

SIMPÓSIO 33

O ENSINO DE PORTUGUÊS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Mesmo se o professor não as utiliza, as (N)TIC já entraram na sala de aula, tornando nossa prática pedagógica mais dinâmica e mais complexa. Devemos, portanto, reconhecer uma modificação radical em nossa relação com o saber: se antes este era estático, nos livros, hoje se encontra em construção na Internet, em redes interativas de colaboração. Isso significa que passamos de uma lógica de simples difusão do saber a uma lógica de construção dos saberes e de navegação nos saberes; passamos de uma cultura baseada num pensamento linear a uma multiplicação de culturas construídas a partir de perspectivas associativas: uma arborescência e/ou rizomescência interativa.

É assim que, dando continuidade aos simpósios realizados nas três primeiras edições do Simelp (2008, 2009 e 2011), os quais ensejaram a criação do grupo de estudos Ensino de Português e Novas Tecnologias (<http://groups.google.com.br/group/epnt>), este simpósio tem por objetivo reunir professores e pesquisadores em torno de questões relativas ao uso das (N)TICs no ensino/aprendizagem da língua portuguesa – como língua materna ou como língua não-materna. Estudos longitudinais, qualitativos e quantitativos, propostas de cursos, análises de grades curriculares e de políticas públicas, estudos comparativos entre diferentes países dos PALOPs, relatos de experiência, apresentação de projetos de pesquisa básica ou aplicada são alguns dos temas e formas que pode tomar essa discussão. Serão muito bem vindas comunicações que reflitam sobre a relação entre as condições materiais (técnicas e logísticas) e as condições pedagógicas no trabalho docente.

COORDENAÇÃO

Liliane Santos

Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 (França) - UMR 8163 “Savoirs, Textes,
Langage”(CNRS)
liliane.santos@univ-lille3.fr

Cláudia Wanderley

Universidade Estadual de Campinas - Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência
– CLE
cmwanderley@gmail.com

A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E IDENTITÁRIAS EM INTERAÇÕES *ONLINE* ENTRE ESTUDANTES FRANCESES E BRASILEIROS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Liliane SANTOS⁶⁴³

Resumo: Na sua versão franco-brasileira, o projeto *Teletandem Brasil* (www.teletandembrasil.org) reúne alunos de português da Universidade de Lille 3 (França) e alunos de francês da Unesp (campus de Assis), para, de acordo com os princípios do tandem e do *webtandem*, participarem de um processo de aprendizagem colaborativo das suas línguas e culturas. Neste trabalho, apresentamos algumas observações sobre a construção das representações identitárias e culturais dos alunos envolvidos nesse processo, a partir da análise dos temas tratados pelos alunos e, mais precisamente, da preponderância do Brasil como tema das sessões em português. Veremos que somente aqueles que têm uma relação apaziguada com a sua cultura é que têm condições de desenvolver uma parceria bem-sucedida.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira. Aprendizagem de línguas *in-tandem*. Aprendizagem de línguas à distância. Representações culturais e identitárias.

1. Apresentação

Desde o início do ano letivo 2006-2007, a área de Português da Universidade de Lille 3, com o apoio do Centro de Recursos Multimídia para o aprendizado de línguas, propõe aos alunos inscritos em português (como disciplina principal ou como opção) a participação no projeto *Teletandem Brasil*, para, de acordo com os princípios do tandem (BRAMMERTS, 2002; HELMLING, 2002) e do *webtandem* (APPEL & MULLEN, 2000; BETHOUX, 2006; BRAMMERTS, 1995; DELILLE *et al.*, 1996), participar de um processo de aprendizagem colaborativa das suas línguas e culturas, com base nos princípios de autonomia e reciprocidade. Esse ambiente dá aos alunos a possibilidade de utilizar a língua estrangeira em interações autênticas, por meio de uma abordagem socioconstrutivista (KOLB, 1984; SALOMON & PERKINS, 1998; VYGOTSKY, 1998; WILLIAMS & BURDEN, 1997). Para tanto, os alunos franceses são postos em contato com alunos brasileiros, com os quais interagem por intermédio de aplicativos de vídeo-conferência (principalmente *Skype*), uma ou duas vezes por semana, ao ritmo de uma hora por língua. Mais precisamente, os alunos podem trabalhar uma vez por semana, durante duas horas, ou duas vezes por semana, durante uma hora a cada encontro.

Os parceiros organizam as sessões de maneira autônoma ou parcialmente autônoma (principalmente no início da parceria), podendo ser acompanhados por um tutor. Em Lille 3, esse tutor é a professora coordenadora do projeto, enquanto na Unesp os tutores são estudantes mais experientes, que já praticaram a aprendizagem de línguas *in-tandem*, (em presencial e/ou à distância).

Os alunos de Lille 3 são convidados a redigir um diário de bordo (DdB), no qual registram os principais elementos de cada sessão (questões fonéticas, lexicais e gramaticais, temas abordados, avaliações e comentários sobre a sessão e sobre a relação com o parceiro). Além disso, no final da parceria, redigem um relatório no qual apresentam um balanço da

⁶⁴³ UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langage” (CNRS) e Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 – Villeneuve d’Ascq (França). E-mail: liliane.santos@univ-lille3.fr.

parceria e da aprendizagem. Esses DdB e esses relatórios – que são majoritariamente redigidos em português – constituem a base do nosso *corpus*, que também compreende e-mails trocados com os alunos e anotações feitas por ocasião de discussões informais com eles a respeito do projeto.

Centrado na análise dos DdB e dos relatórios dos alunos de Lille 3, o nosso trabalho, que retoma e aprofunda a reflexão que iniciamos em Santos (2009) e que prolongamos em Santos (2010, 2012) divide-se em duas partes. Na primeira, apresentaremos brevemente a metodologia de coleta do *corpus* e de pesquisa⁶⁴⁴; na segunda, passaremos à análise do *corpus*, centrando a nossa atenção na relação entre os parceiros, por intermédio da análise dos comentários dos alunos sobre os temas tratados. Mais precisamente, a nossa análise será construída em torno dos comentários sobre o Brasil – tema preponderante nas interações que estudamos. Dispondo de um *corpus* restrito (ver *infra*), chamamos a atenção para o fato de que as nossas observações constituem, por enquanto, intuições, cujo aprofundamento somente poderá ser alcançado com o aumento do volume dos dados.

Ao final dessa análise impressionista, que incluirá algumas considerações sobre a construção das representações identitárias dos sujeitos da interação, estaremos em condições de apresentar os elementos necessários para uma parceria bem-sucedida, do ponto de vista cultural e da relação entre os indivíduos. Nas nossas considerações finais, veremos que, quando as condições individuais permitem, o teletandem pode ser a ocasião de um verdadeiro encontro, individual e cultural.

2. Metodologia

2.1. Coleta dos dados

O *corpus* utilizado neste trabalho provém de diferentes fontes. São elas:

- 28 relatórios e DdB redigidos pelos alunos de Lille 3 ao longo dos três anos letivos estudados neste trabalho (de 2006 a 2009), correspondendo a um total de 229 sessões;
- 102 e-mails trocados com os alunos ao longo desse mesmo período;
- 43 anotações feitas a partir de conversações informais com os alunos a respeito do projeto.

Os DdB concentram-se nas atividades em língua portuguesa, isto é, na aprendizagem desta língua. Mas, na medida em que a participação dos alunos foi irregular, o número de sessões por aluno também é irregular, podendo ir de duas a 48. Assim, com 28 alunos e 229 sessões, chegamos a uma média de 8,1 sessões por aluno. Quanto às nossas anotações, convém observar que, feitas durante as conversações com os alunos, o seu objetivo era de registrar aquilo que os alunos geralmente não registravam nos seus DdB e relatórios.

2.2. Análise do *corpus*

Para a análise do nosso *corpus*, utilizamos a perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo (AC), que se define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 4, nossa tradução), que “aposta grandemente no rigor do método para não se perder na heterogeneidade de seu objeto” (ROCHA & DEUSDARÁ, 2005, p. 308). É por essa razão que, de acordo com Bardin (*op. cit.*, p. 47, nossa tradução), a AC visa obter, “por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos enunciados, (...)”

⁶⁴⁴ Cumpre observar que esses elementos já foram apresentados nos trabalhos citados.

indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desses enunciados”.

A AC trabalha, portanto, com *vestígios e índices* (PUGLISI & FRANCO, 2005), o que permite estudar o não dito ou o dito nas entrelinhas. Nesse sentido, a AC não se limita ao tratamento quantitativo dos elementos que ocorrem nas diferentes categorias: “um retorno à natureza das características do material classificado em cada uma das categorias também é essencial” (L’ÉCUYER, 1990, p. 11, nossa tradução). Também é nesse sentido que Bardin (*op. cit.*, p. 39, nossa tradução) se refere à *inferência* como um “procedimento intermediário”, que permite “a passagem da descrição à interpretação dos conteúdos da mensagem” (L’ÉCUYER, *op. cit.*, p. 12, nossa tradução). Sendo uma abordagem ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, a AC utiliza “tanto a frequência de ocorrência dos elementos quanto indicadores não frequenciais, pois a *presença* ou a *ausência* de um item (palavra, frase, expressão) pode constituir um indicador no mínimo tão significativo quanto a sua frequência de ocorrência” (cf. BARDIN, *op. cit.*, p. 146, nossa tradução, sublinhado pela autora).

Para escolher a técnica a utilizar para o tratamento dos dados, convém, inicialmente, proceder a pelo menos duas distinções. Primeiramente, o pesquisador deve determinar o que deseja conhecer (a informação e/ou o seu produtor). Essa primeira distinção remete a uma outra, entre, por um lado, o que é enunciado (e a maneira como é enunciado) e, por outro, o caráter quantitativo ou qualitativo do tratamento dos dados.

Sem descrever em detalhes as diferentes etapas da análise⁶⁴⁵, convém observar que, no momento do tratamento e da interpretação dos resultados, o analista procede a análises estatísticas descritivas, com diferentes graus de complexidade (por exemplo, tabelas comparativas de frequência, análises de correspondências ou análises fatoriais), as quais permitem testar as hipóteses iniciais e ilustrar os resultados obtidos. De acordo com Robert & Bouillaguet (*op. cit.*, p. 31, nossa tradução), analisar os resultados significa “apoiar-se nos elementos revelados pela categorização para fundamentar uma leitura do *corpus* que seja ao mesmo tempo original e objetiva”.

Assim, com o objetivo de delinear as tendências e orientações mais gerais do ponto de vista dos estudantes franceses praticantes do TTB, sem procurar chegar a generalizações excessivas – mas, antes, procurando contribuir para a reflexão sobre essa prática alternativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, procedemos a uma análise dos dados que é ao mesmo tempo quantitativa simples (baseada na porcentagem de ocorrência de elementos) e qualitativa. Na medida em que trabalhamos com um *corpus* reduzido, essa abordagem permitiu-nos encontrar os temas predominantes nos textos dos alunos, assim como as suas temáticas preferenciais.

A nossa unidade de análise é o *comentário*, ou seja, um conjunto de enunciados de extensão variável, sobre um mesmo tema. Essa noção aproxima-se da de *tópico de discurso*, proposta por Reinhart (1982, p. 24): “local entries corresponding to sentence topics can be further organized under more global entries, thus constructing the discourse topics”.

3. Análise

Como indicamos em trabalhos anteriores (cf. SANTOS, 2009, 2012), a descrição e a análise dos temas tratados pelos parceiros do TTB representam a maior parte (54%) do total dos dados coletados⁶⁴⁶. Entre os temas tratados, nota-se que o Brasil tem uma presença preponderante, pois os temas ligados ao país representam um pouco mais de um terço (32,9%) do total dos comentários dos alunos sobre os temas abordados nas sessões de teletandem. Na medida em que a maior parte do nosso *corpus* (98,3% dos documentos) aborda unicamente as

⁶⁴⁵ Remetemos, para tanto, a Santos (2012).

⁶⁴⁶ Os 46% restantes descrevem e analisam o funcionamento do projeto e da parceria.

sessões em português, podemos fazer a hipótese de uma relação estreita entre a escolha da língua e a escolha dos temas abordados, como ressaltado em (1):

- (1) no transcurso das sessões, percebi que quando começávamos a falar em português, automaticamente tratávamos temas sobre o Brasil.

Embora não nos seja possível afirmar que o mesmo ocorria com todos os pares, pensamos que este é o caso, tendo em vista a preponderância do Brasil entre os temas de discutidos entre os parceiros. Mas, além da escolha da língua, acreditamos que outros fatores permitem explicar essa predominância de temas relativos ao Brasil (e principalmente dos temas “cultura” e “sociedade”). Em primeiro lugar, o interesse dos alunos franceses pelo Brasil e pela cultura brasileira:

- (2) as sessões correspondem ao que eu desejava aprender, porque como já tenho um nível bom em português, queria saber mais sobre a cultura brasileira.
 (3) conheço muito pouco o Brasil e ter informações sobre esse país por uma pessoa que vive lá é muito interessante.

Os dois extratos acima são representativos do desejo de conhecer melhor o Brasil e a cultura brasileira que muitos dos nossos estudantes expressaram. No entanto, se temos nesses casos afirmações mais gerais (“saber mais sobre a cultura brasileira”, “ter informações sobre esse país”), isso torna-se mais claro quando examinamos exemplos que tratam de elementos mais precisos:

- (4) há uma outra [festa] no mês de Janeiro, para festejar a chegada dos três réis depois do Natal. A gente dança também, más anda a frente de cada casa com uma bandeira (com a imagem dum santo), dizemos que esta bandeira protege a casa.
 (5) Nos dois gostamos muito de musica e então falávamos de musica. Conheço um conjunto brasileiro chamado Tribalistas e a R conhece-o também. Então falávamos das musicas deles. E depois ela me fez conhecer um conjunto que era muito conhecido no tempo dos hippys, é um conjunto que se formou nos anos 1970. É um conjunto de que ela gosta mais e agora eu gosto também. Chama-se “Os Mutantes”.

Os dois exemplos acima mostram que os alunos franceses se interessam não somente à língua, mas também ao país e à cultura dos seus parceiros. Nesse sentido, (4), que faz referência a uma festa folclórica, mostra o interesse do seu autor pelos aspectos “exóticos” do país do seu parceiro. Em (5), podemos ver mais a conjugação de centros de interesse culturais (no caso, a música) entre jovens de mesma idade. Além disso, a apresentação pelos estudantes franceses de descrições bastante detalhadas, a partir das indicações fornecidas pelos parceiros mostra o interesse dos alunos brasileiros pela sua própria cultura, o que parece ser um fator suplementar para explicar a preponderância de temas ligados ao Brasil. Um outro fator revela essa tendência dos pares estudados em tratar temas ligados ao Brasil nas sessões em português: as comparações entre o Brasil e a França ocupam o quarto lugar entre os temas tratados, com 11,7% dos comentários analisados. Do nosso ponto de vista, isso significa que os alunos de Lille 3, assim como os da Unesp, interessam-se pelas suas culturas respectivas e desejam que os parceiros as conheçam:

- (6) B. falou de Raul Pompéia, seu autor favorito. (...) Eu falei de Molière, meu autor preferido.

Neste exemplo, vemos de que maneira os membros de um par podem se comunicar sobre as suas culturas respectivas: mostrando ao parceiro os aspectos que consideram positivos (“seu autor favorito, meu autor preferido”).

O conjunto desses elementos deve ser posto em relação com o fato de que Portugal somente ocorre de maneira marginal entre os temas tratados, ao contrário do que se poderia imaginar, na medida em que uma parte importante dos alunos de Lille 3 considerados neste estudo é de origem portuguesa. Mas não podemos nos esquecer de que os alunos em questão

se encontram diante de alunos brasileiros, com os quais eles interagem sobre o Brasil e que interagem com eles, enquanto *franceses*, sobre a França – o que deixa, evidentemente, pouca margem para conversações sobre Portugal e os portugueses.

Esses alunos franceses de origem portuguesa (geralmente de terceira geração) apresentam uma ligação com Portugal e com a cultura portuguesa que um olhar exterior poderia considerar tênue. No entanto, a sua origem lusitana, reivindicada, coloca-os com frequência diante de um conflito: enquanto franceses, sentem-se atraídos pela cultura brasileira (cf. LIMA-PEREIRA, 2010), ao passo que, enquanto luso-descendentes, têm uma relação mais ambígua com essa mesma cultura (ver GOMES, 1998 e LISBOA, 2008). Mas a ligação desses alunos com o país dos pais e dos avós é justamente o eixo em torno do qual se constitui a relação entre as três culturas. Assim, para os alunos franceses, a prática da língua portuguesa pode ter uma dupla função: (i) a de um marcador identitário individual, na relação com a França; e (ii) a de um marcador identitário coletivo e afetivo, na relação com Portugal. É o que ilustra a seguinte afirmação, que ouvimos mais de uma vez: “nasci em França; não falo português, mas sou português(a)” – quer seja pronunciada em português, quer em francês. Como indicam Rey & Van den Avenne (1998, p. 123, nossa tradução), “a língua pode ser vivida como um marcador identitário, mas a afirmação identitária não passa necessariamente pela prática dessa língua. É preciso, portanto, estabelecer uma distinção clara entre a prática de uma língua e a ligação com essa mesma língua, que se confunde com a ligação com o país de origem”.

Nesse sentido, podemos dizer que as interações mais bem-sucedidas ocorrem entre aqueles que têm uma relação apaziguada com a sua identidade (francesa, portuguesa ou brasileira), pois ser português pode significar, para alguns, ter sentimentos ambíguos com relação ao Brasil – sentimentos que nascem, por exemplo, da situação do Brasil, de antiga colônia que ultrapassou a metrópole, do ponto de vista econômico. Quanto aos participantes de Assis, é possível fazer a hipótese de que ser brasileiro pode significar ter, ao mesmo tempo, um sentimento de superioridade relativamente a Portugal, por razões similares às que acabamos de indicar⁶⁴⁷, e de inferioridade com relação à França (tendo em vista a sua situação de país desenvolvido, que lembra aos brasileiros que ainda não pertencem inteiramente ao conjunto dos países ditos “de primeiro mundo”; cf. SCHILTZ, 2007).

Mas essas considerações devem ser examinadas à luz de ao menos dois outros elementos. Primeiramente, o fato de que dispomos de um *corpus* restrito (12 comentários no total). Em segundo lugar, o fato de 75% desses comentários têm como autora uma única estudante, AD, que, nascida na França, morou em Portugal durante uma parte da infância e da adolescência. Convém não perder de vista, no entanto, que a importância desses comentários reside na ligação dos alunos com a cultura portuguesa, independentemente da prática da língua.

4. Considerações finais

Num trabalho anterior (SANTOS, 2009, p. 155), fazíamos observar que “os aspectos pragmáticos da interação⁶⁴⁸ (e principalmente da interação à distância) são os que podem apresentar os mais elevados graus de dificuldade para os aprendizes”. A esse respeito, podemos observar que as interações entre não iniciantes podem ser de grande proveito, pois

⁶⁴⁷ Como mostra a repercussão, nos dois países, do artigo “Portugal and Brazil: role reversal”, publicado pelo jornal *Financial Times* em 25 de março de 2011. A partir de indicadores econômicos dos dois países, Edward Hadas (editorialista do *FT*) sugere, não sem ironia, que o Brasil deveria anexar Portugal a fim de resolver os problemas econômicos do país europeu (ver HADAS, 2011a). Para uma entrevista (em vídeo) de Edward Hadas, intitulada “Brazil to annex Portugal?”, ver Hadas (2011b).

⁶⁴⁸ Por exemplo, a gestão dos estilos e dos turnos conversacionais.

esses alunos podem ir muito além dos aspectos puramente linguísticos da interação, ao fazer dela o lugar de um verdadeiro encontro cultural⁶⁴⁹. Em outros termos, essa pode ser a ocasião de não somente aprender a conhecer estratégias interativas diferentes das da sua cultura, mas também de se confrontar com diferentes maneiras de agir e de pensar. Também pode ser a ocasião de conhecer melhor elementos culturais como os usos e costumes ou a literatura do país do parceiro – sem esquecer a possibilidade de perceber que os conhecimentos podem ser compartilhados em certos domínios (por exemplo a música, como vimos no exemplo (5)).

Quanto às representações culturais e identitárias, pudemos observar que, para os alunos franceses que reivindicam a sua origem portuguesa, o uso da língua dos pais pode funcionar como um marcador identitário, tanto do ponto de vista individual (na relação com a França), como do ponto de vista coletivo e afetivo (na relação com Portugal). Mas essa reivindicação de uma origem lusitana coloca-os, frequentemente, diante de um conflito. Em razão desse duplo pertencimento cultural, esses alunos podem desenvolver sentimentos ambivalentes com relação ao Brasil, mesclando atração (porque são franceses) e rivalidade (porque são portugueses). Do mesmo modo, os alunos brasileiros podem desenvolver sentimentos mesclados, feitos de superioridade com relação a Portugal e de inferioridade com relação à França. Parece-nos, portanto, que somente aqueles que mantêm relações apaziguadas com a sua identidade cultural conseguem desenvolver parcerias bem-sucedidas.

Na medida em que somente esboçamos os contornos dessas questões, seria interessante poder aprofundá-las. Nesse aprofundamento, poderíamos estudar, além da gestão da conversação e as suas dificuldades, a construção das representações culturais e identitárias nas interações. Esse estudo permitiria determinar com mais acuidade os elementos determinantes nesse tipo de parceria e o lugar que ocupam.

Referências Bibliográficas

APPEL, C. & MULLEN, T. Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers & Education*, 34, n° 3-4, pp. 291-308, 2000.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1997.

BETHOUX, C. Construction de compétences lexicales en e-tandem: une étude pour l'apprentissage de l'allemand. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 2006. Disponível em http://acedle.org/IMG/pdf/Bethoux-C_cah2.pdf. Acesso em 12.jun.2011.

BRAMMERTS, H. Tandem learning and the Internet. Using new technology to acquire intercultural competence. In: JENSEN, A. A., JAEGER, K. & LORENTSEN, A. (eds.). *Intercultural Competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Vol. II. The adult learner. Aalborg: Aalborg University Press, pp. 209-222, 1995.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. & CHICHORRO, A. (dir.). *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 15-25, 2002.

DELILLE, K. H. *et al.* (dir.). *Manual de aprendizagem de línguas em tandem via Internet*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1996.

⁶⁴⁹ Entendemos a noção de *cultura*, aqui, no seu sentido antropológico, isto é, as maneiras de sentir, de agir e de pensar de um grupo social, além da sua relação com a natureza, o homem, a técnica e a criação artística. Trata-se, em suma, dos modos de vida do grupo em questão.

GOMES, A. N. Um amor de 500 anos: irmandade e ambiguidade nas relações entre Brasil e Portugal. *Oficina do Centro de Estudos Sociais*, n° 116, 1998. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/116.pdf>. Acesso em 15.dez.2011.

HADAS, E. Portugal and Brazil: role reversal. *Financial Times*, 2011a. Disponível em http://www.ft.com/intl/cms/s/f0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a,Authorised=false.html?_i_location=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fcms%2Fs%2F3%2Ff0a2f264-56eb-11e0-9c5c-00144feab49a.html&_i_referer=http%3A%2F%2Fwww.ft.com%2Fintl%2Flex#axzz1gLdlN8mR. Acesso em 11.jan.2012.

HADAS, E. Brazil to annex Portugal?. *Financial Times*, 2011b. Disponível em <http://video.ft.com/v/865918178001/Brazil-to-annex-Portugal->. Acesso em 11.jan.2012.

HELMLING, B. (dir.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier, 2002.

KOLB, D. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Cleveland, Ohio: Case Western Reserve University, 1984.

L'ÉCUYER, R. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Montréal: Presses Universitaires du Québec, 1990.

LIMA-PEREIRA, R. Les médias et les clichés sur le Brésil: entre synthèse culturelle et sirène d'appel aux études universitaires en France. *Revista Pós Ciências Sociais*, vol. 7, n° 14, pp. 173-189, 2010. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/viewFile/571/325>. Acesso em 15.jan.2012.

LISBOA, W. T. Reminiscências coloniais e sentidos midiáticos: a identidade brasileira em Portugal. *Perspectivas de la Comunicación*, vol. 1, n° 2, pp. 30-38, 2008. Disponível em http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista_2_2008/parte2_03.pdf. Acesso em 15.jan.2012.

PUGLISI, M. L. & FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2005.

REY, V. & VAN DEN AVENNE, C. Langue et identité en situation migratoire: identité ethnique, identité linguistique. À chacun son bambara. In: CABEZA PEREIRO, C., LORENZO SUÁREZ, A. M. & RODRIGUEZ-YANEZ, X. P. (eds.). *Comunidades y individuos bilingües: Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Vigo: Universidad de Vigo, pp. 120-131, 1998. Disponível em <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/01/Rey.pdf>. Acesso em 14.maio.2009.

ROBERT, A.D. & BOUILLAGUET, A. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1997.

ROCHA, D. & DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, vol. 7, n° 2, pp. 305-322, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em 12.dez.2011.

SALOMON, G. & PERKINS, D. Individual and Social Aspects of Learning. In: PEARSON, P. & IRAN-NEJAD, A. (eds.). *Review of Research in Education*, n° 23, pp. 1-24, 1998. Washington, DC: American Educational Research Association.

SANTOS, L. Ensino e aprendizagem de Português para Estrangeiros in tandem em contexto virtual: primeiros passos de um Projeto franco brasileiro. In: SANTOS, L. & SIMÕES, D. (orgs.). *Ensino de Português e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Dialogarts, pp. 147-160, 2009. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br>. Acesso em 04.jan.2010.

SANTOS, L. Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira *in-tandem* em contexto virtual: o ponto de vista de estudantes franceses. In: Marçalo, M. J. *et al.* (orgs.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Vol. 43 – O ensino de Português e as novas tecnologias, pp. 46-68, 2010. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg43/05.pdf>. Acesso em 25.set.2010.

SANTOS, L. Projet *Télé tandem Brésil*, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne: le point de vue des étudiants français. *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes de Communication)*, vol. 15, n. 2, Spécial EPAL 2011, 2012. Disponível em <http://alsic.revues.org/2489>. Acesso em 05.fev.2012.

SCHILTZ, A. Ruptures et continuités d'un champ migratoire. Analyse de l'immigration brésilienne au Luxembourg, 136 fls. Dissertação de Mestrado em Geografia. Faculdade de Letras. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998 (Traduzido por CAMARGO, J. L.).

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

A FORMAÇÃO DISCURSIVA DOCENTE NO USO DO LAPTOP EDUCACIONAL: NOVOS OLHARES SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL

Arlinda CanteroDORSA (UCDB-MS)⁶⁵⁰

Resumo: Esta pesquisa em andamento volta-se para a análise da formação discursiva docente no uso do laptop educacional a partir do desenvolvimento de uma Comunidade Virtual Interativa, com ferramentas de comunicação e informação, para a melhoria do ensino e aprendizagem interdisciplinar em uma escola pública em Mato Grosso do Sul, com um duplo objetivo: investigar (i) como tem ocorrido a formação continuada dos professores na escola pesquisada (ii) analisar as estratégias de leitura, produção e comunicação nas práticas discursivas dos docentes voltadas ao letramento digital. Tem como ponto de partida os estudos já realizados pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) e está ligado ao projeto sob a coordenação do IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande) com a participação da UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), no qual a pesquisadora está inserida. Investigar as práticas textuais e discursivas existentes implica analisar a formação docente em seu lócus de atuação e o esforço em adaptar as suas práticas pedagógicas a essas transformações.

Palavras-chaves: Práticas discursivas. Letramento digital. Comunidades virtuais.

1. Considerações iniciais

Este artigo tem como ponto de partida os estudos já realizados pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) e está ligado ao projeto intitulado “Desenvolvimento de uma comunidade virtual interativa para aplicação em laptops educacionais” proposto sob a coordenação do IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande) com a participação da UCDB (Universidade Católica Dom Bosco).

Neste projeto, cujos pesquisadores são profissionais oriundos de diferentes áreas: informática, engenharia, educação e letras, há o desenvolvimento interdisciplinar e interinstitucional de uma Comunidade Virtual a ser utilizada por meio dos laptops educacionais e acesso à internet aos alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca, na cidade de Terenos, localizada aproximadamente a 20 km de Campo Grande-MS.

É importante ressaltar que há uma construção coletiva com a finalidade de não só produzir conhecimentos, sobre o processo ensino aprendizagem mediado pelas tecnologias, como também de propiciar um diálogo dos diferentes atores desse projeto, ou seja, professores pesquisadores, gestores, estudantes e docentes da escola e de intermediar de forma amigável, a ação dos docentes na utilização dos laptops educacionais com os estudantes. (NAKA *et al*, 2012)

Como linguista e pesquisadora desse projeto, tenho voltado as minhas contribuições para a questão da comunicação entre os envolvidos e para a formação discursiva docente e discente (alunos monitores da escola e bolsistas do PIBIC Jr do Instituto Federal) no uso do laptop educacional.

⁶⁵⁰ Doutora em Língua Portuguesa-PUC-SP, Mestre em Comunicação e Letras – Mackenzie-SP, Docente e pesquisadora do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Desenvolvimento Local e Graduação em Direito e Letras-Universidade Católica Dom Bosco.

Neste artigo tenho por objetivo investigar como tem ocorrido a formação continuada dos professores na escola pesquisada assim como analisar as estratégias de leitura, produção e comunicação nas práticas discursivas dos docentes voltadas ao letramento digital.

Algumas questões norteiam essa discussão: quais são as ações necessárias que podem auxiliar a melhoria das competências comunicativas, textuais e linguísticas dos usuários dos laptops educacionais? Os professores estão passando por uma efetiva formação continuada sobre ensino aprendizagem mediada pelas tecnologias?

2. Contextualizações necessárias

Sendo uma iniciativa presidencial desenvolvida junto ao Ministério da Educação, o Programa “Um computador por aluno (PROUCA) apresenta a integração de planos, programas e projetos voltados à tecnologia educacional e inclusão digital cuja finalidade é a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas de acordo com o Decreto nº 6.300, de 12/12/2007) e do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA (Lei 12.249, de 14/06/2010).”

O Ministério da Educação visando à efetivação deste Programa está gradativamente promovendo a instalação de banda larga e infraestrutura de rede sem fio além de voltar-se também à preocupação com a capacitação docente tanto para o uso dos laptops educacionais e da tecnologia como também para a efetivação do processo pedagógico escolar.

Serve de base como referencial teórico para esta discussão, o livro publicado em 2012 que tem por título “Projeto: Um computador por aluno” e segundo os editores, traz uma coletânea digital de artigos contendo o resumo, objetivos, caracterização da proposta, estágio de desenvolvimento e a equipe de 23 dentre os 28 projetos submetidos ao programa governamental “Um Computador por Aluno – PROUCA”, através do Edital MCT/CNPq/Capes/MEC-SEB nº 76/2010Um

O fator motivador deste Programa é inspirado a partir de uma experiência americana no estado do Texas, cuja finalidade é a inserção e disseminação das tecnologias de informação e comunicação – TICs à cultura escolar vista como condição ideal para a imersão tecnológica assim como à melhoria dos resultados acadêmicos. (EGLER, COSTA, 2012, p.12)

Segundo os autores acima citados, este Programa traz benefícios importantes por ser uma ferramenta de ampliação dos processos de ensino e aprendizagem e da acessibilidade ao conhecimento por meio da comunicação digital, alguns fatores positivos são então elencados:

- diversificação do planejamento das aulas;
- pesquisas na internet sobre os conteúdos disciplinares;
- ampliação das informações e fontes do conhecimento.

Com relação ao PROUCA, é importante a ponderação de Valente e Martins (2002, p) ao afirmar que:

Desde 2001 diversas escolas e sistemas educacionais nos Estados Unidos da América também passaram a implantar laptops para cada aluno. Os argumentos para o uso dos laptops em geral, versam sobre a melhora do desempenho do aluno nos assuntos disciplinares, avaliada pelos testes nacionais ou internacionais, inclusão social de alunos de classes socioeconomicamente desfavorecidas e preparação para o mercado de trabalho. (VALENTE, MARTINS 2011, p.119)

No entanto, Egler e Costa (2012) alertam para a necessidade de uma atualização constante dos professores, exigência esta fundamental para o uso de um recurso tecnológico em sua rotina de trabalho e este fato se constitui em um desafio permanente nas escolas,

porque envolve não só novas formas de repensar a forma de ensinar como também os recursos físicos e tecnológicos existentes ou não nas escolas.

Também com relação aos desafios, é importante a contribuição de Struchiner e Giannella (2012, p.36) quando pontuam que:

Em um projeto de pesquisa, desenvolvimento e intervenção participativo, nosso desafio é estabelecer um diálogo entre a proposta UCA e as necessidades e interesses pedagógicos da comunidade escolar, de forma que esta construa seu próprio modelo de incorporação desta inovação.

Ainda com relação a este tema, na concepção de Resnick (2001) a “apropriação crítica da tecnologia constitui elemento fundamental de uma proposta de inovação como o PROUCA”, pensamento este comungado por Lustosa et al (2008) ao afirmar que “não há um modelo único de inclusão digital e mesmo de apropriação crítica da tecnologia”.

Ao afirmar que a adesão ou não às tecnologias educacionais não é uma questão de escolha, Quartiero *et al* (2012) aprofundam a discussão ao afirmarem que o mais importante é se avaliar e saber como deve ser o emprego dos recursos tecnológicos nas práticas cotidianas docentes.

Segundo os autores, deve também haver um avanço na qualidade desses acessos e o mais importante: “como o aluno pode aprender mais e melhor no uso das tecnologias” e para tal ação é necessário segundo os pesquisadores “pensar propostas de uso destas ferramentas que permitam instaurar outros processos de aprendizagem, mais coetâneos com o tempo presente e suas necessidades”. (QUARTIERO *et al* (2012, p.71).

Com relação ao nosso projeto que vem sendo desenvolvido desde 2011, os desafios estão relacionadas às ações implantadas e se remetem à comunidade virtual já em desenvolvimento. Esta tem procurado suprir a principal necessidade detectada em nossos primeiros encontros com os professores: ser uma ferramenta contributiva para o processo de ensino e aprendizagem no currículo escolar.

Outra ação importante está sendo feita com os alunos tutores bolsistas de Iniciação científica e bolsistas do PIBIC Jr que passam por um processo de formação continuada e de ambientação e familiarização com relação à funcionalidade da comunidade virtual, a partir de um banco de questões e um manual de instruções elaborado por eles sobre como devem utilizar a comunidade virtual.

3. As possibilidades de ação e interação no uso da prática discursiva

Ao nos referirmos às possibilidades de ação e interação no uso da prática discursiva temos como ponto de referencia a nova realidade educacional mediada pelas novas tecnologias que cada vez mais precisam ser conhecidas, vivenciadas, apreendidas de forma crítica e construtiva por nós educadores e pelos nossos alunos.

Nesta visão de pensamento, comunga Bressane (2006) pois para a autora é necessário fluência e compreensão do ensino mediado pelas novas tecnologias para saber melhor aproveitá-las em suas atividades rotineiras, para ousar e transformar.

Neste contexto, a linguagem é o elemento relacional nos processos comunicativos, passa por construções, reconstruções e desconstruções na e pela interação social observada nas práticas discursivas entre os interlocutores nos ambientes virtuais.

Nesta sociedade contemporânea, em que as TICs, de uma forma geral, se fazem cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, é importante que os professores despertem para a possibilidade de incorporar, reconhecer e aproveitar as vivências dos alunos com as TICs que estão para além do

espaço escolar, no sentido de construir e desenvolver práticas pedagógicas. (DORSA, SANTOS, 2012, p. 138)

A esta ação de interagir como prática de intervenção para além de interpretar, de repercutir sua interpretação no seu convívio social a partir das práticas de leitura e escrita, Araujo (2008) define a questão do letramento digital.

Este movimento de construir, reconstruir, discutir, criar, refletir está presente no nosso grupo de pesquisa composto de profissionais que atuam em diferentes áreas disciplinares e, portanto, com diferentes olhares, desde o nosso primeiro encontro quando iniciamos a discussão sobre as ações e interações necessárias para a execução do projeto, ou seja, o desenvolvimento interdisciplinar e interinstitucional de uma Comunidade Virtual proposta por pesquisadores que atuam em rede de forma colaborativa.

Diante desses desafios e obstáculos, é que se propõe a criação de uma Comunidade Virtual Interativa de Aprendizagem, cuja construção conta com a atuação conjunta de diferentes atores do processo educativo: gestores, docentes, estudantes e pesquisadores. Trata-se de uma construção coletiva com a finalidade de produzir conhecimento sobre as implicações do processo de ensino e aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação. Há que se ressaltar que a Comunidade Virtual tem o objetivo de intermediar de forma amigável, a ação dos docentes na utilização dos laptops educacionais com os estudantes. (NAKA *et al*, 2012, p. 93)

A este movimento, Couthard (1977) denomina de estruturação; de solicitação; de resposta e de reação que possibilitam o processo de interação entre os interlocutores, sendo imprescindíveis para o desenvolvimento das ações didáticas a serem realizadas em ambiente virtual.

Percebe-se então que se não houver a interação entre professor e aluno com estímulo à participação e retroalimentação sistemática, não ocorrerá a interação necessária, assunto este já bem definido por Levy (1999) como a possibilidade da participação ativa do usuário em um papel duplo de emissor e receptor agindo no processo com ações, reações e intervenções.

Dentre as concepções apresentadas por Koch (2006) é no lugar de ação e interação que podem ser observados os contatos entre interlocutores em um ambiente virtual no uso da linguagem.

De acordo com Porto (2006) *apud* Dorsa, Lopes e Bueno (2013, p) há um potencial educativo que pode reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino no uso de novas ou velhas tecnologias nos ambientes virtuais e neles devem ser inseridos:

Rapidez	Característica das novas tecnologias na disponibilização e processamento das informações
Recepção individualizada	Disponibilidade ao usuário de um conjunto de informações/conhecimentos/linguagens abrindo inúmeras possibilidades e ritmos de ações.
Interatividade e participação	O usuário pode assumir o papel de sujeito e nesta relação há uma possibilidade de diálogo e comunicação nas relações interativas com os meios
Hipertextualidade	Há diferentes opções de escolha para o usuário no uso do texto virtual por permitir associações, mixagens em busca de informações ou caminhos.
Realidade virtual	Há interação com a realidade das imagens com o objetivo de

	significações e interações com elas.
Digitalização/ ideologia	A possibilidade de surgimento de diferentes linguagens permite que os meios/tecnologias possam se relacionar com outras linguagens como imagens, narrativas, sons e movimentos.

PORTO Tania Maria Esperon. as tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas. Texto readaptado.

Relacionando-se a elaboração da comunidade virtual pelo nosso grupo de pesquisadores às ideias propostas por Porto (2006), algumas palavras chave emergem dessa discussão e são fundamentais na relação aluno > laptop > docente: disponibilização, interatividade, participação e hipertextualidade.

4. Da formação continuada às práticas de letramento digital

Ao realizarmos a nossa primeira reunião para estabelecermos as ações a serem realizadas com relação ao projeto, tínhamos consciência de que nenhuma formação docente deveria ser por meio de cursos, treinamentos, manuais e sim de práticas reflexivas “na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação” (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Os professores em nosso primeiro contato deixaram de forma clara as suas expectativas, facilidades e dificuldades frente ao uso de novas tecnologias e ratificaram o nosso pensamento em comunhão com Oliveira (1997) ao afirmar que para que ocorram as transformações tecnológicas nas escolas é primordial a capacitação do professor, de forma que ele perceba como integrar a tecnologia à sua proposta de ensino.

É preciso então que este profissional esteja aberto às mudanças e disposto a alterar sua postura detentor do conhecimento, como na pedagogia tradicional, para a de facilitador da aprendizagem.

Neste contexto, sentimos o quanto a inclusão digital é um instrumento facilitador e estimulador das práticas docentes em comunidades virtuais e no uso de tecnologias. A inclusão digital dos educadores e alunos é o grande desafio das escolas, pois se as pessoas que estão à frente desse processo “não compreendem o que é necessário e o que não é necessário fazer, podem inibir o desenvolvimento de nossas instituições de ensino, ou mergulhá-las no envelhecimento prematuro”. (PEREIRA, 2005, p. 13).

O que se tornou para nós o grande desafio foi e é mudar o “jeito de aprender” e integrar as tecnologias neste aprendizado e “isto se torna um desafio atraente que chama a atenção de todos, pois a sociedade atual está exigindo a utilização dos recursos de informática nas rotinas das escolas, sobretudo a partir do uso dos laboratórios”. (DORSA *et al* 2013)

Soares (2002, p.156) deixa clara a sua visão sobre letramento digital ao afirmar que existem diferentes modalidades e que a palavra precisa ser utilizada no plural. pois “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.”

Reforça este pensamento Xavier (2005, p.8) ao ponderar:

para que isso ocorra são necessários professores letrados digitalmente, ou seja, capacitados a mediar os novos conhecimentos pela informática, pois “[...] hoje em dia a aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência”. (XAVIER, 2005, p.8).

Ao definir a necessidade de competências necessárias na literatura digital, Gilster (2006) aponta a pesquisa na internet; uso de hipertexto; navegação, montagem; conhecimento

e avaliação de conteúdo, enfatiza no entanto, que devem estar aliados conhecimentos técnicos de informática com pensamento crítico para se considerar alguém letrado digital.

Este letramento deve ser entendido como prática social e não como um aprendizado de códigos ou tecnologias, pois implica segundo Fagundes, Lopes e Valentini (2012, p. 149):

conhecer e saber fazer uso dos recursos digitais dando significado às informações, imagens e sons que constituem a linguagem digital que surge nesse contexto. Também é entendido como ter a capacidade de selecionar, localizar e avaliar criticamente o conteúdo.

Aprofunda esta visão sobre o letramento digital, Xavier (2005), pois para o autor implica a realização de práticas de leitura e escrita que se diferenciam das formas tradicionais pois pressupõe trabalhar com suportes midiáticos que exigem mudanças no modo de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais como imagens e desenhos, não se esquecendo de que o suporte é a tela digital.

Dentre as conceituações relevantes sobre letramento, o de Magda Soares (2006) prioriza a apropriação do ato de ler e escrever em práticas habituais de frequência às livrarias/bibliotecas como base de envolvimento do sujeito com a escrita. Estende este pensamento Kleiman (2008, p.19), para quem o letramento é um “conjunto de práticas sociais” na utilização da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos com objetivos específicos.

Dentre as ações realizadas em nossa pesquisa, priorizamos necessariamente um trabalho junto aos monitores bolsistas da Escola assim como os alunos do PIBIC Jr do Instituto Federal em oficinas de leitura e produção de textos. O nosso objetivo foi o de trabalhar de forma sistemática as competências textuais e linguística do grupo, colaborando assim para um melhor envolvimento com as práticas existentes nos suportes midiáticos e que exigem mudanças no modo de ler escrever como bem afirma Xavier (2005).

5. Considerações finais

Em um projeto de pesquisa envolvendo as novas tecnologias há necessidade de se ter persistência aliada à ousadia em razão de esta nova realidade educacional apresentar para todos os pesquisadores um desafio constante frente à necessidade de investir na formação docente. Quanto mais o professor conhece, vivencia e apreende de forma crítica a utilizar as novas tecnologias em suas atividades de rotina na sala de aula quanto mais ele consegue interagir eficazmente com seus alunos.

Com relação ao nosso projeto na Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca, no momento os docentes estão utilizando em forma de teste o Ambiente Virtual social UCA. Em razão de a rede interna não estar adequada totalmente e a internet não ser uma ferramenta consistente na escola, estamos procurando solucionar este impasse para que todos os professores possam utilizar de forma efetiva os laptops em sala de aula. No momento, temos três professores desenvolvendo esses testes e se familiarizando mais com o ambiente, sendo que cada professor conta com um monitor para ajudá-lo nessa ação.

Ainda que seja intenso o impacto do avanço tecnológico sobre os processos e instituições escolares, não há pesquisador que não encontre tanto com relação ao processo ensino aprendizagem como também ao uso das ferramentas educacionais obstáculos e limitações de diferentes ordens sejam elas: limitações, desconhecimentos, resistências ou mesmo problemas tecnológicos.

Mais uma vez fica clara a necessidade de atuação conjunta de diferentes atores: gestores, professores, alunos e pesquisadores interessados em construção coletiva de produção

de conhecimento sobre as implicações do processo de ensino e aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, A. D. *Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado*. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 6, número 3, set./dez. 2006.
- BRESSANE, Tais Bittencourt da Rocha. *Processos e Produtos no Ensino de Construção de Hiperímida*. São Paulo: PUC, 2006. 280p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- COULTHARD, M. *An introduction to discourse analysis*. Londres: Longman, 1977.
- DORSA A.C, LOPES M.C, BRUM M. O. B. *Comunidade virtual intercultural: diferentes linguagens interacionais e suas implicações*. **Revista Philologus Ano 19 n° 55, 2013.**
- EGLER T T & COSTA A. dos S V. *Interação Social e Tecnologia na escola*. In **Projeto um computador por alunos: pesquisas e perspectivas**. Fábio Ferrentini Sampaio e Marcos da Fonseca (orgs)Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012.
- FAGUNDES L da C *et al. Pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital*. In **Projeto um computador por alunos: pesquisas e perspectivas**. Fábio Ferrentini Sampaio e Marcos da Fonseca (orgs)Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012.
- GILSTER, P. *Digital fusion: defining the intersection of content and communications Digital literacies for learning..* London: Facet Publishing, 2006.
- KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.
- _____. *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez.2007.
- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: UNESP, 1999.
- NAKA M. H et al. *Desenvolvimento de uma comunidade virtual interativa para aplicação deem laptops educacionais*. In **Projeto um computador por alunos: pesquisas e perspectivas**. Fábio Ferrentini Sampaio e Marcos da Fonseca (orgs) Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012.
- PEREIRA, João Tomaz. *Educação e sociedade da informação*. In: COSCARELLI,Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-23.
- SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 128p.

XAVIER, Antonio Carlos. *Letramento digital e ensino*. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: O *BLOG* COMO RECURSO PEDAGÓGICO E ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA⁶⁵¹

Luana Fabrícia Correia SILVA (CEFET/MG)⁶⁵²

Ana Maria Nápoles VILLELA (CEFET/MG)⁶⁵³

Resumo: As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão, cada vez mais, fazendo parte das práticas sociais de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse cenário, observa-se a importância de estudos que apontam as contribuições das TICs no âmbito escolar para que os professores possam refletir acerca da potencialidade desses recursos que podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, este trabalho é parte de um estudo que está sendo desenvolvido a fim de fazer um levantamento das pesquisas publicadas no Portal de Periódicos da CAPES que tenham como objeto de estudo o uso do *blog* pedagógico.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Ensino. Língua Portuguesa. *Blog*.

1. Considerações iniciais

Tendo em vista o momento educacional que estamos vivendo, faz-se necessário avaliarmos as práticas pedagógicas atuais mediante a inserção das TICs na sala de aula, como sugerido pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2002, p.88):

É inegável que a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar. Longe de omitir-se em relação aos ganhos que a informática trouxe aos sistemas de ensino ou de fanaticamente centrar seu ofício nos avanços tecnológicos, o professor deve manter uma posição de equilíbrio, observando quatro entradas plausíveis e práticas nesse universo: utilizar editores de textos; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino; estimular a comunicação a distância por meio da telemática; utilizar as ferramentas multimídia no ensino⁶⁵⁴.

Acrescente-se a isso o surgimento de novos aparatos tecnológicos que oferecem novidades para a geração de alunos que está munida de aparelhos como celular, *tablet*, *notebook*, enfim, recursos eletrônicos que permitem o acesso à Internet. Mesmo diante desse cenário, muitos docentes ainda não utilizam os recursos digitais - que podem ser aplicados

⁶⁵¹ Trabalho apresentado no Simpósio 33 – O Ensino de português e as novas tecnologias, em 3/7/2013, durante o IV Simelp.

⁶⁵² Aluna do curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. E-mail: luanafcsilva@gmail.com. Agradeço ao CEFET-MG o apoio para participar deste evento.

⁶⁵³ Profa. Dra. do curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. E-mail: anapoles@uol.com.br.

⁶⁵⁴ Esse trecho foi extraído das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2013.

com fins pedagógicos - em suas práticas educacionais, pois não dominam essas tecnologias e por esse motivo, além de outros, não se arriscam a utilizá-las na sala de aula.

Por outro lado a inserção das TICs no cotidiano escolar tem motivado um grupo cada vez maior de docentes a refletirem sobre a presença dos recursos digitais na sala de aula, e conseqüentemente adaptarem suas práticas pedagógicas, a fim de utilizarem métodos didáticos coerentes com a realidade dos alunos.

Considerando-se a possibilidade de os educadores utilizarem as TICs em suas propostas pedagógicas, alguns pesquisadores defendem que o espaço virtual pode contribuir para as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna e, ao mesmo tempo, ampliar o nível de letramento do aluno a partir dos diferentes gêneros textuais possibilitados pela Internet (COSCARELLI, 2005; REIS, 2009; SILVA, 2009). Nessa perspectiva, estudiosos têm investigado o uso do *blog* no ambiente escolar com o intuito de apresentar as possibilidades desse gênero como recurso pedagógico e estratégia pedagógica. Segundo Reis (2009) e Richardson (2009), o *blog* pode ser utilizado na sala de aula para o desenvolvimento da escrita, da capacidade argumentativa, da criatividade etc.

Diante das afirmações de alguns autores de que o *blog* pode ser utilizado com fins didáticos e que o seu uso na sala de aula pode contribuir de forma positiva para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e de outras disciplinas, vale questionar se essa ferramenta atende as propostas pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as necessidades dos alunos. Uma das orientações dos PCNs é que o professor precisa incluir as TICs em suas práticas escolares, no entanto sabe-se o quanto é desafiante para o docente usar ferramentas tecnológicas em suas atividades. Assim sendo, a literatura sobre esse tema revela que ainda há uma carência de pesquisas que apresentem, de forma sistemática, resultados de trabalhos cujo objetivo era investigar as contribuições e/ou desvantagens do uso pedagógico do *blog* na sala de aula, a fim de auxiliar os professores das diversas áreas de ensino.

Buscando sanar essa falta, este trabalho é parte de um estudo⁶⁵⁵ em desenvolvimento que se propõe investigar as contribuições registradas em pesquisas publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) sobre o uso pedagógico do *blog*. Trata-se de uma investigação importante para sistematizar os resultados das pesquisas existentes sobre esse tema desde o seu início no Brasil, em 2000, até o ano de 2012.

Assim sendo, nesta pesquisa parte-se do pressuposto de que o uso do *blog* como recurso pedagógico e como estratégia pedagógica pode levar o professor a desenvolver nos alunos a capacidade argumentativa, o pensamento crítico, a criatividade e motivá-los a realizarem atividades escolares contextualizadas de modo a alcançarem um aprendizado significativo.

Diante disso, o objetivo geral que norteia esta investigação é analisar e discutir o uso pedagógico do *blog* no Brasil, a partir das pesquisas sobre esse tema postadas no Banco de Teses da CAPES para verificar as contribuições desse gênero para o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, constituem-se também como objetivos a serem alcançados: 1) identificar, nas pesquisas investigadas, as principais implicações pedagógicas do *blog*: a) como recurso pedagógico e estratégia pedagógica; b) como mediador das práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa; c) no processo de construção de conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa e outras disciplinas.

A fim de orientar a pesquisa e atender os objetivos propostos, este trabalho busca resposta para as seguintes perguntas: 1) Quais são os principais resultados dos estudos sobre o

⁶⁵⁵ Dissertação que será apresentada, no segundo semestre de 2013, ao POSLING – Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

uso pedagógico de *blog* postados no Banco de Teses da CAPES? e 2) Quais são as contribuições pedagógicas e as implicações desse gênero para o letramento em Língua Portuguesa?

Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientam o desenvolvimento do estudo objeto desta pesquisa.

2. Os procedimentos metodológicos

Após leituras a fim de definir o procedimento metodológico mais apropriado para nortear o referido estudo, verificou-se que a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo mostrava-se a mais adequada, visto que (i) o *corpus* da pesquisa é composto por teses e dissertações cujo tema em comum é o uso do *blog* pedagógico e (ii) seu foco está direcionado para a análise dessas publicações. Assim sendo, julgou-se pertinente adotar esse percurso metodológico para alcançar o objetivo principal do trabalho acadêmico, considerando, juntamente com Fernandes e Gomes (2003, p.13), que

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, dissertações, internet etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filme e televisão.

Na percepção desses autores, a pesquisa bibliográfica consiste em investigar estudos já realizados e disponibilizados para o público que busca esses trabalhos com fins acadêmicos ou com outras finalidades. Vale ressaltar que as fontes bibliográficas desse tipo de pesquisa são diversas e possibilitam ao pesquisador analisar as contribuições práticas e teóricas de uma determinada área de estudo.

Ainda a respeito da pesquisa bibliográfica, as autoras Hendges e Motta-Roth (2010, p. 119) citam Cordeiro (1999) para definir que

o material de análise ou *corpus* da pesquisa bibliográfica e documental poderá compreender, portanto, a literatura sobre o assunto, os documentos de arquivos públicos/particulares, a imprensa escrita, as fontes estatísticas, as correspondências, as fotos e gravações em áudio e vídeo de pessoas envolvidas na questão.

Assim sendo o universo de análise desta pesquisa foi delimitado a partir do Banco de Teses da CAPES⁶⁵⁶ como fonte de busca das teses e dissertações que possuíam como tema principal o objeto de estudo: *blog* pedagógico.

O primeiro procedimento metodológico foi acessar o link + *serviços* localizado no *Menu Capes* e a seguir o *Banco de Teses*. Na página seguinte, após clicar em *Banco de Teses*, foi acessada a ferramenta de busca e consulta intitulada *resumos*. Segundo informações do próprio site, a ferramenta *resumos* possibilita ao pesquisador realizar a busca de trabalhos por meio do nome do autor, do título da obra e palavras-chave. Ao clicar em *resumos*, surgem as seguintes opções de pesquisa: *autor, assunto, instituição e nível/ano base*⁶⁵⁷. Diante dessas

⁶⁵⁶ Segundo informações do próprio site, o Banco de Teses da Capes tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Esse banco faz parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC. O endereço para acesso é: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 01 jun 2013.

⁶⁵⁷ Esse procedimento pode ser verificado no endereço: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso: 01 jun 2013.

possibilidades optou-se por realizar a busca das teses e dissertações a partir do critério *assunto*, inserindo-se o termo *blog* no campo destinado à pesquisa, para se alcançar o maior número possível de estudos sobre esse tema.

Após definir a ferramenta de busca para delimitar o material de análise, a metodologia da pesquisa foi organizada em três etapas principais: 1) o levantamento do *corpus*; 2) critérios de seleção do *corpus* e 3) procedimento de análise do *corpus*: passo a passo.

Tendo em vista as teses e dissertações encontradas e selecionadas, faz-se necessário esclarecer que os trabalhos publicados no Banco de Teses da CAPES são fornecidos voluntariamente pelos programas de pós-graduação do Brasil, logo o resultado de trabalhos publicados sobre o tema objeto deste estudo não se esgota nesta pesquisa, considerando-se que nem todas as teses e dissertações brasileiras defendidas estão registradas nesse Banco que foi a fonte escolhida para busca do material de análise deste trabalho.

2.1. O levantamento do *corpus*

Para dar início à seleção do *corpus*, o primeiro passo foi pesquisar o termo *blog* digitando a palavra *blog* no campo de pesquisa intitulado *ASSUNTO*. Ao solicitar a busca clicando em *Pesquisar* a obteve-se o resultado de 244 (duzentos e quarenta e quatro) teses e/ou dissertações que possuíam o termo *blog* no título, nas palavras-chave ou no resumo dos trabalhos.

Ao fazer o levantamento das pesquisas registradas no Banco de Teses, de acordo com o resultado apresentado, os trabalhos foram selecionados a partir da leitura do título, das palavras-chave, da(s) área(s) do conhecimento e do resumo de cada estudo em consonância com o objetivo central da pesquisa. Esse percurso foi necessário para facilitar a seleção e organização das teses e/ou dissertações que compõem o *corpus* do trabalho.

Os passos descritos na próxima seção, *Critérios de seleção do corpus*, mostram a maneira como os trabalhos foram escolhidos ou descartados, tendo em vista o ano de publicação da pesquisa, a(s) área(s) do conhecimento e o objeto de estudo.

2.1.1. Critérios de seleção do *corpus*

Conforme os passos mencionados no item *O levantamento do corpus*, após a seleção e a leitura dos trabalhos, foram adotados os seguintes critérios para a triagem das teses e dissertações encontradas: 1) **Tema de pesquisa:** o uso do *blog* pedagógico nas práticas docentes, nas práticas de leitura e escrita, no contexto educacional e no ensino de língua estrangeira; 2) **Área (s) de conhecimento:** teses e dissertações escritas por estudiosos da área de Educação; Linguística, Letras e Artes e 3) **Ano de publicação:** teses e dissertações publicadas no Banco de Teses da CAPES entre os anos 2000 e 2012.

Considerando-se os critérios apontados para selecionar o *corpus*, foi feito um recorte de 32 (trinta e dois) estudos⁶⁵⁸. Para viabilizar a análise desses 32 estudos foi proposta, num primeiro momento, uma divisão a partir de temas comuns, totalizando quatro classificações: (i) práticas docentes em *blog* pedagógico; (ii) práticas de leitura e escrita em *blog* pedagógico; (iii) uso do *blog* pedagógico em contexto educacional e (iv) ensino de língua estrangeira em *blog* pedagógico. Desse modo, os trabalhos foram separados e investigados a partir da leitura de alguns itens justificados na seção *Procedimentos de análise do corpus: passo a passo*.

2.1.2. Procedimento de análise do *corpus*: passo a passo

⁶⁵⁸ Esses trabalhos estão apresentados, com as informações necessárias, na referida Dissertação.

Feita a divisão dos trabalhos selecionados, foi realizada uma consulta ao portal das universidades de origem desses estudos a fim de buscar os textos na íntegra. Dos 32 estudos, foi possível acessar o produto final e fazer download de 31 pesquisas, conforme o Quadro 1.

Tema das pesquisas	Teses e Dissertações ⁶⁵⁹ publicadas no Banco de Teses da CAPES
Práticas docentes em <i>blog</i> pedagógico	AMORIN (2008); AZEVEDO (2009); BOEIRA (2011); HALMANN (2006); MACHADO (2008); TORRES (2009);
Práticas de leitura e escrita em <i>blog</i> pedagógico	FACHINETTO (2006); FORTUNATO (2011); LIMA (2011); PEREIRA (2010); PEREIRA (2009), PEREIRA (2009); QUEIROZ (2010); RODRIGUES (2008); SILVEIRA (2010);
Uso do <i>blog</i> pedagógico em contexto educacional	ARAÚJO (2009); BAGGIO (2011); BEZERRA (2008); CRUCIANE (2011); FELIS (2008); GRILLO (2006); PALÁCIO (2011); PESSOA (2009); RIBEIRO (2011); SCHÖNINGER (2010); SOZZI (2010).
Ensino de língua estrangeira em <i>blog</i> pedagógico	BRESOLIN (2011); CARVALHO (2011); KOZIKOSKI (2007); MORAIS (2010); LANZA (2007).

Quadro 1: Divisão dos trabalhos por tema de pesquisa. Fonte: da autora.

Para desenvolvimento da análise das 31 pesquisas das quais foi efetuado o download, foram determinados os tópicos que serão fundamentais para examinar os itens de interesse deste trabalho. Para interpretar os resultados sobre o uso do *blog* pedagógico, conforme os temas das pesquisas foi necessária a leitura da tese e das dissertações, mais especificamente as seções *Introdução*, *Metodologia de pesquisa* e *Considerações finais*.

3. Considerações finais

Investigar o *blog* como recurso didático no atual contexto educacional em que os docentes das diversas áreas de ensino estão vivendo é uma forma de contribuir para uma educação de qualidade e coerente com a realidade da nova geração de alunos.

A dissertação mencionada neste artigo encontra-se em desenvolvimento, entretanto as pesquisas investigadas até o momento revelam que o *blog* pedagógico apresenta várias possibilidades para se trabalhar no contexto acadêmico, todavia cabe ao professor usar sua criatividade para explorar os recursos pedagógicos proporcionados por essa e outras tecnologias digitais. No Quadro 2, estão registradas algumas conclusões das dissertações analisadas até o momento quanto ao uso pedagógico do *blog*. São apresentadas as conclusões a que chegaram os autores que pesquisaram o *blog* com intuito de avaliar o seu uso nas práticas docentes em ambientes digitais e nas aulas de leitura e escrita.

Autor	Conclusões sobre o uso pedagógico do <i>blog</i>
AZEVEDO (2009, p.96-98)	<ul style="list-style-type: none"> • “Com referência ao uso do blog com finalidade pedagógica ficou evidente que a visão é positiva, favorável. Há o reconhecimento da potencialidade do blog por permitir a interação entre sujeitos que não se encontram no mesmo espaço físico, por promover a mediação, melhorar a comunicação entre os alunos, a leitura, a escrita, a autoria, a criatividade do aluno, a agilidade, a cooperação, a responsabilidade.” • “Após a formação no NTE os professores encontram dificuldades para continuar o uso do blog, assim como de outras ferramentas”. • “O uso pedagógico do blog como foi expresso na visão das entrevistadas, ainda que beneficie a aprendizagem, não modificou as formas de ensinar dos professores, nem as formas de aprender dos alunos.”
	<ul style="list-style-type: none"> • “Ao utilizar a leitura e escrita em ambiente digital, como metodologia de trabalho,

⁶⁵⁹ Dado o limite de espaço para o artigo, não será possível elencar a referência bibliográfica completa desses 32 trabalhos, mas isso poderá ser conseguido seguindo-se os passos anteriormente citados ou solicitando-se por meio dos e-mails das autoras.

<p>FACHINETO (2006, p. 176-177)</p>	<p>percebi que essas ferramentas não são apenas recursos para se trabalhar e investigar ou então fontes de informações para análises, mas se constituem em potencializadores de transformações cognitivo-afetivas nos sujeitos e redes.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • A navegação na Internet, a criação de uma conta de e-mail e um blog foram desencadeadores de complexificações cognitivas visíveis, como por exemplo, a melhoria na utilização de ferramentas, menus, links, digitação, correção ortográfica e interação através de sites e e-mails. Em função do entrelaçamento entre ser/fazer/conhecer, essas habilidades acarretaram também transformações afetivas, como a elevação da auto-estima, os sentimentos de autonomia e pertencimento a uma rede de relações.”
<p>MACHADO (2008, p. 113)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “A experiência com o blog <i>Escolhendo a Pílula Vermelha</i> foi marcante no sentido de demonstrar o quanto esses educadores ainda carecem de conhecimento e uso mais corrente das ferramentas e também de caminhos e canais de acesso ao que realmente pode lhes ser útil e proveitoso pessoal e profissionalmente.” • “As Tecnologias da Informação e Comunicação podem ser bastante úteis no que tange a formação e informação dos professores.”
<p>PEREIRA (2010, 157-158)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Os blogs literários podem se constituir como uma possibilidade de formação do aluno-autor no processo de produção escrita no interior das aulas de Língua Portuguesa, mas partindo do professor.”
<p>PEREIRA (2009, p.53)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O blog apresentou uma eficiência para o desenvolvimento de atividades, pois permitiu maior interação entre professores e alunos e estes com seus colegas. O professor pôde perceber mais facilmente as limitações de escrita de seus alunos e orientá-los de maneira pontual.” • “Um cuidado que se deve ter quando utilizar o blog como extensão das atividades de aulas é que o professor tenha domínio do uso das tecnologias e sobre o provedor do site do blog, pois há particularidades entre os sites, como os meios de inserção de arquivos e controles de postagens, e por isso cabe ao professor verificar qual será o melhor site para atender a necessidade de aprendizagem de sua classe. Outro cuidado é que o professor deve dispor de tempo extra-classe para que possa gerenciar os comentários postados, pois se não o fizer os alunos se sentirão desmotivados a continuar postando.”
<p>QUEIROZ (2010, p. 106)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “As práticas de ensino-aprendizagem da compreensão leitora, tendo o computador como uma das principais ferramentas didáticas manifestam interfaces positivas ou negativas dependendo do fazer pedagógico dos professores e alunos no contexto específico de ensino-aprendizagem. Logo, as práticas desenvolvidas com o auxílio do computador, não permitirão, antecipadamente, resultados satisfatórios no que refere à competência de linguagem dos alunos, sejam elas de leitura ou de escrita.” • “O importante nessas práticas é o reconhecimento de limitações de toda ordem, desde o manuseio com o recurso, passando pela impossibilidade de conexão à internet até a não aceitação da atividade proposta pelo professor aos alunos.”

Quadro 2: Conclusões extraídas da seção *Considerações finais* dos trabalhos analisados. Fonte: da autora.

Considerando-se as conclusões apresentadas no Quadro 2, pode-se observar que o *blog* oferece possibilidades que podem contribuir para a prática pedagógica de diversas maneiras. Ele pode ser trabalhado não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas, conforme o projeto que o professor pretende desenvolver com seus alunos. Entretanto o professor precisa ter conhecimentos desse recurso tecnológico para utilizá-lo com fins pedagógicos. Faz-se necessário um planejamento prévio das aulas e uma carga horária extraescolar para que o professor seja capaz de acompanhar, de forma efetiva, as atividades desenvolvidas, por ele ou pelos alunos, no *blog*.

Não obstante, vale ressaltar que o *blog* é um caminho para incentivar e envolver o aluno, assim sendo, o uso que se faz dele, e de qualquer ferramenta tecnológica com fins educacionais, deve ser muito bem pensado para que o resultado não seja negativo. Se o professor desconhecer as possibilidades que a ferramenta oferece, o trabalho desenvolvido por ele pode não ser satisfatório.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, M. E. P. *A visão de professores sobre o uso pedagógico do blog e a mediação da aprendizagem do aluno*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Goiás. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGOÍAS). 2009.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- FACHINETTO, E. A. *Leitura e escrita em ambiente digital: o hipertexto e as autonarrativas como potencializadores de transformações cognitivo-afetivas*. Dissertação. (Mestrado em Letras). Rio Grande do Sul. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). 2006.
- FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. *Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação*. Porto Alegre: ConTexto, v. 3, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/viewArticle/11638>>. Acesso em 22/03/2013.
- HENDGES, G. MOTTA-ROTH, D. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MACHADO, J. L. A. *Escolhendo a pílula vermelha: blogs na formação de professores*. Tese. (Doutorado em Educação). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). 2008.
- ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN+ Ensino Médio). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2013.
- PEREIRA, M. L. *Blogs literários nas aulas de língua portuguesa: uma possibilidade de autoria*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Minas Gerais. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 2010.
- PEREIRA, M. M. *Relações midiáticas: do blog a uma (re)leitura da escrita na construção da aprendizagem*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). São Paulo. Universidade de Taubaté (UNITAU). 2009.
- QUEIROZ, N. S. S. *As práticas de ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental: do texto ao hipertexto*. Dissertação. (Mestrado em Letras: Linguística e teoria literária). Pará. Universidade Federal do Pará (UFPA). 2010.
- REIS, Francisca das C. Soares. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (Orgs.). *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- RICHARDSON, W. *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. 2. ed. Thousand Oaks/California: Corwin Press- a SAGE Company, 2009.

DESENVOLVIMENTO DE UMA FERRAMENTA ONLINE DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vinícius Carvalho Pereira (UFMT)660
Josiel Moisés Plens Pereira (IFMT) 661

Resumo: Jovens inseridos na cultura letrada dentro do contexto tecnocientífico contemporâneo frequentemente têm dificuldade de ler, interpretar e dialogar com obras literárias escritas para outros modelos de recepção, especialmente os anteriores ao início do século XX. Diante desse quadro, o presente artigo investiga procedimentos hipertextuais ensejados pelas TIC que possam auxiliar jovens a ler obras literárias tradicionalmente estudadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, apresentando ainda uma proposta de ferramenta online de mediação pedagógica que potencialize a competência leitora e comunicativa desses jovens no contato com o texto literário. O produto final ora proposto consiste em um site dinâmico de auxílio ao leitor por meio de referências hipertextuais.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Hipertexto. Leitura literária. Ferramenta online.

1. Introdução

É de longo sabido que as mudanças sociais impactam alterações na forma de conceber as artes, entre elas a literatura. Os processos de produção e recepção do texto literário, bem como suas características imanentes de tessitura e materialidade, são determinados pela sociedade em seus múltiplos aspectos, sejam eles históricos, políticos, filosóficos, científicos ou tecnológicos.

Nesse sentido, a influência da tecnologia sobre a forma de produzir e fruir literatura remonta aos impactos da escrita sobre a poesia oral, ou às transformações ocasionadas pela prensa de Gutenberg sobre os textos até então redigidos e reproduzidos apenas à mão (PELLEGRINI, 1999).

Hoje, mais uma vez, em paralelo a uma nova revolução tecnocientífica, os paradigmas artístico-literários sofrem grande alteração. Conexões planetárias, máquinas mais avançadas, softwares intuitivos e a web semântica trouxeram a reboque uma nova poética, repleta de hipertextos, isto é, conexões não lineares entre informações textuais, entre as quais se estabelecem elos conceptuais (CEIA, 2010).

Consequentemente, as práticas de leitura também foram alteradas pelas novas tecnologias (CHARTIER, 2001). Da leitura em voz alta, típica da Idade Média, ao isolamento da leitura silenciosa oitocentista, o mundo hoje descobre o retorno das leituras coletivas, uma vez que o hipertexto, enquanto procedimento de conexão e compartilhamento, influencia profundamente nossas formas de ler. Ao ler uma notícia na Internet, por exemplo, o leitor salta de link em link, recompondo um mosaico informacional a partir de informações e fragmentos de autorias diversas, dispersos na rede. Tal modelo de leitura e cognição, emergente em uma sociedade em que as tecnologias da informação e comunicação apresentam ao sujeito uma profusão concomitante de

⁶⁶⁰ Doutor em Ciência da Literatura pela UFRJ e professor do Departamento de Letras e do Mestrado em Estudos de Linguagem da UFMT. E-mail: viniciuscarpe@ig.com.br

⁶⁶¹ Bolsista de iniciação científica e acadêmico do curso de Sistemas para Internet do IFMT. E-mail: josielpens@gmail.com

mensagens e discursos, baseia-se mais na flexibilidade, no dialogismo e na dispersão, em lugar do tradicional paradigma da concentração e do isolamento que se atribui comumente ao hábito de ler (LEÃO, 1999).

Os jovens da geração Z, nascidos na década de 90 e introduzidos no universo letrado já dentro deste novo paradigma tecnológico (TAPSCOTT, 1999), frequentemente tentam aplicar esses procedimentos de leitura hipertextual e não linear às atividades escolares, que incluem a leitura de textos clássicos da literatura nacional.

No entanto, como se trata de textos muitas vezes escritos para um público de outra época, há relatos científicos de significativo fracasso nas atividades escolares de introdução aos clássicos da literatura nacional, devido ao descompasso entre o modelo cognitivo de leitura dos jovens da geração Z e o modelo proposto pela escola para leitura dos clássicos (BRUMFIT, 1985).

Diante do exposto, este trabalho propõe uma investigação das novas formas de leitura e recepção do texto literário engendradas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), indagando mais particularmente os recursos que podem ser oferecidos aos jovens da geração Z para fruição de textos do século XIX, em especial as ferramentas hipertextuais de leitura não linear. Para tanto, propõe-se aqui a elaboração de uma ferramenta online de mediação pedagógica no trabalho com o texto literário na educação básica. Trata-se de um site dinâmico de auxílio ao leitor por meio de referências hipertextuais de cunho lexical, contextual e interpretativo, bem como ferramentas colaborativas da web social, como fóruns de debate sobre as obras literárias e bibliotecas para postagem de outros textos que dialoguem com as obras. Do ponto de vista técnico, escolheram-se metodologias de desenvolvimento de acordo com o tempo disponível de vida da bolsa de iniciação científica dos alunos envolvidos no projeto, adotando-se procedimentos de RUP (Rapid Unified Process), ao passo que, para a ferramenta de alimentação do banco de dados, foi utilizada a metodologia de desenvolvimento ágil. Como alguns requisitos do software não foram identificados de início, foi usada engenharia reversa para documentar a ferramenta, subscrevendo a documentação anterior.

2. Revisão de literatura

O advento das novas tecnologias da informação e comunicação alterou profundamente não só a maneira de as pessoas agirem sobre o mundo, mas mesmo os processos cognitivos que se operam em suas mentes. O encadeamento de conceitos, a composição e decodificação de mensagens e o armazenamento de dados - processos inerentes à mente humana - ganharam novas feições com a comunicação de massa, a indústria cultural e a Internet, sendo hoje o homem bombardeado por uma série de estímulos simultâneos e ininterruptos de diversas fontes e mídias.

Diante de uma realidade em que abundam os dados dispersos, transformá-los em informação cognoscível se torna um processo mais complexo, em que a leitura linear - de textos ou de mundo - nem sempre dá conta de todas as conexões necessárias à compreensão das mensagens que nos chegam a todo instante (SANTAELLA, 2004). Do mesmo modo, as novas tecnologias da informação e da comunicação afetaram radicalmente a mundivisão e as práticas simbólicas de uma sociedade cada vez mais digital, imersa no que Lévi (2009) chama de cybercultura. Tal paradigma afeta diretamente a literatura, de modo que a sociedade global, com fluxos planetários e incessantes de dados, viu nascer, em paralelo às inovações tecnológicas, novos modelos também de leitura e escrita, como formas de representação mediatizada do real.

Nesse sentido, a leitura, que antes era tratada como processo introspectivo, silencioso e isolado, de percurso linear ao longo do texto - cuja ordem era definida pelo autor - é hoje

repensada segundo modelos não lineares e interativos. Nestes, predominam a dispersão por diferentes mídias e distintos textos; o papel ativo do leitor como delimitador do que ler e como ler dentro de um mesmo texto - subvertendo inclusive a ordem de suas partes constituintes; e mesmo a interatividade, vista como uma relação entre homem e máquina, homem e textos ou mesmo homem e homem por meio da tecnologia (XAVIER, 2007).

Entre diversos recursos tecnológicos que influenciaram uma nova sociologia da leitura no século XXI, pode-se destacar o hipertexto, que “pressupõe um diálogo intertextual, sem que nenhuma forma textual apague necessariamente qualquer outra que com ela se relacione” (CEIA, 2010, n.p.), predominando a noção de simultaneidade. O hipertexto consistiria, pois, na materialização de uma operação mental que o leitor sempre fez: a conexão intertextual de obras, estabelecendo nós e pontes informacionais entre seu conhecimento de mundo, o texto lido e leituras prévias. O que a Internet propiciou, com sua hipermídia, foi a explicitação dessas conexões entre textos, permitindo que um leitor fixe, como pontos de navegação (por meio de hiperlinks), ligações intertextuais para outros leitores, o que aumenta o caráter colaborativo e interativo da leitura.

Ressalte-se, porém, que, se a Internet potencializou o hipertexto como recurso interativo, este já era um conceito discutido, antes do advento da rede mundial de computadores, por célebres críticos literários, como Roland Barthes (1992), Michel Foucault (1997) e Gérard Genette (1981). O que a Internet trouxe, especialmente a partir de sua difusão em massa pelo mundo, foi a consolidação de novos modelos de leitura, definindo a hipertextualidade como paradigma cognitivo dominante do leitor no universo digital.

Tal processo é ainda mais visível se analisado junto a jovens da geração Z, que foram integrados à cultura letrada já na era digital. Para estes, a leitura não linear não foi apresentada como uma prática nova, mas sim como modelo dominante em um universo de mensagens concomitantes emitidas por diversas fontes.

Sendo essa uma geração de leitores conhecidos também como *homo zappiens* (VEEN; VRAKING, 2009), por sua leitura “zapeante”⁶⁶² entre textos diversos, é notória a dificuldade encontrada pelos métodos de ensino tradicionais da Literatura Brasileira na escola e mesmo na universidade, os quais exigem procedimentos de leitura linear e individual (ZILBERMANN, 1988). Desse modo, as práticas pedagógicas de letramento literário (PAIVA, 2003) empregadas na escola devem viabilizar diferentes aproximações entre o leitor em formação e o texto literário, em busca de processos de recepção mais afeitos às particularidades do tempo hodierno.

Entre as diversas possibilidades para realizar esse tipo de aproximação, a presente pesquisa tem consistido na elaboração de um site de apoio à mediação pedagógica on-line no trabalho do texto literário, como se explica mais detalhadamente na seção a seguir.

3. Metodologia

O presente trabalho se iniciou por meio de uma pesquisa bibliográfica, levantando dados relevantes acerca dos processos de leitura na era digital e o impacto do hipertexto sobre os modelos cognitivos de conexão não linear entre as informações.

Em seguida, foram pesquisadas empiricamente na Internet ferramentas hipertextuais semelhantes à que se aqui propõe, em busca de soluções tecnológicas adequadas ao propósito pedagógico deste trabalho, as quais pudessem ser abstraídas e aplicadas à ferramenta por nós desenvolvida. Os dados colhidos por meio dessas análises são detalhados na próxima seção.

Definiu-se, depois, o primeiro texto literário a ser implementado na ferramenta:

⁶⁶² Utiliza-se aqui o neologismo “zapear”, como traduzido na obra em questão.

Iracema (ALENCAR, 1865). Justifica-se a escolha de um texto de José de Alencar por se tratar de um dos primeiros autores brasileiros a ser apresentado aos jovens nos programas escolares, dado o percurso cronológico tradicional que ordena o ensino da literatura no Brasil. O gênero romance, em detrimento da lírica ou do drama, foi escolhido por ser aquele com que os alunos têm mais familiaridade, uma vez que se trata do gênero mais consumido nos dias de hoje no Brasil.

Quanto à seleção desse romance, mais especificamente, levou-se em conta sua apreciação segundo a crítica especializada, além dos problemas de recepção já esperados na leitura de um romance oitocentista, com temática e léxico indígenas, por parte de jovens de centros urbanos no século XXI. Por fim, trata-se de texto em domínio público, o que exime esta pesquisa de problemas relativos a direitos autorais. Note-se ainda que, a partir da seleção desse corpus, a ferramenta foi nomeada José de Alinkar.

A elaboração da ferramenta se iniciou com o processo de levantamento de requisitos, por meio de brainstorming entre o coordenador do projeto, três alunos bolsistas e um aluno voluntário. Nessa etapa, um dos bolsistas, aluno do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, elicitou junto aos demais participantes as necessidades do grupo de usuários em relação à ferramenta. A partir daí, foi definido: a) o fluxo de informações no sistema; b) os diferentes perfis que têm acesso ao sistema e suas permissões de acesso; c) a hierarquia e o tipo das informações a serem cadastradas no banco de dados; d) a interface do site e os procedimentos para navegação.

Ainda nesta etapa definiu-se que o romance seria cadastrado em partes (diferentes capítulos) e que as informações cadastradas no banco de dados seriam disponibilizadas a partir de hiperlinks ligados a palavras ou frases no texto dos capítulos. Todo o sistema foi documentado, conforme diretrizes postuladas por Pressman (2003).

A partir de então, procedeu-se ao desenvolvimento efetivo da ferramenta, por meio da metodologia RUP (Rational Unified Process), que consiste em um framework flexível, adaptável a diferentes situações. O banco de dados usado é o PostgreSQL, escolhido por ser uma solução gratuita, com extenso material de suporte à ferramenta e atualização contínua. O servidor escolhido é o Tomcat, atendendo a pré-requisitos tecnológicos do servidor da instituição onde a aplicação é hospedada. Empregou-se a linguagem de programação Java por esta funcionar em diferentes plataformas, sem necessidade de alterações.

Em paralelo ao desenvolvimento da ferramenta, os outros bolsistas (alunos do Ensino Médio Técnico) procederam a um levantamento bibliográfico das seguintes informações, que estão sendo atualmente disponibilizadas como hipertextos no sítio: a) referências intertextuais; b) referências contextuais e histórico-geográficas; c) elucidações vocabulares; d) contribuições de fortuna crítica para interpretação.

A ferramenta José de Alinkar já está em fase final de testes, para que possamos fazer experimentos quanto à sua relevância pedagógica no segundo semestre de 2013, comparando, por meio de dados colhidos em entrevistas, as experiências estéticas do grupo teste (que lerá Iracema na ferramenta José de Alinkar) e do grupo de controle (que lerá Iracema em meio impresso).

4. Ferramentas similares

A partir de uma pesquisa empírica na web, não se encontrou nenhuma ferramenta com as exatas mesmas funcionalidades de José de Alinkar. Algumas aplicações semelhantes, porém, serviram como bases de referência para escolhas de soluções técnicas que deveriam ou não ser adotadas por nós.

A primeira ferramenta analisada nesta etapa da pesquisa foi o portal Machado de Assis.Net (SENA, 2009), o qual se compõe, em linhas gerais, de três sites principais: um banco

de dados sobre citações e alusões na ficção de Machado de Assis, a revista eletrônica Machado de Assis em linha e um site com romances e contos em hipertexto, que interessa mais diretamente a esta pesquisa.

Segundo Sena (2009), no site onde se disponibilizam romances e contos machadianos em hipertexto,

o leitor poderá não apenas desfrutar o romance ou o conto em si, mas também achar, nas notas em forma de links, explicações sobre todas as citações e alusões do texto: tanto as de natureza simbólica (autores, obras de arte, personagens, fatos históricos referidos por Machado de Assis), como as menções a lugares e instituições não-ficcionais (bairros e ruas da cidade do Rio de Janeiro, lojas, teatros, cafés que as personagens machadianas frequentam).

A partir dessa proposta, estabelecemos para a ferramenta José de Alinkar os conteúdos que seriam disponibilizados na forma de hiperlink a partir do romance Iracema: a) referências intertextuais; b) referências contextuais e histórico-geográficas; c) elucidações vocabulares; d) contribuições de fortuna crítica para interpretação.

No entanto, diferente do site Machado de Assis.Net, optamos por mobilizar hipertextos também sob a forma de imagens e vídeos, não nos restringindo a informações apresentadas verbalmente. Tal opção está diretamente relacionada ao público-alvo da ferramenta que estamos desenvolvendo, jovens da geração Z, mais afeitos à multimodalidade semiótica do que adultos pesquisadores da obra machadiana, os quais constituem o público-alvo do site desenvolvido por Sena (2009).

A diferença do público-alvo também interfere diretamente na seleção de informações a serem disponibilizadas hipertextualmente ao usuário: enquanto pesquisadores de Machado de Assis buscam informações mais específicas quanto a aspectos de produção e recepção da obra, jovens da geração Z têm maior necessidade de elucidações vocabulares e referências intertextuais básicas, que dialoguem com seu conhecimento de mundo.

Além disso, a opção de Sena (2009) por não remeter a sites externos por meio dos hiperlinks, e sim abrir pop-ups na própria página em que o texto machadiano é lido, foi implementada em nossa ferramenta, com algumas adaptações. A não remissão a outras páginas reduz a dispersão inerente à leitura na Internet, de modo que o usuário não é apresentado a novas páginas onde possam ser acionados outros hiperlinks, desviando-o em demasia da leitura do texto machadiano. Tal problema de design (com impactos diretos em aspectos pedagógicos da leitura) foi detectado, por exemplo, no site *The Complete Text of Shakespeare's King Lear with Quarto and Folio Variations, Annotations, and Commentary* (BROWN, 2013). Nesta ferramenta, quando o usuário clica em uma palavra marcada com hiperlink em determinada cena da peça *King Lear*, é direcionado para outra página, onde estão listadas as acepções de todas as palavras marcadas como hiperlink naquela cena. Além de interromper a leitura, essa estrutura apresenta todas as acepções de uma só vez, como um longo hipertexto que se liga igualmente a todos os vocábulos de uma mesma cena.

Se o hipertexto em Machado de Assis.Net (SENA, 2009) é apresentado em balões na mesma página do texto machadiano, o que evita a dispersão obstruindo a leitura do romance ou conto em questão, seu posicionamento na tela postula um problema de usabilidade. Como esses balões são abertos sobre o texto machadiano, acabam por encobri-lo, de forma que obstruem a leitura na medida em que sobrepõem as letras do texto fonte e do hipertexto.

Uma solução alternativa foi encontrada em um dos únicos dois objetos de aprendizagem identificados no Banco Internacional de Objetos Educacionais a partir de uma busca com o descritor “Hipertexto”. No objeto intitulado *La caperucita roja* (ANDRADE, FAURA, 2010), o leitor é enviado para o final da página onde se encontra uma versão em espanhol do

texto *Chapeuzinho Vermelho*, caso clique em alguma palavra marcada com hiperlink.

No entanto, tal opção também obstrui a leitura, uma vez que o usuário tem de recorrer à barra de rolagem para voltar ao ponto onde foi interrompido pelo acesso ao hipertexto. Assim, optamos por disponibilizar os hipertextos em uma coluna na lateral direita da página da ferramenta José de Alinkar. Tal coluna permanece em branco quando não há nenhum hipertexto aberto pelo usuário.

Para que fiquem mais claras as contribuições da inspeção de outras ferramentas para o desenvolvimento da ferramenta proposta nesta pesquisa, procede-se a uma apresentação da mesma na próxima seção.

5. A ferramenta José de Alinkar

Nesta seção, apresentam-se algumas interfaces da ferramenta, bem como suas principais funcionalidades que possam proporcionar a mediação pedagógica no trabalho com o texto literário.

Na Figura 1, observa-se a tela inicial da ferramenta, em que se identificam seus principais componentes:



Figura 1: Tela inicial da ferramenta José de Alinkar

Na tela inicial, o usuário encontra como funcionalidades principais um link para romances com hipertexto, informações sobre vida e obra do autor e um fórum de discussão. Ademais, há ainda outros recursos da web social, como conexão direta para as redes sociais Twitter e Facebook.

A seção “Autor: vida e obra” consiste em uma página com informações relevantes sobre José de Alencar, sua biografia e sua bibliografia, como em outros sites dedicados a romancistas.

A ferramenta “fórum” ainda não foi implementada, mas servirá para que os

usuários possam discutir suas impressões acerca das obras lidas e postar arquivos e links para assuntos relacionados. Trata-se de recurso importante para uma recepção coletiva da obra literária, afeita aos procedimentos de leitura analisados por Santaella (2004) e Lévy (2009).

Já a seção romances com hipertexto está em fase final de implementação, com o romance *Iracema* como seu primeiro texto trabalhado. O funcionamento geral dessa seção, descrito anteriormente neste artigo, pode ser visualizado na Figura 2.

Literatura: LUCÍOLA | Capítulo: IV

Quando lho dei a perceber, ela respondeu-me:

— Que importa? Contanto que tenha gozado de minha mocidade! De que serve a velhice às mulheres como eu?

Ao retirar-me ia pela segunda vez levar a mão à carteira, quando o olhar de Lúcia correu-me de vergonha. Entretanto ela, abatida ainda, porém calma, apertava-me a mão por despedida. Que magia tinham aqueles olhos fúlgidos, quando um sentimento forte lhes toldava a doce serenidade!

Conto-lhe estes fatos, como se escrevesse no dia em que eles sucederam, ignorando o seu futuro; entretanto, talvez que, apesar disto, compreenda as palavras equívocas e as causas ocultas que naquela ocasião resistiram à minha perspicácia.

Mas a senhora lê e eu vivia; no livro da vida não se volta, quando se quer, a página já lida, para melhor entendê-la; nem pode-se fazer a pausa necessária à reflexão. Os acontecimentos nos tomam e nos arrebatam às vezes tão rapidamente que nem deixam volver um olhar ao caminho.

Assim o meu espírito preocupou-se um momento com a singularidade daquela cortesã, que ora levava a impudência até o cinismo, ora esquecia-se do seu papel no simples e modesto recato de uma senhora; porém vieram logo outros pensamentos distrair-me.

recato
s. m.
1. Resguardo; segredo.
2. Prudência.
3. Lugar escondido.
4. Honestidade, pejo, modéstia.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Mato Grosso



Figura 2: Interface da seção Romances com hipertexto

Aqui, na coluna principal da página, observamos um trecho do capítulo IV do romance *Lucíola*, selecionado por meio de dois menus drop-down. Note-se que no final do último parágrafo desse trecho, a palavra “recato” está sublinhada, sendo esse efeito de formatação um signo metacomunicativo, que visa informar ao leitor que ali há um hiperlink para um hipertexto. Quando o usuário clica nessa palavra, abre-se um box na coluna lateral da direita, com o hipertexto acionado. Na tela capturada na Figura 2, trata-se de uma elucidação do significado da palavra *recato*, mas também poderíamos ter ali um vídeo ou imagem, para sugerir linhas interpretativas, estabelecer pontes intertextuais, ou outros procedimentos de mediação pedagógica previamente discutidos no artigo.

6. Considerações finais

Como a ferramenta ainda está em fase final de desenvolvimento, é cedo para dizer se ela será produtiva quanto à mediação pedagógica no trabalho com o texto literário na Educação Básica. Para tanto, será necessário realizar experimentos com grupos de controle e grupos de teste, comparando a recepção e a experiência estética de jovens da geração Z que leiam *Iracema* em suporte impresso ou na ferramenta José de Alinkar.

Caso esses testes apontem para um efeito pedagógico positivo, pesquisas futuras com a ferramenta envolverão a mediação pedagógica online com textos literários de outros gêneros, como o drama e a lírica, a fim de verificar se estes também apresentariam efeitos semelhantes quando tratados por esta ferramenta.

7. Agradecimentos

Agradecemos à FAPEMAT pelo apoio financeiro no desenvolvimento e execução dessa pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, J. *Iracema*. 1865. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 07 jun 2012.

ANDRADE, Pérez; FAURA, Norma. *La caperucita roja*. Disponível em <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15582>>. Acesso em 30 jun 2013.

BARTHES, Roland. *S/Z*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BROWN, Larry A. *The Complete Text of Shakespeare's King Lear with Quarto and Folio Variations, Annotations, and Commentary*. Disponível em <[www.http://larryavisbrown.homestead.com/files/Lear/lear_home.htm](http://larryavisbrown.homestead.com/files/Lear/lear_home.htm)>. Acesso em 07 abr. 2013.

BRUMFIT, C. J. *Language and Literature Teaching*. Londres: Pergamon Institute, 1985.

CEIA, C. *E-dicionário de termos literários*. 2010. Disponível em <www.edtl.com.pt>. Acesso em 07 jun 2012.

CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5.ed. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GENETTE, G. *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Le Seuil, 1981. LEÃO, L. O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras: Fapesp, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do*

livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PELLEGRINI, T. *A imagem e a letra - aspectos da ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: FAPESP, 1999.

PRESSMAN, R. *Software Engineering: a Practitioner's Approach*. McGrawHill, 2003.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulo: 2004.

SENA, Marta de. *Machado de Assis.net*. Disponível em <www.machadodeassis.net>. Acesso em 30 jun 2013.

TAPSCOTT, D. *Geração Digital? Crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, A. C. *Hiperleitura e interatividade na Web 2.0*. In: RÖSING, T.;

RETTENMAIER, M. *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF, 2007.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ENSINO DA LÍNGUA EM TECNOLOGIA DE LABORATÓRIO

Luiza Alves de MORAES (FIMI / ESAB)⁶⁶³

Maria Suzett Biembengut SANTADE (FIMI / FMPFM / UMinho / UERJ)⁶⁶⁴

Resumo: O uso de recursos tecnológicos computacionais nas escolas de educação básica precisa ser implementado no cotidiano das aulas e pode beneficiar especialmente o professor de Língua Portuguesa. Refletindo sobre as inúmeras possibilidades para a concretização desse uso dos computadores no cotidiano das aulas, entende-se que o professor deve (i) ser criativo e (ii) valer-se de sua competência profissional para construir atividades eficientes. O presente trabalho expõe propostas de atividades para o professor de Língua Portuguesa, que abrangem atividades com o uso de um processador de textos e sites da Internet até sugestões para professores com conhecimento técnico computacional mais avançado.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Língua Portuguesa.

1. Reflexões iniciais

O processo educativo exige a adequação à realidade vivenciada pela sociedade na qual está inserido, desse modo, à Educação brasileira deve explorar todos os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas públicas, principalmente, os laboratórios de Informática. A utilização destes computadores de forma efetiva durante as aulas é imprescindível, fato que reforça a necessidade de integrar a Educação e a tecnologia inserida em nossa sociedade nos dias atuais, pois “[...] estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias.”, segundo a obra de Brito e Purificação (2008, p. 23). Marcon (2009, p. 259) também reflete sobre o posicionamento da escola contemporânea, afirmando que: “[...] é preciso repensar o papel da escola nos tempos atuais, uma vez que vivemos imersos em diferentes processos tecnológicos e temos a cultura marcada pelas tecnologias digitais, ou seja, vivemos a cibercultura” e, a escola como instituição responsável pela formação dos jovens “[...] precisa estar à frente dos processos tecnológicos, não à parte deles.” (MARCON e TEIXEIRA, 2009, p. 260).

Na efetivação do uso dos computadores nas aulas também é importante destacar a reciprocidade que passa a existir no processo de construção do conhecimento, sobre a qual Kenski (2007, p. 44) reflete que “usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias”. A escola pública também deve ser um instrumento de ensino das tecnologias atuais e permitir o acesso de todos os seus alunos a esses recursos.

A observação da vida escolar e a consulta por experiências sobre o uso dos laboratórios de Informática pelos professores com suas turmas durante as aulas permitem assegurar que o uso deste recurso é limitado e insipiente. Os maiores obstáculos nessa prática

⁶⁶³ Especialista em Língua e Linguagem das Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI-Mogi Guaçu-SP-Brasil) e em Engenharia de Sistemas (ESAB-Vitória-ES-Brasil); Professora de Informática de EMEB (escola municipal de ensino básico de Mogi Mirim-SP-Brasil). E-mail: luizaalvesmoraes@hotmail.com

⁶⁶⁴ Pós-doutora em Letras (UERJ-RJ-Brasil) e em Educação (UMinho-Braga-Portugal); Prof^a Titular de Línguas e Literaturas nas Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI-Mogi Guaçu-SP-Brasil) e na Faculdade Municipal Prof. Franco Montoro (FMPFM-Mogi Guaçu-SP-Brasil); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Membro Pesquisador dos Grupos: SELEPROT e Crítica Textual e Edição de Textos (UERJ-RJ-Brasil). E-mail: suzett.santade@gmail.com

estão relacionados ao fator humano e somente em poucos casos esse fator se aplica a problemas de infraestrutura ou de manutenção dos laboratórios de Informática instalados nas escolas, fato comprovado por meio da análise dos resultados de uma pesquisa realizada em escolas públicas brasileiras sobre o uso do computador e da internet nas aulas, na qual (LOPES et AL, 2010, p. 321) afirma que “estes resultados mostram que existe infraestrutura na maioria das escolas que possibilita fazer uso pedagógico dos computadores com alunos. No entanto, a preparação dos professores e gestores ainda é um problema”. O despreparo didático-pedagógico do professor afeta os alunos e limita suas aulas a práticas tradicionalistas e pouco interessantes aos alunos da atualidade. O professor – em seu papel de intermediador no processo educacional – não deve ser o vilão da história: precisa superar todas as adversidades e assumir uma atitude desafiadora, competente e criativa. A ausência de exemplos nos currículos e diretrizes escolares do ensino básico e de formação específica ao professor no uso da ‘Informática Aplicada à Educação’ (CHAVES, 2013) é comum dentro do ensino público brasileiro e não deve condenar os laboratórios de Informática ao abandono. Refletindo sobre as inúmeras possibilidades para a concretização do uso dos laboratórios de Informática no cotidiano das aulas, entende-se que o professor deve se orientar em duas vertentes: (i) ser criativo e (ii) valer-se de sua competência profissional para reproduzir atividades eficientes no desenvolvimento do conhecimento dos alunos. No presente trabalho, descrevem-se oito propostas de atividades para o professor de Língua Portuguesa, o qual pode ter apenas o conhecimento básico sobre o processador de textos e *browser* instalados nos computadores das escolas e de algumas ferramentas disponíveis na *Internet* até um professor com conhecimento mais avançado, capaz de produzir atividades e jogos direcionados aos seus alunos.

2. Propostas de atividades

As propostas de atividades a serem apresentadas não devem representar soluções únicas e definitivas para todas as sociedades escolares. A realidade é que cada grupo formado por um educador (como mediador no processo de aprendizagem) e seus alunos é singular e apresenta suas necessidades próprias. As sugestões a seguir apontam possíveis direções a serem adotadas no processo de desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa, utilizando os recursos computacionais disponíveis nas escolas. Os resultados práticos obtidos na vivência de cada grupo indicarão com maior objetividade quais atividades serão mais adequadas e produtivas àquela sociedade.

As primeiras seis propostas exigem do professor um conhecimento básico do processador de textos, de navegação na Internet e do uso de redes sociais.

Seguem-se as propostas:

Proposta 1: Leitura de reportagens em portais de noticiários. O processo de leitura e navegação em sites de notícias pode representar um grande diferencial na vida dos alunos, pois grande parte dos alunos das escolas públicas não possui famílias que cultuam a leitura de jornais e o hábito da leitura em geral. A leitura de sites com este teor agrega informação de mundo, desenvolve a interpretação de um conteúdo lido além de introduzir o aluno à leitura de textos que respeitam a norma padrão da Língua Portuguesa.

Figura 1 – Alguns sites de notícias da Internet.



Fonte: Montagem elaborada pelas autoras utilizando *print screen* dos sites O Estadão, G1 e Terra.⁶⁶⁵

Proposta 2: Reescrita de notícia em um processador de textos. O ato de reescrever um texto obtido por meio da leitura exige um grande domínio do material estudado e reflete a capacidade de interpretar informações que o aluno possui, exhibe parte do seu campo léxico e sua competência de escrita. O processador de textos pode auxiliar o aluno de várias formas na produção de seu texto: a indicação de possíveis erros ortográficos permite que o aluno corrija seus erros de forma rápida, executando a tarefa de forma autônoma (para ele, pois realiza a tarefa sem o auxílio do professor), a indicação de possível erro de concordância e as sugestões de correção que o próprio programa disponibiliza e o dicionário com a indicação de sinônimos pode agregar mais palavras ao léxico do aluno.

Figura 2 – Reescrita de notícia.

Reescrita de notícia de jornal: Ataques cibernéticos na Coreia do Sul

Hackers atacaram sites do governo da Coreia do Sul. Vários sites ficaram fechados. Nos ataques foi deixada a assinatura do grupo Anonimous. Também elogios ao norte-coreano Kim Jong-Un. O grupo Anonimous negou a participação nos ataques e invadiu vários sites norte-coreanos importantes.

Fonte: Exemplo elaborado pelas autoras, utilizando o software BrOffice Writer.

Proposta 3: Pesquisa e leitura de diferentes gêneros textuais. A realização de uma pesquisa exige que o aluno saia da condição de receptor passivo para agente no processo de sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades de busca, leitura e o induz a inferir hipóteses sobre o assunto que estuda. A curiosidade e o interesse dos alunos pelo tema em estudo podem ser muito mais expressivos quando realizam este tipo de estudo. O exemplo citado para a atividade (gêneros textuais) pode ser muito produtivo: o professor pode desenvolver um projeto composto por várias etapas, no qual esta proposta será a primeira etapa, depois pode ocorrer a produção de textos de diferentes gêneros textuais ou o estudo aprofundado sobre um autor ou produção textual em uma época específica.

⁶⁶⁵ Montagem realizada pelas autoras utilizando os portais de notícia: O Estadão (Disponível em: < <http://www.estadao.com.br/> Acesso em: <25 jun 2013>), G1 (Disponível em: < <http://g1.globo.com> Acesso em: <25 jun 2013>) e Terra Notícias (Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br>> Acesso em: <25 jun 2013>).

Figura 3 – Excerto extraído da internet, do site Brasil Escola.

A atividade dissertadora desenvolve o gosto de pensar e escrever o que pensa, de questionar o mundo, de procurar entender e transformar a realidade.

Passos para escrever o texto dissertativo

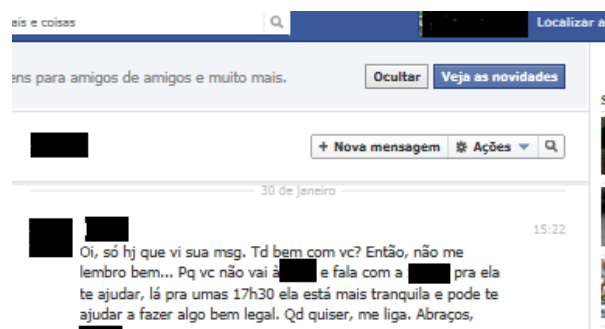
O texto deve ser produzido de forma a satisfazer os objetivos que o escritor se propôs a alcançar.

Há uma estrutura consagrada para a organização desse tipo de texto. Consiste em organizar o material obtido em três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Fonte: Excerto extraído do texto ‘Dissertação’ de Marina Cabral, disponível no site Brasil Escola⁶⁶⁶.

Proposta 4: Produção de textos informais por meio da comunicação em redes sociais de relacionamento. A produção de texto escrito é uma tarefa que pode ser desgastante para alunos com maior dificuldade e ser desestimulante para alunos com conhecimentos mais avançados nesse campo. A espontaneidade na produção de um texto informal permite que cada aluno expresse claramente seus limites de conhecimento e forma geral de comunicação. As palavras concatenadas, escritas de forma resumida ou até mesmo da forma incorreta quando seguem padrões e convenções de linguagem de grupos da *Internet* não devem taxadas como um erro grave. Cabe ao professor compreender os limites entre a dificuldade do aluno e a prática da comunicação na *Web*, utilizando como ferramenta de trabalho estes textos mais simples, mas com características pessoais mais marcantes de seus autores.

Figura 4 – Imagem recuperada de mensagem enviada por uma rede social de relacionamento.



Fonte: Adaptação elaborada pelas autoras.

Proposta 5: Reescrita de textos informais extraídos de redes sociais de relacionamento para a língua padrão. A proposta cinco pode ser uma nova etapa à proposta quatro. Novamente é possível estender a ideia de um projeto para a atividade sugerida: (a) primeiro os alunos podem se comunicar entre si, os textos iniciais serão salvos (previamente analisados pelo professor), (b) depois cada autor será desafiado a reescrever cada texto assumindo diferentes interlocutores ou diretamente receberá a tarefa de reescrever essa comunicação informal para a escrita formal, respeitando os limites da língua padrão. A produção final do aluno também será fonte de análise pelo professor e ainda poderá apresentar variados erros.

⁶⁶⁶ Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/redacao/dissertacao.htm>>. Acesso em: <25 jun 2013>.

Figura 5 – Reescrita de texto extraído de rede social de relacionamento para a língua padrão, porém a reescrita ainda não está adequada à linguagem requerida na proposta.

Reescrita de mensagem:

Bom dia!

Somente hoje li a mensagem que você enviou-me. Está tudo bem com você?

Fonte: Exemplo de atividade elaborado pelas autoras, utilizando o software BrOffice Writer.

Proposta 6: Acesso a portais e páginas Web com conteúdo referente à disciplina de Língua Portuguesa. Não é nenhuma novidade que na Internet existem muitos materiais de qualidade que podem auxiliar o indivíduo que busca ampliar seus conhecimentos. Há diversos sites com orientações diversificadas: alguns trazem textos mais formais, outros expõem em uma linguagem mais popular, outros apresentam atividades práticas e jogos. Qualquer usuário pode encontrar páginas de seu interesse, basta saber buscar o que quer.

Figura 6 – Exemplos de páginas para o estudo da Língua Portuguesa.



Fonte: Montagem elaborada pelas autoras utilizando print screen dos sites Só Português e InfoEscola⁶⁶⁷

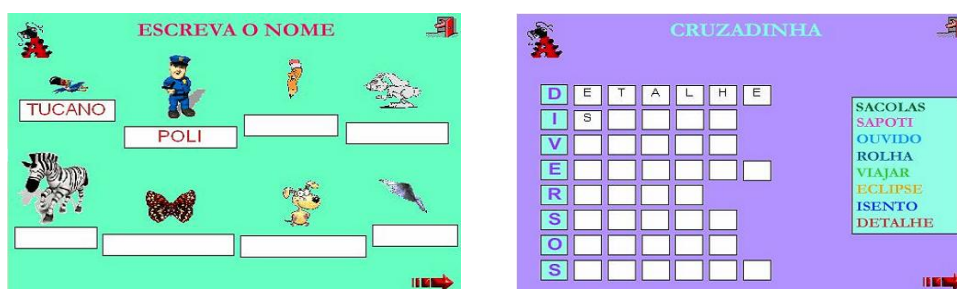
O professor que possui maiores experiências e conhecimentos mais aprofundados na área da computação pode produzir seu próprio material e usufruir de atividades personalizadas. No campo da produção de atividades surge a tradicional criação de programas (podem ser centros de atividades, jogos e aplicativos em geral) e a ferramenta de uso mais atual que é a criação de *blogs* (nos quais podem existir diferentes níveis de interação).

Seguem-se duas propostas exemplificadas:

Proposta 7: Um professor com nível de conhecimento mais avançado em recursos computacionais pode construir um *software* para uso em suas aulas com o conteúdo e com o nível de dificuldade que deseja. A produção e a aplicação de um programa específico para suas aulas permitem que o professor observe os resultados na prática (e até tenha em mão relatórios de desempenho produzidos no próprio *software*) e possa, após algumas análises, executar alterações e construir versões mais eficientes.

⁶⁶⁷ Montagem elaborada pelas autoras utilizando os sites: InfoEscola (Disponível em: <<http://www.infoescola.com/portugues>> Acesso em: 25 jun 2013) e Só Português (Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/index2.php>> Acesso em: 25 jun 2013)

Figura 7 – Exemplo de programa de atividades de alfabetização escolar.



Fonte: Imagens obtidas por print screen do protótipo ADLAM, desenvolvido pela autora Luiza no ano de 2007.

Proposta 8: Outro instrumento poderoso para professores com conhecimento mais avançado nos recursos computacionais é a produção de um *blog*. O *blog* comporta atividades nas quais o professor pode interagir mais com seus alunos. Há diversas ferramentas disponíveis na *Internet* que possibilitam a produção de um *blog*.

Figura 8 – *Blog* do professor Givanildo José de Oliveira, no qual há a realização de atividades *on-line* como ‘tarefa para estudos em casa’.



Fonte: *Blog* do professor de Geografia Givanildo José de Oliveira.⁶⁶⁸

3. Considerações finais

Os laboratórios de Informática nas escolas públicas permitem que todo professor tenha acesso a uma poderosa ferramenta em suas aulas: o computador. É necessário que a utilização desse aparato nas aulas seja imediata e concreta, pois a escola deve manter um trabalho coerente com a realidade da sociedade na qual está inserida. O professor, como mediador e como um dos protagonistas do processo de aprendizagem, precisa identificar as oportunidades e benefícios que a ferramenta computacional traz à Educação dos jovens do século XXI. A determinação do professor aliada à experiência profissional e criatividade própria pode superar a ausência de treinamento específico para o uso dos recursos computacionais no cotidiano das aulas. O professor de Língua Portuguesa pode ser o mais beneficiado de todos, pois há inúmeros materiais e recursos que podem ser utilizados no computador para promover a aprendizagem da língua materna. O professor com conhecimento computacional mais

⁶⁶⁸ Disponível em: <<http://professorgivanildo.webnode.com.br>>. Acesso em: 26 jun 2013.

limitado pode utilizar os recursos de um processador de textos e da Internet para planejar aulas mais dinâmicas. Utilizando apenas esses dois instrumentos, o professor pode construir inúmeras aulas e executar projetos práticos com seus alunos. Os professores com conhecimento computacional mais avançado podem produzir programas e rotinas específicas a seus alunos colocando em prática todas as suas ideias. A criação de um *blog* pode ser bastante eficiente por permitir que os alunos tenham acesso ao conteúdo estudado mesmo estando fora do ambiente escolar. Todas as ideias e sugestões exemplificadas nesse trabalho tiveram como objetivo expor a viabilidade para o professor adequar suas aulas ao momento social e histórico ao qual pertence. Compete ao professor assumir uma postura desafiadora e lançar-se na tarefa de construção de novas práticas de ensino, as quais poderão retornar resultados mais eficientes por estar mais adequadas à experiência de vida de seus alunos.

Referências Bibliográficas

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um re-pensar*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CHAVES, E. O. C. *Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica*. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/EAD.htm>>. Acesso em: 15 jun 2013.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LOPES, R. D. et al. *O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras*. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e pesquisas educacionais*. São Paulo, n. 1, maio de 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>>. Acesso em: 24 de junho de 2013.

MARCON, K. *Inclusão digital: apropriação dos meios e desafios emergentes*. In: MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. (Orgs.) *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Passo fundo: UPF, 2009.

MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. *Repensando a educação a distância na ótica da inclusão digital*. In: MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. (Orgs.) *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Passo fundo: UPF, 2009.

MULTIMODALIZANDO PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O TEXTO SOB NOVA PERSPECTIVA

Eni A. BATISTA (UnB)⁶⁶⁹

Resumo: As práticas de linguagem, por sua natureza social, refletem mudanças nas produções de textos, tornando-as mais apropriadas para explorar, além das estruturas linguísticas, as estruturas visuais, compostas de vários modos semióticos perpassados de significados. Nessa perspectiva, este artigo apresenta um olhar sobre aspectos multimodais da linguagem e, sobretudo, vislumbra a possibilidade de aplicar, nas práticas de ensino, a leitura composicional de textos. Utiliza como aporte teórico a Teoria Semiótica Social Multimodal-TSSM (Kress, 2010) e a Gramática de Design Visual (Kress & van Leuwen, 2006) para análise do *corpus*, constituído por cenas do filme curta metragem “Vida Maria”.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Práticas de Ensino. Texto Multimodal

1. O texto multimodal

A leitura multimodal busca compreender os significados mobilizados nos textos por recursos semióticos os quais representam as relações sociais e os eventos discursivos que permeiam a sociedade. Para tanto, considero, conforme Kress & van Leuwen (2006), o universo multimodal como parte das interações realizadas por meio dos vários modos semióticos. Nos textos, com enfoque semiótico, os significados são interpretados e reproduzidos por recursos representacionais e comunicacionais. Essa potencialidade de gerar múltiplas interpretações constitui-se característica peculiar do texto multimodal, podendo contribuir para uma reflexão crítica nas interações didáticas.

Desse modo, abordo a necessidade de incluir, nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura reflexiva sobre os modos de composição e de representação dos textos multimodais, uma vez que as pesquisas preocupadas com o ensino de leitura e produção de textos sinalizam que a linguagem reflete mudanças nos diferentes gêneros discursivos.

O enfoque volta-se para os textos multimodais responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação e, nessa perspectiva, é impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral. Isso significa que a leitura dos significados gerados pela combinação dos vários modos semióticos não só promove o desenvolvimento e a dinamização de práticas de letramento, mas também favorece a aprendizagem mais condizente com as demandas da atualidade (VIEIRA, 2007, p.10).

2. A Multimodalidade no Ensino de Língua Portuguesa

Os estudos sobre a multimodalidade, como a hibridização de gêneros, são consequências das inúmeras fontes interativas de informação mediadas pelas interfaces tecnológicas da modernidade. Esse *frame* cultural provocou, nos contextos de sala de aula, necessidade de mudança nas práticas de Ensino da Língua Portuguesa. A inserção de novos modos de leitura tornou-se decisiva para atender ao interesse tanto dos aprendizes quanto dos docentes.

⁶⁶⁹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - Instituto de Letras da UnB - Universidade de Brasília-DF-Brasil. Pesquisa atualmente sobre as Representações Discurso e Identidades. Patrocínio CNPq. E-mail: eniabatista@yahoo.com.br

A reflexão acerca dos novos modos de desenvolvimento das habilidades previstas nos objetivos da disciplina desafia docentes e discentes à compreensão e análise do texto híbrido constituído pelas diversas modalidades da linguagem. Diante dessa paisagem multimodal requer-se de ambos um olhar crítico sobre os significados que dela emergem por influência dos recursos semióticos aplicados.

Como docente trago à baila essa discussão sobre a configuração multimodal de texto que requer um olhar sobre os aspectos multimodais da linguagem e, sobretudo, vislumbrando a possibilidade de aplicar, nas práticas didáticas, uma leitura com características de *design* para compreender os modos adotados na composição de textos multimodais específicos. A construção de sentido sobre aspectos do mundo é decorrência da compreensão dos significados atribuídos aos recursos semióticos pelo leitor (KRESS, 2010, p. 175). Consiste em trazer o olhar da comunicação para o ensino da Língua Portuguesa, particularmente das semioses contemporâneas, aqui concebidas como elementos significativos das práticas sociais visto que seus efeitos causais de sentido contribuem, portanto, para moldar as identidades (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8).

O ensinar e o aprender são instâncias do ensino que ocorrem pela mediação dos significados textuais. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre de acordo com o interesse daqueles que ensinam e daqueles que desejam aprender. Ao contrário de uma página tradicional, onde se apresenta um texto monomodal projetado dentro de uma determinada ordem de engajamento de leitura, o texto multimodal oferece um modo de leitura em que o leitor é o próprio designer, aquele que estabelece ordens de engajamento, de acordo com o seu interesse.

Quanto à essa disposição de uma leitura não linear, não há uma previsão, mas o designer ou o autor faz uma sugestão oferecendo uma disposição para que os leitores ou os aprendizes realizem sua leitura de acordo com as suas identidades, com o seu engajamento individual, ou seja, conforme seus interesses e os seus conhecimentos semióticos (KRESS, 2010, p. 176). O projeto, a diversidade e a multiplicidade de modos de leitura fazem parte da aprendizagem. Esse é o modo individual de fazer sentido, é o modo particular de cada estudante desenhar a sua interpretação. Nesta perspectiva, os textos e os elementos multimodais que os estudantes improvisam como percurso de sua leitura podem ser vistos como um sinal da aprendizagem, como um traço material de semioses.

3. A leitura na Perspectiva Multimodal

A multimodalidade está na linguagem e no mundo. Uma vez que o olhar multimodal movimentada-se cada vez mais para o centro da educação emergem questões com base na compreensão de que conhecimentos acerca da teoria multimodal são necessários para lidar com a aprendizagem e com a avaliação porque vivemos em um mundo constituído de significados multimodais. A perspectiva semiótica social, por conseguinte, busca compreender os significados dos textos cujos recursos semióticos representam as relações sociais e os eventos discursivos que permeiam a sociedade. Com efeito, as práticas de ensino devem acompanhar a evolução das representações semióticas da modernidade. Para isso, entender a multimodalidade é o ponto de partida para ampliar a interpretação das múltiplas formas de significar o mundo (KRESS, 2010, 174).

Apesar do exposto, descobrimos uma desconexão entre os textos trabalhados na sala de aula e os que circundam entre os interesses da sociedade. Diferentemente da sala de aula, nos contextos sociais mais diversificados e ancorados pelas tecnologias, sobretudo nas redes sociais da internet, as produções textuais são repletas de imagens, cores e outros artifícios criados para explorar, ao máximo, a interação social mediada por incontáveis modos semióticos.

O enfoque multimodal se incumbe de compreender todos os modos semióticos que fazem parte da arquitetura de um texto. Para os autores, o interesse na teoria está em suas origens sociais, tanto para a produção do texto como para a leitura. É nessa perspectiva, que os autores formataram a Gramática do *Design* Visual, método constituído no contexto social e cultural que tem como principal ponto de referência a literatura sobre análise de texto, particularmente, associada à Linguística Sistêmico Funcional (LSF), uma teoria linguística e métodos analíticos sob a visão de Halliday (1978, 1994).

A análise multimodal de textos compreende um olhar acerca dos diferentes recursos semióticos por meio dos quais a linguagem é realizada, incluindo a estrutura visual e seus significados. Esse é um ponto para interpretações de diferentes experiências das pessoas e das diferentes formas de interação social (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 2.). Nesse sentido, a comunicação visual não só representa o mundo, mas também estabelece uma interação social, com ou sem o acompanhamento do texto escrito. São essas particularidades que constituem um texto multimodal, reconhecido socialmente como texto dotado de unidade de sentido significativo.

Com um olhar voltado para os estudos dos autores citados, podemos dizer que o sentido produzido, distribuído, recebido, interpretado e reconstruído nos textos multimodais não consiste em aspecto determinado apenas pela linguagem falada ou escrita, mas por vários modos representacionais e comunicacionais. Os autores reconhecem a relevância dos modos semióticos que instituem um conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros. Para Kress (2010, p. 79), os modos são recursos socialmente e culturalmente moldados para fazer sentido. São usados como representação para comunicação, como efeitos do funcionamento da cultura, manifestados na materialidade de certas regularidades nas interações sociais. Assim, na comunicação social os modos semióticos raramente ocorrem sozinhos. Isso significa que o próprio ato de escrever é considerado uma prática multimodal, ou seja, não é concebível uma comunicação monomodal, portanto, um texto apresenta um vasto campo de aplicação multimodal (JEWITT, 2011, p. 22).

Enfim, a multimodalidade sugere a análise da linguagem aninhada em um cenário semiótico mais amplo. Isso, de fato, oferece não somente novas, mas também diversas formas de exploração e de entendimento da linguagem que se movem na comunicação do mundo moderno. Isso quer dizer que uma análise com enfoque multimodal vai além da língua escrita para explorar um rico leque de modos de significar os contextos comunicacionais.

4. O Texto na Sala de Aula

O estudo do texto na sala de aula, durante muito tempo, ficou relegado à análise linguística voltada para o nível da estrutura lexical e gramatical. Resultados obtidos nos exames que avaliam o nível de leitura dos alunos como os do ENEM mostram que isso não contribuiu, de forma satisfatória, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita, pontos incontestáveis de inclusão do indivíduo na sociedade letrada.

Hoje, a reflexão em torno do texto como unidade de aprendizagem desafia os professores de Língua Portuguesa a buscarem novas concepções de texto e de ensino. O interesse por um estudo mais esclarecedor sobre a utilização do texto multimodal requer que o docente se articule coerentemente dentro de uma proposta transdisciplinar que possibilite realizar mudanças necessárias às condições de leitura e de produção de textos, assegurando aos discentes maiores condições de ser, de representar e de interagir socialmente.

A nova perspectiva, portanto, oferece condições para um trabalho mais significativo com os diversos gêneros textuais disponíveis na sociedade. Quanto a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, segundo as demandas sociais. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram às demandas sociais até pouco tempo atrás e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente (PCNs, 1997, p.25).

A escola, dessa forma, como espaço de acesso ao conhecimento precisa atender a essa demanda e, para isso, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que envolvam a leitura e a escrita, buscando práticas sob nova perspectiva que possibilitem o aluno a fazer uso da linguagem de acordo com a diversidade de textos que circulam na sociedade.

O envolvimento do aluno em situações concretas de uso da Língua Portuguesa possibilita a escolha de modos criativos e adequados aos fins que se deseja, em termos dos gêneros multimodais. Essas habilidades de agir e interagir nas práticas socioculturais o coloca em contato com as situações reais de produção que ultrapassam o contexto escolar. Além disso, a exploração da diversidade textual pelo professor aproxima o aluno das situações de elaboração originais de textos, tais como a produção de textos jornalísticos, científicos, literários entre outros. Essa aproximação proporciona condições para que o aluno compreenda e aproprie-se das várias semioses que os constituem. Trabalhar com gêneros textuais diversificados, portanto, permite a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, e contribui diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.

Os textos que circulam socialmente cumprem um papel importante, pois eles servem como fonte de referência, como repertório textual e como suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do letramento do aluno (PCNs, 1997, p.34). Explicitamente, os PCNs defendem um enfoque discursivo para o ensino da língua. Essa é uma ampla contribuição para fomentar as práticas de sala de aula e estimular a inovação. O importante é que a escola esteja aberta a outras dimensões da língua como o texto multimodal, delineado por vários modos semióticos, além da escrita.

Espero desse modo, que os programas da disciplina Língua Portuguesa, incluam práticas de ensino que valorizem textos multimodais, porque eles contribuem para a construção do conhecimento discursivo crítico e para o conhecimento multimodal como potencial de significado semiótico, em razão da hibridez de informações que transportam. Assim, a compreensão crítica das abordagens sobre a Teoria Semiótica Social Multimodal implica envolvimento em um campo de estudo transdisciplinar, constituído por um rol de categorização dos modos semióticos focados em significados, que representam os valores culturais e as identidades sociais. Esclareço que este artigo é reflexivo, sem a pretensão de resolver todos os problemas do ensino da Língua Portuguesa, mas a de mostrar uma nova perspectiva, amparada na visão multisemiótica da linguagem, na qual acredito ser preciosa para a aprendizagem uma vez que vivemos imersos em um mundo de representações multimodais.

5. Aspectos Discursivos e Semióticos em Textos Multimodais

Os textos multimodais são entendidos como instâncias materiais que permitem a interpretação sob o ponto de vista dos aspectos discursivos. Por meio desses aspectos, segundo Jewitt (2011), os textos podem ser remodelados por um produtor, ou por um estudante, de acordo com o seu engajamento no mundo e conforme a sua percepção construída por uma gama de modos, tais como imagem, cor, animação, hipertexto e outros

modos que envolvem a categorização proposta pela Gramática de Design Visual. Na perspectiva de um texto multimodal, o estudante pode reconfigurar a leitura ou a escrita de um novo texto, construindo seus próprios significados. Isso denota que, com base na representação de uma animação, de um filme ou uma página da *Web*, o estudante leitor pode escolher entre os vários modos disponíveis para leitura de um texto, aqueles que, segundo suas experiências cotidianas, possam lhes servir de subsídios para a construção de novas produções multimodais.

A intenção a ser atingida com esse enfoque consiste no incentivo ao docente a explorar, na sala de aula, as interpretações de representações da realidade atual, cujas características sociais, culturais e históricas façam sentido à compreensão de mundo dos discentes. É importante também que o leitor aprendiz entenda que é possível representar discursiva e semioticamente os significados do mundo para que ele sinta-se capaz de inserir-se nas práticas sociais de letramento da modernidade. Segundo Vieira:

A língua permeia em seu modo de expressão, as transformações sociais mais significativas, fato que a transforma em instrumento essencial para a manifestação da vida em sociedade [...] tornando-se impossível interpretar textos com atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, deve combinar os vários modos semióticos (VIEIRA, 2007, p.10).

Pra a autora, todo docente deveria aprimorar seu *expertise* para compreender um mundo circundado por imagens.

6. Representações narrativas: projetando ação social

É importante observar que o código semiótico da língua e o código semiótico das imagens tem cada um seus próprios meios de realizar as suas relações semânticas. Por isso, para uma análise semiótica, é indispensável que considere o contexto situacional e cultural no qual foi produzido. Dependendo da identificação do contexto de situação em que o texto é veiculado, diferentes leituras são produzidas como variáveis, de acordo com os significados estabelecidas pela metafunções, segundo modelo conceitual de Halliday (1989,p.12):

Imagem 1: Variáveis do contexto Situacional⁶⁷⁰

Variáveis do contexto situacional	Metafunções da linguagem	Significados
Campo	Ideacional	Representacional (experiência)
Relações	Interpessoal	Interacional (sistema de modo)
Modos	Textual	Extrutura temática.

Assim, pode ser representada a habilidade dos sistemas semióticos para representar objetos e suas relações com o mundo em sistemas semióticos de uma cultura. Segundo a Gramática de Design Visual, existem dois tipos de participantes em todo ato semiótico denominados participantes interativos, aqueles participantes que, no ato da comunicação, falam ou escutam, escrevem ou leem, criam imagens ou as observam; os participantes representados: são os temas da comunicação, ou seja, as pessoas, lugares e coisas representadas no e pelo discurso oral ou escrito e pelas imagens. São os participantes sobre quem ou sobre o que estamos falando ou escrevendo ou produzindo imagens (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p.48).

⁶⁷⁰ Elaborado pela autora, de acordo com material didático sobre estudos introdutórios à Gramática Sistêmico Funcional. Organizado por Fuzer e Cabral. Universidade de Santa Maria, RS. Centro de Artes e Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos da Língua Portuguesa, 2010.

Assim, o que na língua é realizado por preposições locativas, nas imagens é realizado por características que criam o contraste entre primeiro plano e pano de fundo. Isso não significa que todas as relações na linguagem possam ser realizadas em imagens ou vice-versa porque, em uma dada cultura, existem várias relações possíveis as quais não estão atadas à expressão de um código semiótico em particular. Portanto algumas relações podem apenas ser realizadas por imagens e outras apenas por palavras, ou algumas mais facilmente por imagens e outras mais facilmente por palavras.

Essa distribuição de possibilidades de realização pode ser pelos próprios códigos semióticos determinados histórica e socialmente, e pelas potencialidades e limitações inerentes de um meio semiótico. Desse modo, as estruturas visuais reproduzem imagens da realidade as quais estão intimamente ligadas aos interesses das instituições de produção pelas quais são lidas e postas em circulação. Não são meramente formais, elas têm uma dimensão semiótica importante. Portanto, devemos considerar o texto além de seu aspecto tradicional alicerçado em sua dimensão multissemiótica.

7. O filme como texto multimodal

Devido ao crescente uso de textos multimodais nas práticas da modernidade, os estudos linguísticos incluem a linguagem visual como objeto importante para ampliar a compreensão dos significados que permeiam essas práticas. O trabalho com filme “Vida Maria” foi usado para promover um Fórum de discussão, em ambiente online, como parte das atividades realizadas em um curso de formação de professores, com ele, foi possível perceber o quanto é valioso um trabalho com recuso visual desse tipo. Discutiu-se a questão da alienação promovida por aspectos culturais da vida cotidiana e como o professor poderia contribuir para mudanças nas práticas sociais, (re) construindo identidades. De modo geral, os filmes oferecem elementos para explorar os contextos, as ações, a estética, o vestuário, as cores, e até da voz do (s) participante (s) em relação às suas identidades sociais. Oferecem também recursos para explorar como as pessoas ou famílias constroem suas narrativas e revelam crenças e ideologias (Willet e Buckingham, 2009).

Trabalhar com filmes pode ser particularmente produtivo para explorar a organização social e desdobramento da interação ao longo do tempo, particularmente onde existe um interesse no uso do gesto, do movimento corporal, na interação entre os participantes ou objetos e outras formas de comunicação multimodal em geral.

O filme curta metragem é tomado aqui como gênero discursivo, segundo a concepção bakhtiniana, caracterizado como tipo relativamente estável em uma esfera de interação, distinguindo-se de outros pelo plano composicional, pelo conteúdo temático e pelo estilo. Compõe-se de recursos semióticos escolhidos tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade ou intenção do autor (KOCH, 2002, p. 64).

O filme curta metragem de Marcio Ramos (2006), intitulado Vida Maria é um bom exemplo para esse tipo de trabalho em sala de aula. Ele mostra ciclos de vida característicos de famílias brasileiras do sertão nordestino. Inicia com a cena de uma menina, Maria José, na janela de sua casa ‘desenhando’ seu nome quando a mãe irritada vai ao seu encontro e diz: *“em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá fora arranjar o que fazer. Tem o pátio pra varrer, tem que dar água pra os bichos. Vai menina! Vê se tu me ajuda, Maria!”*. Maria prontamente obedece. Ao longo do tempo, Maria José para de *escrever nome* e, cada vez mais, seu corpo e seu modo de ser se encerra nas tarefas designadas por sua mãe e torna-se o modelo de mulher instituído e naturalizado. A vida se resume em casar, ter filhos e desenvolver tarefas domésticas. O tempo passa e Maria de Lourdes, sua filha, está na janela *escrevendo nome*, reproduzindo a mesma prática e tal qual a cena se repete, assim sucessivamente da mesma forma, com várias gerações de Marias.

De acordo com Foucault, a potência da economia de poder moderna reside no fato dela materializar-se, reproduzindo uma identidade, assumindo as formas regionais e, dessa forma, atingindo a *realidade* mais concreta dos corpos: “o poder penetra no corpo [individual e social], encontra-se exposto no próprio corpo” e produz efeitos sobre ele (FOUCAULT, 2003, p. 146). Desse modo, as práticas sociais refletem-se no biológico, nas maneiras de se alimentar e de morar, nas condições de vida, ocupando todo o espaço da existência, o que inclui os modos de ser, bem como as formas das relações afetivo e sexuais.

A história de Maria, cuja vida privada das práticas sociais de letramento devido aos condicionamentos socioeconômicos e culturais é reproduzida das gerações anteriores e, sucessivamente, passada às descendentes que, por sua vez, estabelecem a mesma identidade da mãe e assim estabelece um contínuo da dinâmica constituída socialmente pela família de muitas “Marias”. As suas “vidas” são condicionadas às situações de exclusão social desprovidas das condições básicas a que têm direito.

A análise com enfoque na representação visual, observando que, embora as imagens estejam estáticas, elas representam a dinâmica das ações e o movimento que se desenvolvem na narrativa do filme. Na exibição em vídeo, há raros diálogos e pouco movimento dos atores os quais não são analisados aqui, mas sim, as imagens dos participantes e o contexto sociocultural. Na primeira imagem encontra-se Maria na janela “desenhando nome”. Observa-se que essa é uma imagem principal para o desenvolvimento de todas as outras porque ela representa ação primeira que desencadeia toda a história que é repetida a cada geração. Integra-se à imagem da janela, uma imagem conceitual composta por uma série de folhas de papel com o nome Maria José, Maria... Segue a relação de “Marias”, identificando-se como classificatória (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 79), pois há um conjunto de “Marias” participantes. Todas cumprem o papel de subordinadas em relação a outra participante, a mãe também Maria. E assim, a cena se repete, representando a condição social e cultural vivida pela mulher brasileira que vive ainda no sertão. “Maria José” é apenas mais uma Maria que deixou de lado os estudos e se dedicou à casa, ao marido e aos filhos, vivendo em estado de autoanulação, onde sua vontade e seus sonhos não ultrapassam a janela da casa onde vive. O filme de Márcio Ramos explora as limitações e a falta de perspectiva que essas mulheres enfrentam durante toda a vida, se repetindo por diversas gerações. Mais que isso, “Vida Maria” transborda os limites do sertão, aproximando-se também das mulheres pobres urbanas, que, da mesma forma, vivem cuidando da casa e dos filhos, sem ter acesso ao letramento exigido pela modernidade.

Imagem 1

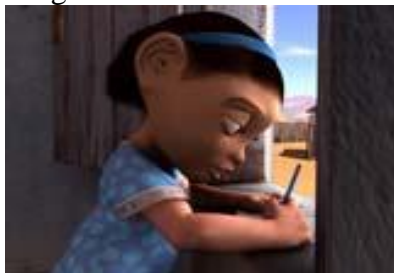


Imagem 2



Imagem 3



Fonte: <http://misturadealegria.blogspot.com.br/2012/04/filme-vida-maria-reflexao.html>. Acesso em: 10/4/2013.

A janela usada para aprendizagem da escrita [imagem 1] demarca um espaço que representa uma possibilidade, uma abertura para a liberdade, onde o horizonte, representa a amplitude, o sonho. O espaço real possibilita o ator (Maria) evocar o ideal compondo um atributo simbólico. Tal representação faz parte de uma convenção socialmente estabelecida no que diz respeito ao significado cultural de uma janela para a arquitetura das residências do

Brasil. Nesse contexto, é uma demarcação inserida no domínio social relativo ao uso cultural daquela família, a janela é o único espaço que possibilita Maria à tentativa de uso da escrita embora não consiga ultrapassá-la.

8. Outras Reflexões

Com base na premissa de que fenômenos sociais são linguísticos, a análise deve ter foco na linguagem e nos fenômenos socioculturais. O filme mostra a prática discursiva que modela pensamentos, valores e modelos de comportamento, revela intenções, no modo como a própria linguagem é apresentada, de compor identidades. Concluímos assim, que as imagens demonstram as representações de identidades de parte da sociedade nordestina ainda afetada pela pouca condição de acesso ao ensino. Os discursos semióticos, assim como o discurso integram-se a agenda da Análise de Discurso Crítica, por isso esse é um trabalho que elucida estruturas ideológicas e hegemônicas que, muitas vezes, passam despercebidas, nas análises que envolvem apenas as questões de linguagem das convenções tradicionais. Assim, considero que a palavra e a imagem mantêm uma relação cada vez mais integrada a esse novo conceito de texto pode ser utilizado como recurso enriquecedor para multimodalizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas

BUCKINGHAM, D. e WILLET, R. *Culturas Vídeo: Tecnologia Mídia e criatividade todos os dias*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003a.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Sampaio. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2003

HALLIDAY, Michael & MATHIESSEN, Christian. *An introduction to functional grammar*. 3ª ed. London: Arnold.2004.

JEWITT, C. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London:Routledge. 2011.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez 2002.

RAMOS, Márcio. *Vida_Maria*. VIACG, Ceará: 2006. Disponível em: portacurtas.org.br/filme: Vida_Maria. Acesso em: 12/2/2013.

VIEIRA, J. A. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*. A Multimodalidade Textual a Serviço do Ensino. Projeto de Pesquisa, Capes, 2007.

NOVAS TECNOLOGIAS NO PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nara L. C. SALAMUNES (FPJ e PMC)⁶⁷¹

Resumo: Registram-se duas experiências de uso de novas tecnologias nos processos de planejamento de ensino de língua portuguesa desenvolvidas na coordenação pedagógica de duas escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba entre os anos letivos de 2011 e 2013. A primeira diz respeito a práticas de orientação pedagógica ao trabalho de planejamento de ensino e, a segunda, à organização de sequências didáticas para o ensino de leitura e de produção textual para os anos iniciais do ensino fundamental. Analisam-se as demandas apresentadas pelos docentes em ambas as experiências.

Palavras-chave: planejamento de ensino. tecnologias. ensino fundamental.

1. Prática pedagógica

O presente trabalho decorre de experiência de coordenação pedagógica realizada em duas escolas municipais de anos iniciais do ensino fundamental de Curitiba entre 2011 e 2013. Constituem-se objeto dessa experiência as práticas de orientação ao planejamento de ensino da língua portuguesa de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, e, a organização de sequências didáticas para o ensino da leitura e da escrita de textos. O objetivo dessas práticas tem sido agregar, progressivamente, o uso das tecnologias digitais disponíveis nessas escolas à formação de leitores fluentes e produtores de textos competentes em língua portuguesa. No recorte analítico baseado nas observações participantes realizadas no período, registram-se as ações efetivadas; destacam-se as necessidades de apoio pedagógico apresentadas pelos docentes e indicam-se, no que diz respeito ao uso de novas tecnologias, as condições estruturais existentes que impactam na configuração do planejamento e no *ensino da leitura*. Com base nos dados levantados nas interações profissionais com professores com formação de nível superior dessas escolas, analisam-se os conteúdos linguísticos e as práticas privilegiadas no planejamento dessa ação didática fundamental.

2. Planejamento de ensino da leitura

Diferentes instâncias educacionais participam da configuração de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: a) os órgãos governamentais que instituem diretrizes curriculares; gerenciam políticas de formação continuada e definem os investimentos em recursos didáticos e tecnológicos; b) as instituições de ensino superior, com a formação acadêmica inicial oferecida aos professores nos cursos de Pedagogia; c) as instituições de ensino fundamental, que definem metas educativas em seus projetos pedagógicos para as diferentes comunidades escolares e, d) as salas de aulas, cujos professores organizam e efetivam ações de ensino com os recursos culturais, linguísticos e pedagógicos que construíram até um determinado momento, nas condições materiais e temporais que lhe são disponibilizadas.

O *planejamento de ensino* de língua portuguesa é, em si, um resultado das intenções e ações dessas várias instâncias imbricadas, materializado no registro da previsão da ação

⁶⁷¹ Faculdade Padre João Bagozzi e Prefeitura Municipal, Curitiba, Brasil. E-mail: narasalamunes@gmail.com

docente e nas práticas de ensino que de fato ocorrem. Isso significa que, mesmo sendo dos professores a responsabilidade pela ação de organização e efetivação do ensino, os resultados de sua ação têm origem sistêmica.

Os níveis de leitura e de competência comunicativa alcançados pelos estudantes que passam para o segundo segmento do ensino fundamental decorrem de um conjunto de decisões distribuídas naquelas instâncias operativas. No âmbito da escola, essas decisões dizem respeito sobre o que e como ensinar a um grupo de estudantes em um determinado tempo/espço, registradas em *planos de ensino* bimestrais ou trimestrais e em *planos de aulas* ou planos para *conjuntos de aulas*. A essas decisões subjazem concepções de linguagem, de aprendizagem e desenvolvimento, de ensino e de educação.

Tradicionalmente, nas escolas municipais de Curitiba, as ações de organização de ensino da língua portuguesa, assim como de outras áreas de conhecimento dos anos iniciais do ensino fundamental, vêm sendo efetivadas conforme modelos presentes em manuais didáticos. Tais modelos seguem o padrão geral de definição de objetivos, conteúdos a serem ministrados, desenvolvimento metodológico, recursos e processos de avaliação a serem realizados (LIBÂNEO, 1991). Neles, as especificidades das áreas de conhecimentos são pouco enfatizadas, ficando ou não evidenciadas de acordo com o grau de aprofundamento teórico-prático dos docentes.

No primeiro ano da experiência pedagógica nessas duas escolas, verificou-se que os planos de ensino mais se caracterizavam por constituírem documentação formal e burocrática do que pelo registro da elaboração prévia e refletida de ações intencionais rumo a metas de ensino e de aprendizagem. Os registros mais próximos das ações didáticas efetivamente realizadas pelas docentes diziam respeito aos documentados pelas professoras em cadernos pessoais, chamados de diários, verdadeiros referenciais das decisões docentes sobre o ensino em sala de aula no que diz respeito ao tratamento dos programas curriculares. Nesses cadernos, elas mantinham (mantém) cópias escritas ou coladas de textos e de atividades realizadas em sala pelos alunos e anotações docentes sobre cumprimento de tarefas discentes.

Verificou-se também que o preceito de construção permanente e coletiva do projeto pedagógico, repetidamente referenciado em documentos oficiais e educacionais (VASCONCELOS, 2004; MINGUILI & DAIBEM, 2013), vinha se efetivando parcialmente, na medida em que os encontros gerais da equipe escolar tinham e têm periodicidade bimestral. Tais encontros dizem respeito às reuniões de organização pedagógico-administrativa e reuniões dos Conselhos de Classe, os quais são momentos fundamentais de decisões no âmbito do contexto escolar.

Nessas escolas, com 20% da carga horária de trabalho destinada para planejamento semanal, até 2012, a qual foi ampliada para 33% a partir de 2013, as professoras de um determinado nível de ensino desenvolviam essa ação de forma independente, desarticulada das demais níveis. Também, essa ação estava desarticulada das demais professoras de seu mesmo grupo de alunos, pois enquanto a regente de turma organizava sua semana de trabalho, outra professora encontrava-se com ele e vice-versa. No máximo, duplas de professoras de um mesmo nível de ensino, mas de turmas diferentes, compunham seus planos de ensino em parceria.

As organizações temporais das dinâmicas escolares nem sempre favorecem mudanças de hábitos, mas tradições devem se alterar se o sentido deles tiver sido perdido com o tempo. Somente a autoanálise profissional e responsável da equipe escolar, o *feedback* de parceiros internos à instituição, se verdadeiramente imbuídos do interesse de construir inovação e aprimoramento do trabalho pedagógico, e a prática coletiva de reflexão sistemática sobre as próprias ações, fundamentada por estudos teóricos clássicos e atuais, possibilita a revisão de práticas e o estabelecimento de rumos operacionais coerentes com os princípios educativos almejados.

Em 2013, mesmo com a ampliação da carga horária de trabalho pedagógico destinada ao planejamento de ensino em ambas as escolas, o parcelamento da organização do trabalho em dias da semana por turmas e níveis de ensino se mantém. E é essa organização que permite a participação dos profissionais em cursos oferecidos pelas instâncias da administração educacional, os quais são, quase sempre, presenciais e requerem deslocamento dos profissionais para centros de formação.

Embora a interação entre professores deva extrapolar o âmbito intrainstitucional e intraescolar e não se desconsidere a validade de cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional, o que ocorre no contexto estudado é que esses processos têm base numa concepção individualista de formação continuada de professores. Tal concepção é definida aqui como a que privilegia:

- a) A participação de *representantes* de escolas, escolhidos sob critérios calcados no tipo de atividade exercida pelo profissional e não pela sua necessidade de aprendizagem ou interesse docente;
- b) A realização de cursos e estudos temáticos em espaços geográficos específicos sempre utilizados de forma sincrônica pelos participantes;
- c) A programação que não leva em conta as necessidades e as configurações de contextos escolares específicos;
- d) O resultado de avaliações generalizantes, que não diferenciam os programas de acordo com os níveis de construção do conhecimento linguístico dos participantes;
- e) O princípio do *professor ideal*, aquele que tem plena consciência de sua função social e profissional; que conta com todos os recursos teóricos e técnicos necessários para atuar e não afirma existir um *aluno ideal*;
- f) A crença de que os professores de língua portuguesa têm pleno domínio dos conteúdos linguísticos, necessitando apenas de aprender a organizá-los numa sequência didática padrão, utilizando, preferencial e precisamente as novas tecnologias da comunicação.

Permanecendo essa concepção de formação continuada, a ampliação da carga horária docente para *planejamento de ensino*, trará poucas contribuições. Uma alternativa a ser estabelecida é a formação continuada da equipe escolar no seu ambiente de trabalho, organizada segundo as metas do respectivo projeto pedagógico. Mas essa alternativa não pode se reduzir a encontros isolados e desfocados dos problemas escolares previamente diagnosticados.

A superação do parcelamento da organização do trabalho em dias da semana por turmas e níveis de ensino vem sendo buscada, desde 2011, nos limites possíveis de ambas as escolas do estudo. Se por um lado, as configurações conjunturais não se alteram sem que o consenso se construa e seja manifesto, por outro, mudanças locais parciais são possíveis no âmbito da escola. Não pelo voluntarismo de alguns, mas por estratégias pautadas nas condições materiais existentes.

3. Os espaços de ensino da leitura

As análises das observações dos planejamentos de ensino da língua portuguesa de ambas as escolas evidenciavam a necessidade de uma nova configuração, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo interno, preponderantemente centrado no ensino da escrita, quanto no que diz respeito ao detalhamento dos aspectos linguísticos, quase inexistente. A reconfiguração desse quadro oportunizava a inserção da oferta e emprego de ferramentas digitais de uso cotidiano por diferentes profissionais, mas de pouquíssimo uso por professoras, tais como planilhas eletrônicas e ambientes virtuais de aprendizagem.

Ambas as escolas contavam com laboratórios de informática com acesso à internet, aos quais os alunos tinham acesso semanal, com professor em horários semanais específicos.

A associação do planejamento de ensino deste professor com os dos professores regentes das turmas era pautada no grau de solicitações destes, o que variava de professor para professor e não incomum era a utilização de um mesmo *software* de entretenimento em todas as turmas de alunos de um determinado turno.⁶⁷²

Da mesma forma, a biblioteca escolar contava com professor e horários semanais específicos para receber os alunos de cada turma, embora com planejamento quase totalmente independente do trabalho de sala de aula. Dessa forma, a audição de leitura por outrem, o acesso a livros organizadamente expostos, a contação de histórias e a leitura opcional do aluno ocorriam quase sempre em ambiente e com profissional externos à sala de aula. Supõe-se que esse fato pode ter contribuído em algum grau com a falta de ênfase no *ensino da leitura*, processo que requer planejamento e mediações didáticas bastante diferentes dos necessários e oportunos acessos livres ou direcionados à literatura e à prática de leitura.

No que diz respeito ao planejamento de ensino da escrita em língua portuguesa, sem desconsiderar a presença desta nos demais contextos orais e escritos das escolas, dois espaços fundamentais se evidenciavam: a sala de aula e o laboratório de informática. No que se refere ao ensino da leitura, o laboratório de informática se apresentava como um espaço privilegiado, mas a utilização para esse fim se apresentava de forma assistemática, ocasional e, ao mesmo tempo, bastante funcional, diferentemente, do que acontece na sala de aula.

Algumas especificidades do laboratório de informática se destacam das observações realizadas, as de que: a) tanto o ensino da leitura, quanto da escrita ocorriam entre pares muito mais do que nos outros ambientes citados; b) ambas as habilidades eram praticadas simultaneamente de forma intensa e espontânea por parte dos alunos, se comparadas às práticas de leitura e de escrita com outros momentos do ensino; c) o uso desse espaço pedagógico carecia de uma sistematização maior nos aspectos linguísticos, uma vez que era mais utilizado para estudo com foco no ensino de outras áreas de conhecimento.

Embora a aprendizagem entre pares de alunos seja presente e bem-vinda no ambiente escolar, esse processo é sempre parcial. É fato que alunos aprendem com alunos. É fato que professores aprendem com alunos. Mas o quê? Aprendem os processos de acesso à informação digital? Os conteúdos linguísticos? A leitura? A nova leitura? Podemos buscar pistas para responder a essas perguntas na citação a seguir (FERREIRO, 2013, p. 428):

O novo leitor deve construir índices de confiabilidade, deve categorizar o que decide conservar, deve lembrar nomes e siglas momentâneas, rotas de acesso, chaves de identificação e senhas. Deve aprender novos modos de identificação de si mesmo e dos sites que quer ter acesso. As demandas ao leitor se dirigem a uma abrangência cada vez maior da quantidade de textos que, obviamente, serão lidos com menor profundidade. Muitos deles serão lidos rapidamente uma única vez.

Compreende-se com a autora que o ensino da leitura é situado historicamente e que a atualidade exige “competências adicionais às que estávamos acostumados a exigir no caso de livros” (p. 438). As competências docentes precisam ser refinadas e não podem depender de cursos destacados da prática pedagógica vivida; tampouco professores podem se limitar a aprender com alunos o uso das ferramentas que estão disponíveis na escola, supondo que saber usá-las é suficiente para acompanhar as transformações tecnológicas ou algo não relacionado à escrita e à leitura como objetos de estudo e de aprendizagem.

Embora as observações para fins deste estudo estivessem centradas no planejamento do ensino da leitura, não foi possível ignorar a pouca ênfase dada pelos docentes à previsão de ação didática com conteúdos gramaticais; mais do que isso: a superficial percepção da relação

⁶⁷² De modo geral, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contam com equipes de docentes diferentes de acordo com os turnos de trabalho, e, com alto grau de rotatividade de profissionais, excetuando-se os que dizem respeito aos cargos de direção e vice-direção.

entre estes conteúdos e a construção das interpretações de textos que seriam utilizados em sala de aula.

Com esse entendimento, propôs-se, em 2012, a reestruturação da organização do planejamento de ensino de língua portuguesa com base no ensino da leitura, de forma que os professores deveriam registrá-lo objetivamente, conforme modelo abaixo. Para isso, deveriam: a) identificar todos os gêneros que deveriam ser estudados em sala de aula durante o ano, b) distribuí-los conforme graus de complexidade e de prática social a ele relacionada; c) selecionar títulos, autores e portadores de texto mais adequados; d) realizar as leituras prévias a cada bimestre e e) compor sua organização didática tendo em vista as condições materiais existentes e as de aprendizagem de seu grupo de alunos.

O registro proposto foi estruturado de forma que os professores organizassem seus instrumentos básicos de trabalho para o ensino da leitura, compondo sua própria sequência de ações; contemplando os objetivos, conteúdos linguísticos e critérios de avaliação de cada nível de ensino previstos no projeto pedagógico escolar, que é o registro básico do compromisso da equipe escolar com a sociedade.

Modelo estrutural de planejamento de ensino -											
Planejamento bimestral:			semana			Turma					
área: Língua Portuguesa			Professora:			Pedagoga:					
gênero textual/categoria	conteúdo gramatical	foco de análises linguísticas	texto/autor	livro	página	material didático necessário	disciplinas/temas relacionados	tema	Dinâmicas atividades/produção	critérios de avaliação relacionados	nº de aulas

Tal modelo foi projetado para ser apresentado em planilha eletrônica de uso coletivo e para acesso de todos os professores, embora os de uma mesma turma e de áreas de conhecimento diferentes devam utilizar formatos específicos para seus planejamentos.⁶⁷³ Em todos eles, no entanto, a leitura, docente e discente, está presente como prática necessária.

A utilização deste novo instrumento de trabalho levou professores a diferentes impasses: a revisão de um modelo padrão de planejamento de ensino, a utilização de uma ferramenta digital não presente no seu uso cotidiano do computador, a publicação de sua proposta de ensino da leitura (mas não só dessa habilidade) no âmbito da equipe escolar, a necessidade de partilhar um espaço virtual/profissional, a colaboração com seus pares para aprendizagens de novos instrumentos e de novas escritas decorrentes de novas leituras.

Um novo modo de pensar a projeção das ações didáticas foi simplesmente suscitado e um movimento se fez em ambas as escolas.

Uma das escolas passou a utilizar este modelo somente em 2013 e parcialmente. A equipe da outra escola internalizou o desafio em 2012, e no ano seguinte, já se sentiu à vontade para analisá-lo sem modificá-lo na sua essência e estrutura.

Aprender que ensinar a ler é um processo complexo é condição para a modificação das práticas tradicionais de ensino e para a compreensão de que as novas tecnologias não estão a serviço de mantê-las. Antes, impõem a compreensão da necessidade de que dos planejamentos e ações de ensino não sejam suprimidas a consideração da natureza da linguagem e do estudo linguístico e a especificidade dos conteúdos e habilidades cognitivas relativas a essa área do conhecimento. Nessa perspectiva, orientou-se esse registro documental diferenciado do planejamento de ensino de língua portuguesa o qual foi utilizado, dialeticamente, como instrumento indutor para a consideração docente de tais especificidades.

⁶⁷³ Os modelos criados para as demais áreas de conhecimento não estão sendo aqui apresentados tendo em vista as limitações de espaço e foco temático.

4. Os espaços de leitura e de aprendizagem se ampliam

No segundo ano da experiência aqui relatada, cuja organização metodológica segue os processos de pesquisa-ação de caráter pedagógico, uma proposição feita no ano anterior às duas equipes escolares foi assumida por uma delas, a que faz uso permanente do modelo de planejamento de ensino aqui apresentado.

Propôs-se a utilização coletiva, compartilhada e colaborativa de um ambiente virtual para registro de todas as produções escritas da equipe escolar relativas ao planejamento de ensino. Todos os professores dessa escola se cadastraram para uso dessa ferramenta, *PBWorks*, mas não são todos que a usam com frequência. De qualquer forma, todos os documentos oficiais e orientadores da prática pedagógica e didática ali estão disponíveis, assim como os planos e instrumentos de avaliação produzidos pela equipe escolar ao longo do ano letivo. Também textos e hipertextos, acadêmicos e didáticos ali estão acervados e disponíveis permanentemente para todos. Há também espaço para debates assíncronos, ainda pouco utilizados. As redes sociais ainda são os espaços cotidianos de contato preferencial e virtual entre professores.

No momento, não há outra ferramenta virtual sendo utilizada para fins de planejamento escolar na Rede Municipal de ensino de Curitiba, uma vez que a administração municipal não priorizou até o momento a constituição de ambientes de redes sociopedagógicas informatizadas. Sequer o registro das avaliações de aprendizagem dos alunos é realizado pelas professoras em ambiente virtual, embora a estrutura para acesso a internet e sem fio já exista nessas escolas.

Tal estrutura foi implantada por conta da implantação do programa *Um computador por aluno*, do Ministério da educação (BRASIL, 2010) em 2012, no entanto, as escolas da experiência ora relatada receberam apenas 20% dos computadores necessários para os seus respectivos alunos até o momento em que este trabalho foi concluído. Os professores não os receberam tampouco. *Pendrives* são instrumentos que acompanham seus livros e os inseparáveis diários.

Neste terceiro ano da experiência, uma modificação importante se deu na organização dos laboratórios de informática de ambas as escolas por decisão da equipe. Eles deixaram de ter um profissional exclusivo para atender os alunos e as regentes de classe são as que têm a incumbência de organizar e proceder ações didáticas nesse ambiente. O mesmo aconteceu com as bibliotecas, ainda que provisoriamente, por falta de profissionais.

Uma nova iniciativa foi organizada também em 2013, na composição dessa experiência: a proposição de sequências didáticas por meio do Projeto de Aprofundamento em leitura e produção de textos, da autora deste trabalho. Ambas as escolas estão a desenvolvê-lo durante uma aula por semana, contando com uma professora exclusiva para o trabalho em cada uma das turmas.

Um texto de um gênero específico é apresentado por semana a cada uma das turmas, num trabalho complementar aos das regentes de turma, as quais, afirmam que nem sempre conseguem concluir o trabalho didático de língua portuguesa com um texto por semana. Os tempos de aprendizagem variam assim como os de ensino.

Espera-se que, com isso, a leitura ocupe os espaços das salas de aula e que o ensino da leitura não se limite a elas.

5. Conclusão

Da indagação sobre se as novas tecnologias poderiam auxiliar no aprimoramento na tomada de decisão sobre quais, como, com que e por que ensinar determinados conteúdos linguísticos para um determinado grupo de estudantes adveio a proposição de um modo

específico de organizar o pensar sobre essas decisões. Os instrumentos de registros digitais e a ambientação virtual utilizados nessa experiência não foram especificamente criados para fomentar o ensino da leitura, mas o possibilitam, pois não são os instrumentos materiais que nos levam a desenvolver competências, mas as competências de que já dispomos e das quais fazemos uso para decidirmos o que fazemos com eles.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Um computador por aluno*. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/>. Acesso em: 15 mar. 2013.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MINGUILI, Maria da G. & DAIBEM, Ana M. L. *Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho constitutivo com os elementos da prática pedagógica*. Disponível em: <http://186.217.53.12/Home/Graduacao/projeto-pedagogico-e-projeto-de-ensino.pdf> Acesso em: 08 fev. 2013.

SALAMUNES, Nara L. C. *Caminhos da avaliação da aprendizagem da leitura*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, I, 2011, Uberlândia. Anais, Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 717-726. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_30.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2004.

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO FOTONOVELA DIGITAL: DO PROCESSO DE LEITURA AO TEXTO NA TELA

Renata Garcia MARQUES (Unisinos)⁶⁷⁴

Resumo: O presente artigo apresenta a análise sobre a aplicação do Projeto Didático de Gênero (PDG) Fotonovela digital: do processo de leitura ao texto na tela. Este trabalho foi desenvolvido com alunos do ensino fundamental da rede pública de São Leopoldo, pertencentes ao Projeto Seguindo em Frente, composto por 25 alunos multirrepentes (5ª a 7ª série). Em consonância com os princípios do PDG, conforme KERCH e GUIMARÃES (2011), esta proposta possibilitou importantes reflexões sobre aprendizagem significativa, priorizando leitura, escrita, estudos linguísticos, ensino da língua materna por meio de gêneros textuais vinculados à prática social, e letramento digital.

Palavras-chave: Projeto Didático de Gênero. Letramento Digital. Prática social. Fotonovela Digital.

1. Apresentação

O presente artigo visa analisar como a aplicação de uma proposta de Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), pôde possibilitar e qualificar o ensino da língua materna por meio de gêneros textuais, valorizando a leitura extensiva e a produção escrita de alunos do ensino fundamental- séries finais de uma escola municipal da rede pública.

O objetivo do Projeto Didático de Gênero (PDG) Fotonovela digital: do processo de leitura ao texto na tela foi propor aos alunos a produção de um roteiro de fotonovela e uma fotonovela digital vinculada diretamente à leitura extensiva de um livro, cuja temática era gravidez na adolescência, tema ligado à prática social dos alunos. A análise deste artigo busca compreender como esse PDG conseguiu produzir resultados muito significativos no processo de ensino-aprendizagem desses alunos multirrepentes. Ao longo de 15 oficinas, esse projeto possibilitou o aprimoramento da leitura, da escrita, do letramento digital, do estudo dos gêneros e da conscientização de problemas sociais desencadeados pela gravidez precoce, a qual eles estão inseridos.

Destacam-se, ainda neste trabalho, a importância do letramento digital, que possibilitou o aprofundamento de conhecimento no uso das tecnologias, assim como o trabalho em equipe, a troca de informações e a cooperação entre os alunos na elaboração dos gêneros roteiro de fotonovela e fotonovela digital.

2. A proposta de Projeto Didático de Gênero (PDG)

A proposta de PDG prioriza o ensino da língua materna por meio de gêneros textuais. É uma metodologia que proporciona autonomia e conduz o professor a promover um ambiente de estudo em sala de aula, em que o gênero se aproxime ao máximo de uma situação real comunicativa. Nessa perspectiva de trabalho pedagógico, o processo de leitura, a produção escrita e as atividades linguísticas são exploradas para a compreensão e construção do gênero, assim como o estudo da língua materna.

Na elaboração de um projeto didático de gênero, o professor tem autonomia para elaborar o seu PDG, o qual pode se originar de diferentes formas: um tema, uma prática

⁶⁷⁴ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil. Bolsista Capes, do Programa Observatório da Educação. E-mail:re.garciamarques@hotmail.com

social, um gênero (oral ou escrito), um conteúdo gramatical. Independentemente da razão pela qual se origina o projeto, a linguagem terá como concepção a interação. Conforme GUIMARÃES e KERSCH (2012, p.36):

O PDG representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes. Diferentes entradas podem originar um projeto dessa natureza: um tema, uma prática social, um gênero (oral ou do escrito), um conteúdo gramatical. De uma ou outra forma, necessariamente estará ligado a uma concepção que entende a linguagem como forma de interação, como trabalho coletivo, social e historicamente situado e, por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de dada comunidade. Suas características básicas serão o trabalho com a leitura (incluindo leitura do não verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva ativa (como propõem Voloshinov e Bakhtin). Seu foco será, no máximo, em dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade a que se destina.

É importante salientar que noção de PDG foi concebida a partir do trabalho desenvolvido pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e já bastante conhecido no Brasil, a partir do princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 15). Nessa perspectiva, ampliou-se o conceito de sequência didática, para se colocar a leitura lado a lado com a produção textual, entendendo-as dentro da perspectiva dos estudos de letramento: como práticas sociais que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos (BARTON e HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995/2008; OLIVEIRA, 2010). No grupo de estudos das autoras do Projeto Didático de Gênero, na universidade Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS), diferentemente do modo proposto pelo grupo de Genebra, procura-se atribuir ao processo de leitura a mesma importância do processo de produção textual. As oficinas pensadas para cada projeto trazem atividades de leitura que encaminham a produção textual.

Ancorada nesse conceito, o PDG fotonovela digital foi elaborado e aplicado com esses alunos, valorizando seu conhecimento prévio para uma prática social, de forma que a aprendizagem se tornasse significativa, tanto para eles quanto para mim como professora de Língua Portuguesa. A linguagem, o trabalho com os gêneros textuais escolhidos, os aspectos linguísticos, as ferramentas tecnológicas para este PDG foram realmente usados como forma de interação, trabalho coletivo e social, historicamente situados com uma finalidade específica, conforme veremos na sequência. Portanto, com a valorização dos ingredientes que um PDG oferece, torna-se possível, sim, aliar a prática social, a linguagem e o ensino da língua materna à aprendizagem do aluno. No caso da turma em que foi desenvolvido esse PDG, essa tríplice ligação (prática social, linguagem, ensino da língua materna) era o que faltava para que os alunos compreendessem melhor e valorizassem a importância das aulas de Língua Portuguesa.

Com base nessas concepções, este trabalho possibilitou uma série de reflexões e constatações. A riqueza deste projeto precisa ser compartilhada, em que se destaca, principalmente, a importância da prática social para a construção de conhecimento da língua materna em uma escola pública- ensino fundamental.

3. A escola, o contexto e o Projeto Seguindo em Frente

Este projeto foi realizado numa escola da rede municipal de ensino, com 1500 alunos, localizada em um bairro periférico, região Nordeste do município de São Leopoldo. Conta com uma sala de recursos para alunos especiais, biblioteca, auditório (150 pessoas), refeitório, dois laboratórios de informática sem internet e 70 professores que compõem o corpo docente. O

bairro é conhecido pela violência, problemas sociais, drogas, gravidez precoce e falta de opções de lazer. Cerca de 90% da comunidade tem ensino fundamental incompleto a completo. Portanto, a realidade desses alunos, dessa comunidade, aponta carência em vários sentidos.

A turma em que foi aplicado o PDG é composta por 25 alunos com idade entre 15 a 17 anos, multirrepentes de 5ª a 7ª série. Os alunos envolvidos nesta proposta de PDG fazem parte do projeto “Seguindo em Frente”, implantado em 2010 pela Secretaria de Educação (SMED) de São Leopoldo. Trata-se de um projeto que prevê a aceleração dos estudos, amparado e orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Art. 24, inciso V, alínea B, que aponta a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Obviamente, é um projeto voltado para escolas públicas que, por diversos motivos, têm um alto índice de alunos repetentes, seja por ingresso tardio, seja por dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O resultado desse fracasso escolar são alunos em distorção de série/idade, com autoestima baixíssima quanto ao seu aprendizado. Muitos excluídos pelo processo avaliativo de docentes, que ainda utilizam práticas defasadas. Acredito que destacar essas informações é importante, pois a aceleração dos estudos, bem implantada, acompanhada e amparada pela equipe diretiva e Secretaria de Educação, tem resultados extremamente positivos para a escola superar esses obstáculos que comprometem não só o IDEB, mas também o fluxo escolar e a aprendizagem destes alunos, cuja autoestima será elevada.

No contexto social em que estes jovens estão inseridos, a valorização da prática social foi extremamente motivadora para desafiá-los a repensar temas como a gravidez na adolescência, a ausência da figura paterna como o responsável na educação e na vida de um filho, as DSTs (doenças sexualmente transmissíveis), a importância do planejamento familiar, a presença da família, futuro profissional e as amizades. Todos estes assuntos estavam presentes na leitura do livro “Pai? Eu?!”, da escritora Tânia Alexandre Martinelli, que serviu de ponto de partida para todo o trabalho desenvolvido nesse PDG.

4. A aplicação do PDG Fotonovela Digital: do processo de leitura ao texto na tela

O PDG fotonovela digital foi dividido em 15 oficinas. Contou com dois grupos, um formado 12 alunos e outro com 13 alunos. Essas oficinas foram desenvolvidas no laboratório de informática da escola, nas aulas de Língua Portuguesa. Todo o trabalho foi executado dentro da escola sob minha supervisão, auxiliando-os e sanando dúvidas à medida que surgiam, principalmente quanto ao uso das tecnologias.

Essas oficinas foram marcadas por momentos muito importantes. O primeiro foi buscar relacionar a prática social vivenciada pelos alunos com trabalho de forma significativa, ensiná-los a trabalhar em equipe, estimular o gosto pela leitura a partir do livro sugerido, conduzindo-os a uma reflexão concreta sobre gravidez na adolescência, DSTs e planejamento familiar.

O segundo momento foi intensificar e aprimorar o processo de escrita; reconhecer e diferenciar a estrutura e a função dos gêneros: romance literário, roteiro de fotonovela, fotonovela digital. Destaca-se aqui a importância da produção inicial, base do trabalho com PDGs, a qual norteia o professor no diagnóstico das dificuldades da turma em relação à estrutura e aos aspectos linguísticos do gênero em questão. As dificuldades linguísticas encontradas nessa produção foram reconhecimento da estrutura da narrativa, problemas de pontuação, ortografia, confusão entre discurso direto e indireto na elaboração do gênero roteiro de fotonovela. Cada grupo escreveu um roteiro de fotonovela com 40 cenas.

Diferentemente da postura adotada nas atividades linguísticas, no trabalho com o gênero os alunos foram detalhistas, criativos e muito críticos, pois se sentiram autores do roteiro, mudando, inclusive, o final da história. Sentiam-se protagonistas, donos do seu

dizer. Essa produção foi escrita, revisada, reavaliada e reescrita com o auxílio de um roteiro de avaliação (tabela) sobre o roteiro da fotonovela. Esse processo de escrita, construção, correção, revisão, alteração e discussão foi riquíssimo para o aprimoramento da escrita, assim como o uso do editor de texto, digitação e ferramentas disponíveis neste programa, o Br-Office Writer.

O terceiro momento, o mais descontraído, foi o “ensaio fotográfico” para a fotonovela digital. Eles utilizaram celular de boa resolução e câmera fotográfica. Acompanhados do roteiro, organizavam as cenas, discutiam o melhor espaço da escola, posição, expressão corporal para colocar em prática as fotos para fotonovela. Essa interação foi fantástica de presenciar: alunos tão desacreditados desenvolvendo um belo trabalho em equipe. Aos poucos, eles foram se desinibindo, recuperando ainda mais a autoconfiança para participar e ser o protagonista da fotonovela.

O quarto momento, o mais desafiador, foi usar as tecnologias digitais (celular, máquina fotográfica, programas Paint, Word e Movie Maker) para a edição da fotonovela digital. Como o laboratório da rede pública utiliza o programa Linux, e a escola não possui internet, os editores de vídeo, som e imagem não funcionam sem internet, portanto não era possível contar com o laboratório. A solução encontrada foi utilizar os notebooks da escola, dos alunos e os nossos para a edição da fotonovela. Para a realização da edição, usamos as aulas de informática, no contraturno, do Programa Mais Educação⁶⁷⁵ de que a escola participa. Nessas oficinas, em que ocorreu finalização da edição da fotonovela, os alunos tiveram um alto desempenho justamente porque precisaram pesquisar como editar, colocar as fotos, inserir músicas, revisar o texto, organizar e conferir o roteiro, enfim, o letramento digital ocorreu de forma natural e muito significativa.

E o último momento, também marcado por muitos desafios, foi o mais gratificante. A fotonovela digital produzida por eles emocionou a comunidade quando foi apresentada na Mostra Pedagógica da escola. Professores e ex-professores que já não acreditavam nesses alunos, bem como equipe diretiva foram surpreendidos com o resultado. E, por último, um dos grupos apresentou para os professores da Formação Continuada da rede municipal NH e professores da UNISINOS, os quais reconheceram a proposta de PDG e o belo trabalho desenvolvido e apresentado pelos próprios alunos.

5. Considerações finais

Os objetivos do PDG Fotonovela Digital: do processo de leitura ao texto na tela foram alcançados, conforme a proposta apresentada pelas autoras GUIMARÃES e KERSCH (2012). Todas as oficinas, desenvolvidas ao longo do PDG, voltaram-se para o processo de ensino-aprendizagem do aluno de forma significativa. O trabalho com os gêneros textuais possibilitou explorar e qualificar o processo de aprendizagem quanto à leitura e à escrita, baseado na concepção de PDG, que valoriza o ensino de gêneros levando-se em conta a prática social vivenciada pelos alunos. Além disso, a exposição ao letramento digital, criou um espaço de troca de conhecimentos sobre as tecnologias de informação e comunicação, ampliando as possibilidades do próprio trabalho, tanto de divulgação quanto de aprendizagem. As ferramentas tecnológicas também potencializaram a escrita e a interação entre os alunos. Isso demonstra que, embora a escola tivesse deficiências tecnológicas nos programas do laboratório de informática e a falta de internet, ainda assim é possível proporcionar letramento digital.

No momento em que os alunos foram desafiados e se sentiram valorizados com essa

⁶⁷⁵O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

proposta de trabalho, tornaram-se sujeitos ativos em busca de seu próprio conhecimento. Essa mudança de postura de aluno paciente para aluno agente, provocou elevação da autoestima e motivação para participar do projeto. Os alunos conseguiram valorizar a leitura do livro, a análise e produção de dois gêneros (roteiro de fotonovela e fotonovela digital), o estudo de aspectos linguísticos, o uso de ferramentas tecnológicas e, principalmente, a valorização da prática social, que desencadeou muita motivação para a execução deste projeto.

Assim, a aplicação deste PDG, com esses alunos, permitiu uma série de análises e reflexões sobre a importância de trabalhar o gênero, explorando sua estrutura e sua função na sociedade, construindo conhecimento sobre o ensino da língua materna e sua vinculação com a prática social, aprimorando e qualificando o processo de leitura e, principalmente, o desenvolvimento da escrita.

O trabalho mostrou que é possível apresentar o desafio de ensinar com gêneros a partir da concepção de PDG. Cada oficina possibilitou, em um processo de construção contínuo, analisar o gênero e o que ele exigia para cumprir sua função, mostrando também a necessidade de relacionar o ensino da gramática ao gênero estudado e o uso das ferramentas tecnológicas para a finalização e exposição da fotonovela digital. Ou seja, nesse tipo de proposta, não se estuda SOBRE o gênero, mas COM o gênero, destacando a sua função e sua circulação social. A análise linguística passa a ser um meio, e não um fim em si mesma. Além disso, a valorização da prática social ficou evidente e envolveu os grupos durante quase todo o trabalho. Promoveu também a interação dos alunos, que, entusiasmados e comprometidos com a sua aprendizagem, tiveram um aprendizado em diferentes níveis. Acredito que este trabalho também proporcionou um aumento da autoestima dos alunos, que reconheceram seu crescimento no processo de leitura e de escrita, tendo uma atitude responsiva e ativa na sua aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies- Reading and Writing in one community*. New York: Routledge, 1998.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CASTILHOS, Daiana Campani; DREY, Rafaela Fetzner. *Gêneros de Texto no Dia-a-Dia do Ensino Fundamental*. Campinas: Mercado de Letras. 2008

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea. *Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa: caminhos da construção*. Campinas: Mercado de Letras. 2012.

KLEIMAN, A. B. (org.). (2008) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MARTINELLI, Tânia Alexandre. *Pai?Eu?! . São Paulo: Editora Atual. 2009*

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna*. In: KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). *Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal/RN: EDUFRN, 2008. p.

93-118.

SCHNEUWLY, B.; J, DOLZ. *Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Mercado de Letras, 2004.