressão dela é pautada por um olhar antropocêntrico e, de certa forma, narcisístico, à medida que vê seu ódio, sua força, sua malícia, refletido nos olhos da baleia. Ahab não é o único que age, contrapondo-se a Ishmael, ele é também arrastado e impelido por Moby Dick para seu próprio fim. "Mas o que é o humano e o que é o animal?" (MACIEL, 2016, p. 13) Essa pergunta de longe sugere que essa separação se dá por vias da razão e que Ahab se assemelha a Moby Dick por agir irracionalmente, ao contrário, sugerimos, com essa pergunta, direcionar o olhar para a fronteira, o lugar onde essas espécies se cruzam, se relacionam, se distinguem e se assemelham.

Segundo Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014), o modo pelo qual os povos amazônicos enxergam os animais pode nos ajudar a sair desse prisma antropocêntrico e iluminar algumas questões pertinentes sobre a maneira que nos relacionamos não apenas com os animais, mas também com o ambiente que nos cerca, a Natureza, ou melhor, com o ambiente do qual somos parte. Se entendemos que a Natureza não é nosso recurso natural, o próximo passo é compreender que ela também não é o ambiente que nos rodeia, simplesmente, porque ela não está separada de nós; não somos o sujeito e ela, o objeto. Para certos povos ameríndios, o mito do Jardim do Éden não faz sentido, pois "os humanos são os primeiros a chegar, o restante da criação procede deles", e o que "chamamos de 'ambiente' é para eles uma sociedade de sociedades" (2014, p. 92). É por esse motivo que não faz sentido classificar o humano como sujeito e a natureza como objeto, não há motivo nem para diferenciarmo-nos da natureza, pois tudo é *humano*, mas não somos *um*, à medida que cada um também pode ser diferenciado por suas singularidades. Bruno Latour (2013) contribui com essa discussão, ainda que desconhecendo a lógica ameríndia, ao salientar a ligação entre a palavra 'humano' e 'húmus', descortinando, assim, na linguagem, uma relação intrínseca e originaria entre nós e a terra. Latour propõe trocarmos a palavra 'solo' por 'Terra', para mudarmos o prumo da história, pois enquanto 'solo' nos remete à ideia de solo fértil, solo cultivado, ou seja, o que nos serve, a palavra 'Terra', por sua vez alude a uma entidade, a um agente, a um sujeito ativo e agenciador, levando-nos não a um retorno 'à terra', mas a um retorno da Terra'. Esse retorno da Terra enquanto sujeito, levantado seja pelos povos amazônicos ou por Latour, nos leva a encarar os animais, como *entidades políticas*, cujas dimensões subjetivas são capazes de organizar sociedades extremamente complexas.

> O que chamaríamos de mundo natural, ou 'mundo' em geral, é para os povos amazônicos, uma multiplicidade de multiplicidades intricadamente conectadas. As espécies animais e outras são concebidas como outros tantos tipos de 'gentes' ou 'povos', isto é, como *entidades politicas*. Não é o 'jaguar' que é 'humano'; são os jaguares individuais que adquirem uma dimensão subjetiva (mais ou menos pertinente, conforme o contexto prático da interação com eles) ao serem percebidos como tendo 'atrás deles' uma sociedade, uma alteridade política coletiva. (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 93)

Encarar os animais a partir de sua dimensão subjetiva e alteridade política não é o mesmo que antropomorfizá-los, não é conferir-lhes caraterísticas humanas, nem mesmo olhá-los sob o prisma antropocêntrico. A baleia, em Moby Dick, é, frequentemente, antropomorfizada e descrita

sob um olhar antropocêntrico, isto é, ela não é encarada como 'gentes' ou 'povos', com dimensões subjetivas, pois ainda que haja uma profusão de descrições lhe conferindo uma certa ubiquidade na narrativa, e desafiando, inclusive, o discurso cientificista da época, a baleia ainda é vista como matéria-prima do homem. No entanto, é possível observar durante toda a narrativa o poder agenciador de Moby Dick, que arrasta Ahab e toda sua tripulação para o seu próprio fim, como também provoca nesses homens um enorme senso de coletividade, seja quando saem a sua caça, seja quando eles a tratam no navio.

O processo de tratamento da baleia no navio é extremamente longo, complexo e exaustivo, exigindo o trabalho de toda a tripulação. Depois que ela é rebocada para o costado, ficando suspensa em posição vertical do lado de fora do navio, que, às vezes, pende para o lado, dois homens se unem à corda do macaco para despelar a baleia; em seguida, sua cabeça é degolada e levada para dentro do navio, seus dentes arrancados e sua mandíbula "serrada em placas que são empilhadas como vigas para a construção de casas" (MELVILLE, 2008, p. 357). A cabeça é também conhecida como o grande tonel de Heidelberg, por conter em média 500 galões de espermacete, medindo aproximadamente um terço da sua extensão total. Esse grande tonel é esvaziado e o óleo colocado em barris para ser cuidadosamente manipulado antes de ser refinado: "Era nossa tarefa apertar esses caroços [o óleo havia resfriado e cristalizado] para que ficassem líquidos outra vez. Um dever doce e untuoso" (MELVILLE, 2008, p. 437).

Essas tarefas são geralmente feitas em conjunto, em dupla, ou exigem a participação de toda a tripulação, que depois de terminado o trabalho, unem-se novamente para limpar todo o navio. O trabalho a bordo do Pequod, pode ser apenas uma forma de sustento e de sobrevivência, como o é para Starbuck que, consequentemente, não entende a atitude de Ahab, ou pode ser algo que lhes devolve à vida, como o é para Ishmael, Ahab e para grande parte da tripulação, que é facilmente convencida por Ahab em fazer da sua ira, a deles. São nessas tarefas que a hierarquia entre a tripulação cede o lugar à conexão e à união, especialmente, ao remarem juntos em pequenos botes para o combate direto com a baleia e ao sentarem juntos diante dos barris de espermacete para apertar os caroços de óleo cristalizados. Foi durante essa última atividade, que Ishmael sentiu toda sua ira se apaziguar, sentiu-se "divinamente livre de todo rancor, petulância ou maldade" (MELVILLE, 2008, p. 437) e pôde sentir também uma grande ternura e compaixão por aqueles que também apertavam os caroços e que, por vez ou outra, era a mão deles que ele apertava. Desse modo, a baleia e as tarefas que a envolvem, são, de certa forma, responsáveis pela interação e pela criação de vínculos entre os tripulantes, seja pela ganância, pela caça, pelo medo, pela divisão do trabalho ou pelo amor. Cesare Casarino ressalta que "Moby Dick funciona como o cimento e, por fim, também como o solvente das relações sociais do romance" (CASARINO, 2002, p. 86)[5].

De modo semelhante, Queequeg é também o responsável pela transformação de Ishmael, pois é ele quem dá a oportunidade para Ishmael exercitar sua tolerância e questionar suas premissas e preconceitos advindas de sua formação cristã. Queequeg é o selvagem de modos e hábitos estranhos, que com um senso inato de delicadeza e compaixão, surpreende o branco, cristão e civilizado Ishmael. Ressaltar o papel de Queequeg e da baleia na narrativa é extremamente importante para analisar o modo pelo qual nos relacionamos com o outro e com o mundo, visto que a maneira como lidamos com o "selvagem" e com o animal pauta nossos valores e, consequentemente, o modo como nos responsabilizamos pelas nossas escolhas. Dipesh Chakrabarty (2009) destaca que não foi apenas nosso modo de vida industrial, com o desenvolvimento da

[5] Tradução nossa de: "Moby Dick functions as the cement and ultimately also as the solvent of the social relations in the novel".

ciência e o avanço do capital, que nos colocou nessa crise que vivemos atualmente, porque essa crise trouxe a tona certos elementos que nada tem a ver com a historia do capital, mas estão intrinsicamente conectados ao "modo pelo qual as diferentes formas de vida se conectam umas com as outras e como a extinção em massa de uma espécie pode acarretar perigo à outra"[6] (2008, p. 217). Daí a importância da contribuição de Danowski e Viveiros de Castro para os estudos do Antropoceno, visto que a inclusão do "perspectivismo ameríndio" no pensamento acadêmico e antropocêntrico racha o solo fértil, que a bem pouco pisávamos sem temer suas rachaduras, e nos coloca em alto mar, onde não há certezas nem seguranças e onde o perigo iminente nos convida a interagir com o outro mais intensamente. A literatura, por sua vez, é um campo fértil para provocar essas questões ao nos propor um enfrentamento com outras histórias, outros pontos de vistas, que inclusive, podem balizar nossos mais profundos alicerces e, como diz Glen A. Love: "Acredito que estamos vivendo atualmente um 'momento de Ishmael', prontos para uma história que nos reconecte aos valores humanos universais"[7]. (2003, p. 13)

Referências

AUDEN, H. A. **The Enchafèd Flood or The Romantic Iconography of the sea**. Boston and London; Faber and Faber, 1985.

BRODHEAD, Richard, H. **Hawthorne, Melville and the novel**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1976.

CHAKABARTY, Dipesh. **The Climate of History**: four theses. Chicago: The University of Chicago, 2009.

KAZIN, Alfred. "'Introduction' to Moby Dick". In: CHASE, Richard (ed.). **Melville:** a collection of critical essays. Englewood Cliffs, N.J: Pretince Hall, Inc, 1962.

CONRAD, Joseph. **O espelho do mar seguido de Um registro pessoal**. Trad. Celso M. Paciornik. 3ª edição. São Paulo: Iluminuras, 2002.

CORBIN, Alain. **O território do vazio: a praia e o imaginário ocidental**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DANOWSKI, Déborah e CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Há mundo por vir?** Ensaios sobre os medos e os fins. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie. Instituto Socioambiental, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** Trad. Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

HEMINGWAY, Ernest. **O velho e o mar**. Trad. Fernando de Castro Ferro. 77a Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

LATOUR, Bruno. **Facing Gaia**: six lectures on the political theology of nature, being the Gifford Lectures on Natural Religion. Edinburgh, 18th – 28th of February 2013. (http://macaulay.cuny.edu/eportfolios/wakefield15/files/2015/01/LATOUR-GIFFORD-SIX-LECTURES_1.pdf).

LAWRENCE, D. H. "Moby Dick, or the white whale". In: STERN, Milton R. **Discussions of Moby Dick.** Boston: D. C. Heath and Company, 1960.

LOVE, Glen A. **Practical Ecocriticism:** Literature, Biology, and the Environment. University of Virginia Press, 2003.

[6] Tradução nossa de: "the way different life-forms connect to one another, and the way the mass extinction of one species could spell danger for another".

[7] Tradução nossa de: "I believe that we are at such an 'Ishmael moment' today, ready for a story that reconnects us to the human universals".

MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Trad. Irene Hirsh e Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
MACIEL, Maria Esther. **Literatura e animalidade**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2016.
MILLER, James Edwin. **A reader's guide to Herman Melville**. New York: The Noonday Press, 1962.
TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro; Difel, 2009.

A constituição do leitor literário no contexto da profissionalização

Aurenívia Ferreira da Silva. Mestre em Linguística pela UFC. IFCE. aurenivia@ifce.edu.br

Edilene Teles da Silva. Mestranda em Educação pela UECE. IFCE. edilene.teles@ifce.edu.br

Marcília Maria S. B. Macedo. Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE. IFCE. marcilia@ifce.edu.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo socializar os primeiros resultados obtidos sobre o processo de constituição do leitor literário no contexto da profissionalização. Estes podem apresentar significativa relevância para o campo da formação do leitor literário tanto no âmbito epistemológico quanto no pedagógico e na estruturação curricular dos cursos de ensino técnico integrado ao médio. A base teórica está categorizada da seguinte maneira: sobre formação do leitor e ensino literário, adotamos Todorov (2009), Koch e Elias (2006) e Chiappini (2005); sobre letramento literário, Cosson (2006) e Paulino e Cosson (2009); sobre Currículo, Silva (2015), Sacristán (2013) e Macedo (2013); e finalmente sobre pesquisa-ação, Ibiapina e Bandeira (2016) e Bandeira (2016). A pesquisa-ação crítica acontece no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, *campus* Caucaia, tendo como participantes estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio, docentes e profissionais da coordenação técnico-pedagógica. Busca-se forjar um percurso formativo em múltiplas interações e experiências entre os diversos atores envolvidos no processo de compreensão da realidade. Os principais resultados têm sido uma mudança no perfil de leitor dos participantes, gerando impacto significativo no cotidiano escolar ao nos depararmos com estudantes em vivências espontâneas de leitura; além da criação de outras ações.

Palavras- chave: Leitor Literário, Formação Integral, Currículo.

Abstract

This article aims to socialize the first results on the literary reader's constitution process in the context of professionalization. These may have significant relevance to the field of literary reader training both in epistemological as the pedagogical and curricular structure of technical education courses integrated to high school. Theoretical basis is categorized as follows: on reader's literary and education, it was used Todorov (2009), Koch and Elias (2006) and Chiappini (2005); on literary literacy, Cosson (2006) and Paulino and Cosson (2009); on Curriculum, Silva (2015), Sacristán (2013) and Macedo (2013); last but not least on Research-action, Ibiapina and Bandeira (2016) and Bandeira (2016). Critical action research takes place at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará-IFCE, *campus* Caucaia, whose participants are students from the integrated technical course to high school, teachers and professionals in the technical and pedagogical coordination. The aim is to make a training course on multiple interactions and experiences between various actors involved in the process of understanding reality. The main results have been a change in participant's profile as a reader, generating influence on daily school life when we stand before students in spontaneous experiences of reading; moreover, other actions are being created.

Keywords: Literary Reader, Full Formation, Curriculum.

1. LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

A constituição do leitor literário no contexto da profissionalização é um enorme desafio, pois lida com a junção e o enfrentamento de três grandes "dificuldades", vivenciadas atualmente pelos professores do ensino técnico integrado ao médio: 1) despertar no aluno o interesse e o hábito de ler; 2) formá-lo como um leitor, não somente de textos sociais gerais, mas de textos literários; e 3) fazê-lo compreender a importância de sua construção leitora também no ambiente técnico profissionalizante, muitas vezes afeito à "precisão".

O próprio discente se questiona a respeito do estudo dos textos literários, especialmente dos clássicos, como que buscando uma utilidade, um sentido para ler "aquilo". Esse utilitarismo é uma das muitas razões que tornam árdua e complexa a tarefa de formar leitores, principalmente literários.

O ensino tradicional continua reproduzindo modelos dissociativos do ensino de leitura e do ensino de literatura, que dificultam ou mesmo impedem a necessária complementaridade entre ambos. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o Ministério da Educação – MEC (2006) critica esse modo tradicional e afirma que ele muitas vezes sobrecarrega o aluno com informações que tornam o ensino literário cansativo e mecanizado, dificultando a formação de um leitor que pense, critique e construa competências sociolinguísticas como meio de inclusão sociocultural no contexto em que está inserido.

Muitos teóricos concordam sobre a relevância do trabalho com o texto literário, principalmente no Ensino Médio, pois o contato com a literatura favorece o amadurecimento do aluno e a construção de um olhar mais atento e abrangente sobre o mundo à sua volta. E é preciso ressaltar: esse contato não pode ser acidental ou impensado. Como explica Todorov (2009), antes de tudo, é preciso criar e adotar uma postura crítica em relação ao próprio *ensino*[1] do texto literário, apresentando ao leitor as várias perspectivas de ordem textual, social e cultural que tal texto pode trazer. O autor ressalta ainda que, além do aprendizado, há também o deleite, o prazer estético que esse tipo de leitura proporciona; prazer que, por muito tempo, foi limitado por teorias estruturalistas que o minimizavam e transformavam a leitura literária em um procedimento mecânico.

Cosson (2006, p.17) corrobora com esse pensamento do viés estético quando afirma ser a literatura capaz de "tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas".

De acordo com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, nos PCN+ (2002, p.19):

> A literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural.

No entanto, essa riqueza não tem sido devidamente explorada, uma vez que o próprio conceito de literatura é tratado de modo vago em sala de aula. Além disso, de acordo com Chiappini (2005), as metodologias adotadas pelos professores – ora enfatizando posturas canônicas, ora radicalizando e lançando mão de qualquer obra ou qualquer texto – têm dificultado o

[1] Grifo nosso.

desenvolvimento de estratégias realmente produtivas de estímulo à prática leitora e à descoberta fascinante da literatura, com todas as nuances que abrange.

Além disso, parece-nos extremamente relevante considerar um trabalho com o texto literário que não vise apenas a atender às exigências dos exames para acesso ao ensino superior, mas que respeite o aluno como sujeito e leitor potencial, aproximando-o de uma variada gama de textos que se assemelhem à sua realidade histórico-social, fornecendo subsídios para que ele possa construir sua identidade e se tornar um leitor, como diz Chiappini (2005, p.109), "agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, por meio de sua ação, afirmar sua liberdade e fugir à alienação". Isso nos leva, inclusive, a trabalhar tanto textos canônicos quanto textos não privilegiados no espaço escolar.

É imprescindível refletir sobre nossas práticas de ensino e buscar melhores rumos, mostrando ao aluno-leitor que a literatura é mais que um bem simbólico; ela é uma construção dos próprios sujeitos sociais de diferentes épocas, em específicas condições socioculturais, num misto de individualidade e coletividade, de "inspiração" (quando a palavra imperiosa quer se materializar) e "transpiração" (quando se vivencia o árduo trabalho de dar à palavra a forma e a intensidade devida a tal materialização). Trabalhar as significações temáticas, as construções textuais, as escolhas autorais, as formas de interpretação possíveis, são apenas algumas das muitas faces instigantes que a leitura literária proporciona. Trata-se de encontros: do *Eu* consigo, do *Eu* com o *Outro*. É identificação, mas é também alteridade; a forma mais rica e poderosa de aprender e atribuir valores.

Semelhante pensamento é encontrado em Todorov (2009) quando comenta que a literatura deve ser entendida como o encontro de outros autores e pensamentos, remetendo o leitor a um mundo mais abrangente de ideias e ampliando sua liberdade analítica.

Aqui podemos falar inclusive da questão do letramento, que são as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados, sendo a literatura um desses contextos. A literatura ocupa lugar privilegiado na área da linguagem e apresenta uma posição que exige tratamento diferenciado por ser, em si mesma, uma condutora do domínio da palavra. Não se trata somente de ler textos literários, mas de "mergulhar" neles, "desvendá-los" e se apropriar deles. Por conta disso, o letramento literário é um uso social da escrita diferente dos outros tipos de letramento, por se tratar de um "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p.67). Esse letramento requer uma constante atualização do leitor em relação ao universo da literatura e não somente uma habilidade para ler textos literários; afinal, enquanto construção de sentidos, tal prática se constrói com base em indagações textuais, cujas respostas só serão obtidas no exame detalhado do texto, dentro de um contexto específico e na inserção da obra em um grande diálogo intertextual. Refere-se à experiência de significar o mundo através de palavras que falam de palavras, indo além dos limites históricos, sociais e culturais.

Isso porque a leitura do texto literário provoca sensações, reações e experiências múltiplas. É uma troca de impressões e de comentários entre o leitor e o texto que figura diante dele como "produto acabado", mas com o qual dialoga, num processo de interação que revela a sua não passividade. E aqui entra ainda outro aspecto interessante: para construir esse leitor literário, é essencial unir ao que o texto traz as próprias experiências do leitor e as indicações e motivações que o professor socializar. É como afirmam Koch e Elias (2006, p.11): "O texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo", ou seja, não se trata de mera decodificação linguística por parte do leitor, mas de construção de sentidos com base em inferências, em hipóteses, em questionamentos, em aceitação ou negação. Nesse encontro, o professor tem o papel de mediador e incentivador.

Visualizamos isso nas experiências de leitura literária com nossos alunos aos trabalharmos os textos considerando as vivências pessoais deles, os temas que lhes interessavam, o contato que já

possuíam com o texto literário e o modo como reagiam às proposições docentes sobre a abordagem e as escolhas feitas pelos autores trazidos.

Transcendermos o trabalho de leitura, com suas inúmeras estratégias, e aplicarmo-nos à análise do texto literário parece-nos extremamente benéfico para a construção e maturação do aluno não somente como leitor literário, mas de qualquer gênero de texto.

Sabemos que não há fórmula pronta ou única. Textos e leitores são "universos particulares". Mas, independente do que já foi sacramentado e universalizado como ensino de literatura, ou do que está "cristalizado" nos livros didáticos, é necessário converter as limitações da prática de ensino numa modalidade que leve o aluno a sentir-se parte de um processo transformador, crítico e inesgotável de saberes, próprio da prática de leitura, e a ter também a prazerosa emoção de adentrar a construção significativa de um texto literário e de reconstruí-la em si mesmo.

2. BUSCANDO UM CURRÍCULO PARA ALÉM DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Os Institutos Federais têm como um dos seus objetivos "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]", ofertando 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a referida modalidade, em cada exercício, conforme disposto na Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

No que diz respeito à Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tem-se como um dos princípios norteadores:

> [...] articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico.

Isso nos permite afirmar que o *locus* da pesquisa é um dos espaços legitimados em lei para a oferta da educação na modalidade profissional e que a integração dos saberes deve ser um dos princípios presentes nos currículos dos cursos. No entanto, sabemos que o texto curricular não se constitui necessariamente no "currículo vivido" e por essa razão precisamos trazer para o centro das nossas reflexões as contradições e os antagonismos presentes para que, de forma compartilhada, possamos pensá-lo e quem sabe reconstruí-lo.

Este ainda é um desafio que precisamos transpor: trabalharmos de forma colaborativa e não competitiva. As relações dentro do sistema social, do tipo capitalista, seguem a lógica da meritocracia e estão cada vez mais pautadas no distanciamento e na competição. No contexto educativo, isso não tem sido diferente.

É diante desse panorama que lançamos mão da pesquisa-ação como uma estratégia metodológica para que, de forma gradativa, consigamos ocupar espaços e, assim, desenvolvermos a nossa *autonomia relativa* por meio do diálogo no exercício democrático. Importante salientar que entendemos o currículo como mais do que conhecimentos selecionados como necessários para a formação dos sujeitos, pois comungamos do entendimento de Silva (2015, p.15) ao fazer a seguinte afirmação:

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Nessa direção, pode-se perceber que o currículo deve dialogar com os interesses e as singularidades do público ao qual se destina. Então, cabe o seguinte questionamento: Será que, ao construirmos os currículos, buscamos essa aproximação? Parece que ainda estamos muito distantes de alcançarmos essa inter-relação, pois a escola cada vez mais tem sido convocada a atender prioritariamente os ditames do mercado de trabalho que mais segrega do que inclui. Vejamos a seguinte reflexão de Sacristán (2013, p. 33):

> O desafio da educação continua sendo encontrar outras *formas de conhecimento escolar*, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada *cultura erudita*, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos.

O desafio apresentado pelo autor acerca das diversas tarefas – por vezes contraditórias – que têm sido atribuídas ao contexto escolar nos faz pensar sobre a possibilidade de construirmos um currículo para a formação integral dos jovens, pois reduzirmos a escolarização à mera preparação para ocupação dos postos de trabalho, em sua maioria precarizados e que não permitem o desenvolvimento dos sujeitos, é limitarmos o potencial da escola como espaço formativo prenhe de múltiplas aprendizagens.

Em virtude do que foi mencionado acerca do currículo e da formação dos jovens ingressos na educação profissional, sistematizamos essa pesquisa-ação e, ao propiciarmos contextos favoráveis à constituição do leitor literário através do que denominamos como *vivências de leitura*, queremos refletir de que modo essa dimensão da formação poderá contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, reflexão, criticidade, criatividade, solidariedade, dentre outras facetas da formação humana; tão necessárias para o exercício da cidadania.

De acordo com Macedo (2013, p. 109):

> A escola é, portanto, um lugar de possibilidades criadas por dinâmicas culturais que nela se institucionalizam, acontecendo aí processos constitutivos de negociação de forças e daquilo que *não saberemos jamais*. Nestes termos, nela também se fazem políticas curriculares a partir dos seus *atos de currículo* cotidianos.

Dessa forma, acreditamos que a organização do tempo escolar distribuído entre o que deve ser ensinado e que atividades devem ser propostas reflete a sistematização do currículo nas práticas pedagógicas vivenciadas pela comunidade escolar e que são reveladoras das suas necessidades, intencionalidades, subjetividades e identidades culturais.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo é fruto de uma pesquisa, visando intervenção na realidade, realizada por docentes e profissionais que compõem o setor pedagógico (Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos) do IFCE, *campus* Caucaia. O programa de pesquisa e extensão, intitulado *Redes de Leituras e Leitores* nasceu em março do ano de 2015, juntamente com o ensino técnico integrado ao ensino médio em tempo integral.

No processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos na forma integrada em tempo integral, vários questionamentos foram levantados, tais como: Como organizarmos o currículo de forma que ocorra a interface entre os componentes curriculares e não haja separação entre a formação básica e a técnica? Como propiciarmos um itinerário formativo que garanta tempos e espaços para os momentos de estudos dos estudantes e dos docentes dentro da própria

instituição? Como combatermos a fragmentação e a hierarquização dos componentes curriculares? Como fomentarmos as expressões artísticas e culturais, "fugindo" da busca pela mera preparação dos jovens para o mercado de trabalho?

Assim, para que pudéssemos buscar algumas "respostas" às questões suscitadas, adotamos o método da pesquisa-ação crítica, visto que temos como objetivo intervir na realidade dos currículos do ensino médio técnico que geralmente se efetivam de forma fragmentada e consequentemente fragilizam a formação integral dos jovens egressos desses cursos, bem como atuarmos num movimento cíclico e contínuo de ação e reflexão da práxis.

De acordo com Bandeira e Ibiapina (2016, p.263), podemos assim conceituar a investigação-ação crítica:

> [...] é uma forma de indagação autorreflexiva levada a cabo pelos participantes em situações sociais (incluindo as educativas) de modo a melhorar a racionalidade: das próprias práticas sociais ou educativas; da compreensão dessas práticas; das situações nas quais essa prática é realizada.

Nesse sentido, ao engajaram-se nesse tipo de investigação, os participantes estarão imbricados *em* e *com* todas as etapas da pesquisa, pois não serão objetos e nem sujeitos passivos. Para tanto, deverão ser criadas as condições necessárias para essa atuação ativa como, por exemplo, momentos e espaços para estudos; planejamentos das ações de forma conjunta e colaborativa; análises e discussões das ações executadas; construção de portfólios para a historicização do percurso trilhado; reestruturação dos planejamentos e outras ações definidas pelos integrantes.

A necessidade da investigação surge a partir da atuação dos sujeitos partícipes do processo, por isso na experiência aqui compartilhada a questão mais ampla que norteou a pesquisa foi a seguinte: *Promover ações que contribuam para a formação do leitor literário no contexto da profissionalização pode favorecer a materialização de um currículo que gere um ensino integrado e uma formação integral?*

Diante dessa problemática, elaboramos a sistematização das ações tanto no âmbito interno quanto externo, pois como já fora mencionado o programa também é de extensão. No entanto, no presente texto, iremos nos ater apenas às ações de âmbito interno.

Inicialmente a proposta foi apresentada a todos os servidores do *campus* (demais técnicos administrativos e todos os docentes), pois a intenção era integrar o maior número possível de participantes. A instituição tem atualmente em torno de 37 (trinta e sete) docentes e 40 (quarenta) técnicos-administrativos que desempenham funções nos Departamentos de Ensino, Administrativo e de Assistência Estudantil (Enfermeiro, Psicólogo, Nutricionista e Assistente Social).

Contudo, atuam diretamente nas ações do programa: 03 (três) docentes da parte técnica do currículo; 02 (dois) docentes que ministram componentes curriculares ditos da parte propedêutica; 03 (três) técnicos-administrativos do setor pedagógico, a saber: duas pedagogas e uma assistente em assuntos educacionais (licenciada em Letras).

Com o propósito de propiciarmos contextos favoráveis para a constituição do leitor literário, os participantes da pesquisa criaram uma prática pedagógica denominada *vivências de leitura.* As vivências de leitura ocorrem semanalmente nas turmas ingressantes no ensino médio técnico (1º semestre) e são realizadas tanto por docentes quanto por técnicos.

Nas vivências, além dos livros, cujas leituras são compartilhadas por todos, outros "recursos" são utilizados: imagens; textos impressos, que os alunos leem e discutem; vídeos, a que eles assistem, analisam e avaliam. Essas vivências constituem atualmente uma prática pedagógica complementar essencial para a formação integral dos alunos, não apenas como leitores, mas como cidadãos atuantes nas diversas práticas sociais das quais participam.

Em conformidade com o método de pesquisa-ação, as ações efetivadas estão sempre no centro da reflexão para que os participantes consigam ver além do que está aparente, desnaturalizando o

que é considerado natural. Portanto, os espaços para as trocas de saberes, experiências e reflexões, criados a partir dessa investigação, trazem em seu âmago um forte potencial para o processo de rupturas e mudanças necessárias que poderão contribuir para a dissolução da dualidade histórica presente na formação oferecida no ensino médio brasileiro, haja vista que a prática vivenciada pelos participantes será a fonte da reflexão destes. Conforme Bandeira (2016, p.87):

> [...] podemos entender a configuração da formação na qual se destaca o valor da prática como componente de análise e reflexão do professor. Entendemos, assim, que teoria e prática estão intrinsecamente relacionadas, sendo separadas apenas por questões didáticas e epistemológicas. Assim, é preciso explicitar a relação teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, questionando-se diuturnamente sobre a correlação entre elas no contexto escolar.

Com efeito, ao nos envolvermos na pesquisa-ação, estaremos também criando "espaços formativos" para os que dela participam como mediadores e não somente para os estudantes, uma vez que, ao trazermos à tona os aspectos teóricos que fundamentam as práticas executadas, estaremos caminhando em direção a uma prática educativa emancipatória.

Logo, as vivências de leitura são esses espaços formativos para todos os participantes (docentes, técnicos e estudantes). O exercício das escolhas, experiências de leituras, trocas, indicações de livros e leituras literárias são compartilhadas de forma democrática e livre de paradigmas fechados. Nisso reside o diferencial e a busca por práticas inovadoras que gerem transformações executadas pelos sujeitos que vivenciam a realidade.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O percurso formativo é um *continuum* na vida dos seres humanos: as interações e as vivências tanto nos contextos formais de educação quanto nos informais são a matéria-prima para a construção humana. Sendo assim, as mudanças qualitativas ocorrem em todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos; seja de modo visível ou não, todos se modificam.

Dessa forma, um dos maiores benefícios dessa pesquisa-ação, de acordo com o nosso entendimento, tem sido a oportunidade de interagirmos dentro de um contexto de cooperação no qual todos podem conquistar novas experiências, aprendizagens e leituras que ampliam a capacidade de reflexão crítica e de autonomia para fazermos novas buscas; postura observada nos participantes das vivências de leitura, como também nos mediadores, que têm feito das suas práticas a fonte do exercício cíclico da ação-reflexão-ação.

E desse movimento reflexivo e de construção de novas aprendizagens, várias ações têm brotado, dentre as quais: a criação de um *Clube de leitura*; a busca constante por livros nos *Ninhos de Livros* (espaços espalhados pelo *campus* onde ficam alguns exemplares à disposição de todos); e a participação dos envolvidos no Programa nos *Encontros Literários* promovidos ao final de cada semestre.

O *Clube de leitura* foi criado pelos alunos do curso de Metalurgia, que decidiram dar continuidade às vivências, já que os encontros acontecem apenas no 1º semestre. Os alunos se reúnem semanalmente no próprio *campus,* no horário de almoço (estudam em tempo integral), para trocar experiências de leitura e compartilhar livros, fato que também ocorre nos espaços de leitura, denominados *Ninhos de Livros,* onde há sempre alunos e algumas vezes também servidores lendo ou fazendo essas "trocas". Já os *Encontros Literários* funcionam como um ambiente no qual vários participantes podem dar depoimentos sobre seu *despertar* para a leitura e sobre como têm incentivado amigos, parentes, namorados para que busquem essa vivência também.

Apesar de já identificarmos esses bons resultados**,** alguns desafios ainda precisam ser superados na execução da investigação, como por exemplo, a dificuldade de cumprimento do cronograma de estudos e análises dos planejamentos devido ao acúmulo de atividades dos participantes em seu ambiente de trabalho, comprometendo a tão necessária partilha de experiências e saberes; além de ainda persistir dentro da instituição o trabalho de forma isolada e solitária, o que gera o enfraquecimento da articulação no planejamento das ações destinadas aos estudantes.

Diante desse contexto, propusemos para o segundo semestre de 2016, que se iniciou no dia 21 de setembro, a efetivação de um *Projeto Integrador* tendo como temática mais ampla a *Sustentabilidade*, objetivando promovermos ações que contribuam para uma atuação mais integrada dos docentes entre si, entre docentes e discentes, entre docentes e técnico-administrativos, além de trazer em seu bojo o potencial para propiciar interfaces entre os diferentes saberes presentes no currículo.

O projeto ora citado constitui-se como um desdobramento da pesquisa-ação que visa trabalhar de forma integrada os saberes e os conhecimentos específicos dos diversos componentes curriculares, que dialogam entre si, convergindo em ações coletivas que possam ser desenvolvidas no contexto educacional e na comunidade dos discentes, tendo a leitura como fio condutor das ações. A efetividade da pesquisa-ação e sua continuidade poderá proporcionar o fluxo de ação-intervenção de maneira contínua a fim de que esses resultados sejam objetos de reflexão crítica que gerem mudanças significativas na realidade.

Referências

BANDEIRA, H. M. M. A reflexão na prática pedagógica: desafios e perspectivas. In: BANDEIRA, H. M.M. **Diário pedagógico:** o uno e o múltiplo das reflexões docentes. Rio de Janeiro: CRV, 2016, p.65-110.

BRASIL. Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

_____. Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

BRASIL/SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica). **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**.** Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 255-278.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MACEDO, R. S. Atos de currículo e escola como *loci* político e cultural. In: MACEDO, R. S. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2013, p.107-114.

MEC. **Orientações Curriculares para Ensino Médio**. (vol.1.) Brasília, 2006.
PAULINO, Graça; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.
SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
TODOROV, T. A **literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Difel, 2009.