

Organizadores

Sayonara A. de Oliveira Uchoa
Symara A. A. de Oliveira. Cabral
Henrique Miguel de Lima Silva

Ensino de Língua Portuguesa:

novos tempos, diferentes perspectivas, outras abordagens

1ª EDIÇÃO | E-BOOK

 Editora
IDEIA
Instit. de Desenv. Educ. e Tecnológico

Ensino de Língua Portuguesa:

novos tempos, diferentes perspectivas, outras abordagens

Colaboraram nesta edição:

Capa: Larissa Rodrigues de Sousa & Filipe Pereira da Silva Dias

Comissão editorial: Rozane Pereira de Sousa

Editoração: IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Inter. e Aprendizagem

UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa; CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira; SILVA, Henrique Miguel de Lima (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa: novos tempos, diferentes perspectivas, outras abordagens.** IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020. 284p.

ISBN: 978-65-88798-01-0

1. Língua Portuguesa 2. Ensino 3. Perspectivas I. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa II. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral. III. Henrique Miguel de Lima Silva.

CDD. 400



Reservados todos os direitos de publicação à
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem
Rua Tenente Arsênio, 420 – Centro
Cajazeiras – PB CEP 58.900-000
www.editoraideiacz.com.br

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte.

O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores.

APRESENTAÇÃO

Refletir sobre a relação entre ensino de línguas e tecnologia nunca foi tão urgente quanto nos dias atuais. A Pandemia na qual o mundo foi imerso, fez surgir emergências relacionadas não somente à saúde, mas também à educação e as demais áreas com as quais interage o homem. Assim sendo, em tempos de transcendências, os educadores, mais que quaisquer outros profissionais, são convidados a refletirem sobre os seus papéis e chamados a atender aos clamores da sociedade.

Diante desse contexto, o presente e-book agrupa artigos que traduzem as inquietações e buscas, pesquisas, reflexões relacionadas à **“Educação remota e novos letramentos em tempos de distanciamento social”**. Fruto do II Simpósio de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em sua segunda edição, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas – GRENAL, grupo veiculado ao IFPB - Campus Cajazeiras em 2020.

Letramentos, sequências didáticas, gêneros, variação linguística, leitura e escrita, enfim, as temáticas que há muito fazem parte das rodas de discussão do mundo das letras agora se veem imbricadas às tecnologias, entre o real e o virtual, entre a sala de aula e a gamificação. São desafios postos que neste volume são discutidos à luz de bases teóricas diversas e sob o olhar de estudiosos de um mesmo grande Brasil com sua diversidade cultural. Um convite à reflexão sobre o ensino.

Profa. Dra. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa
Docente IFPB – Campus Cajazeiras
Líder do Grupo de Pesquisa - GRENAL

SUMÁRIO

O USO DO QR CODE COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO NO PROCESSO EDUCATIVO EM NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO/APRENDIZADO	6
<i>Kleber Martiniano da Costa</i> <i>Márcio Henrique de Aguiar Coutinho</i>	
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA TELA PARA A SALA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA O GÊNERO PÁGINA DE INSTAGRAM.....	19
<i>Ithalo Rafael Vieira Buriti</i> <i>Rodrigo Gabriel Vieira</i> <i>Neilson Alves de Medeiros</i>	
O ENSINO DA ESCRITA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS TEMPOS ATUAIS: JOGO ONLINE COMO RECURSO PEDAGÓGICO	35
<i>Paulo Pereira dos Santos</i> <i>Eliane Pereira Machado Soares</i>	
DO REAL AO VIRTUAL: REFLEXOS DA PANDEMIA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	45
<i>Ena Prado Cardoso</i> <i>Carlos Eduardo de Paula Santos</i>	
GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS NO ENSINO DE FÍSICA: OS VLOGS COMO FERRAMENTAS DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	63
<i>Jazon Heberthy Pereira</i> <i>Ana Karla Claudino Duarte</i>	
AS MÍDIAS E SUPORTES DIGITAIS COMO APOIADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	74
<i>Jessye Késsia de Carvalho Pereira</i> <i>Carolaine Marinho da Silva</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC: UMA ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II	88
<i>Simone Zeferino Pê</i> <i>Maria Jucineide Araújo</i> <i>Adriano Alves Bezerra</i> <i>Maria Edilene da Silva Lima</i> <i>Rute Cardoso Drebes</i> <i>José Moacir Soares da Costa Filho</i>	
TDIC'S E ENSINO: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	100
<i>Cíntia Maria Barbosa de Sousa</i>	
MULTILETRAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES IDENTITÁRIAS: O DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS DIDÁTICO-DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	115
<i>Ana Patrícia Sá Martins</i>	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO DOS GÊNEROS REPORTAGEM E ENTREVISTA.....	131
<i>Glaucia Peçanha Alves</i>	

O ENSINO REMOTO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NO PROGRAMA LINGUÍSTICO-CULTURAL PARA ESTUDANTES INTERNACIONAIS (PLEI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENÁRIO DE PANDEMIA	146		
<i>Ana Clara de Araújo Marques</i>	<i>Rebecka Diniz Cordeiro</i>	<i>Mariana Lins Escarpinete</i>	
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: MINISTRANDO EM AMBIENTE VIRTUAL.....	161		
<i>Rafaela de Souza Viana</i>	<i>Taliana Mariane Dantas de Sousa Alves</i>		
A FORMAÇÃO DE LEITORES NA CIBERCULTURA E A AULA DE PORTUGUÊS: MODOS DE PENSAR, MODOS DE FAZER.....	173		
<i>Leandro de Souza França</i>	<i>Adriana Moreira de Souza Corrêa</i>		
INSERÇÃO DE JOGOS DIGITAIS EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DE LETRAMENTO ESCOLAR.....	190		
<i>Antonio Pereira Lontras Junior</i>	<i>Gicelio Alves Ribeiro</i>	<i>Adriana Moreira de Souza Corrêa</i>	
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO APRENDIZAGEM DE LITERATURA BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	207		
<i>Gisele Quixabeira da Silva</i>	<i>Maria Leuziedna Dantas</i>		
OS NOVOS TEMPOS DA EDUCAÇÃO: AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTOS NORTEADORES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	221		
<i>Lucas de Sousa Ferreira</i>	<i>Mariana Soares de Farias</i>	<i>Rodrigo Gabriel Vieira</i>	
O SILENCIAR DE VOZES? PRÁTICAS MULTILETRADAS EM CONTEXTOS REMOTOS	232		
<i>Francisco Cleiton Limeira de Sousa</i>	<i>Ana Cláudia Claudino Duarte</i>	<i>Francicleudo Soares da Silva</i>	<i>Gilberlânia Soares da Silva</i>
DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM ALUNOS DO CURSO DE DIREITO	248		
<i>Marcos de Oliveira Gonçalves Toledo</i>			
ESCOLA NA ERA DIGITAL: A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	257		
<i>Lucas dos Santos Costa</i>	<i>Marcilene de Assis Alves Araujo</i>		
LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: UMA ABORDAGEM TEXTUAL E DIGITAL	274		
<i>Willamis de Santana Alves</i>			

O USO DO QR CODE COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO NO PROCESSO EDUCATIVO EM NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO/APRENDIZADO

Kleber Martiniano da Costa¹
Márcio Henrique de Aguiar Coutinho²

RESUMO

Educadoras e educadores buscam a todo momento (ou pelo menos deveriam) trazer meios de melhorar e facilitar o processo de conexão entre professores e alunos. Há tempos, já não é mais possível considerar que o professor é o detentor magno de conhecimento dentro do ambiente escolar. Com a disseminação de tecnologias – principalmente as móveis – os alunos podem consultar enciclopédias virtuais, analisar em 3D a imagem de uma célula ou novas maneiras de efetuar cálculos matemáticos. Com o auxílio de seus smartphones e internet as aulas podem ficar muito mais dinâmicas e atrativas. E o melhor: retirando o aluno de um papel totalmente submisso e passivo e elevando-o a uma participação ativa e direta. Nesse sentido, o uso de QR code (Quick Response code) que nada mais é do que a junção de uma ou várias informações em um único código, pode auxiliar ao professor em um melhor direcionamento dos conteúdos que ele joga necessário e relevante para sua aula. Através de uma pesquisa prévia, o professor pode identificar os conteúdos advindos da internet e já disponibilizá-los para que cada aluno possa, com seu próprio celular, assistir ao conteúdo. A proposta deste trabalho é indicar como essa ferramenta do QR code pode ser um diferencial dentro do processo de ensino e aprendizagem, inserindo o uso do aparelho celular no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: QR code. Tecnologia inclusiva. Novas tecnologias de ensino.

INTRODUÇÃO

Os novos tempos chegaram. Sempre nos referimos às mudanças, sejam elas em qualquer âmbito, em alguma coisa que ainda está por vir, no entanto, vê-se que agora é fato consumado. Em função da pandemia de covid 19 que nos assola neste ano de 2020, estamos sendo obrigados a nos reinventarmos. A medicina, a ciência, as artes, a vida cotidiana, a escola, as aulas, os professores não poderão ser da mesma maneira que eram antes. Fomos abruptamente empurrados a viver e a conviver com novas possibilidades de fazer medicina (com consultas online), de entender ou debater sobre ciência (o que é um vírus, o que estes causam no nosso organismo), a valorizar e consumir a arte em seus diversos aspectos (nunca se ouviu tanta música em aplicativos de streaming ou se viu tantos filmes como atualmente). As pessoas agora são obrigadas a usarem máscara, não é

¹ Mestrando do curso de Letras da Universidade Estadual da Bahia – UNEB – BA, kmartiniano@gmail.com

² Aluno de graduação da UNIOESTE – PR, mhacoutinho@hotmail.com

permitted to touch each other and to isolate themselves as much as possible, when they can. In school life, it is not different: online classes for millions of students all over the world, pedagogical teams, teachers and students learning how to use educational tools to connect, new perspectives of teaching, learning, student evaluation, teacher training, new forms of school and family relationship were born from a need that is imminent, occasioned by the pandemic of corona virus. For some, all this transformation is easier to assimilate; for others, not so much. It can generate fear, anxiety, resistance, but the fact is that we are being forced into the new. Still talking about the school environment, even though we live in a historically highly technological period, integrating such technologies into educational practices is a challenge for most institutions. Teachers, in their vast majority, prefer to keep the common and everyday practice of the classroom using only chalk, blackboard and A4 paper with some supplementation of content or activities of fixation. Silva (2017), when addressing the use of new technologies in the school environment, says that

Apesar de vivermos em mundo completamente imerso nas tecnologias, integrá-las ao ambiente educacional ainda se configura um desafio dos grandes. Não é fácil modificar uma formação arraigada ao tradicionalismo e ao arcabouço teórico que se faz presente no contexto docente. Entretanto, o que mais se faz pungente é uma realidade intransmutável de que necessitamos coexistir com o novo, mais do que isso: precisamos inserir o novo no mundo educacional para que ele possa realmente mudar.

Coexistir com o novo nos leva a estar atentos àquilo que se desdobra como possibilidades de melhorar as práticas acadêmicas, desde o ensino infantil às faculdades.

Com a chegada da internet, dos celulares e smartphones a partir da década de 1990, viu-se a necessidade de integração dessas tecnologias como ferramentas agregadoras do conhecimento. Se antes, para realizar uma pesquisa sobre determinado assunto, via-se a necessidade de consultar enciclopédias e estar horas a fio em bibliotecas, com um smartphone nas mãos é possível buscar o que há de mais atual sobre o assunto em segundos. Se antes, aguardava-se a chegada dos jornais de circulação nacional à cada manhã do dia seguinte para inteirar-se das notícias mais importantes do dia anterior, hoje o fato é anunciado ao vivo, no real minuto de seu acontecimento e transmitido ao mundo todo em tempo recorde. Nesse interim, podemos acrescentar que a própria tecnologia vem superando-se a si mesma a passos largos. Se antes, para comprar ou pesquisar sobre

alguma coisa ou assunto, era necessário digitar o nome da empresa ou tema em sites de pesquisa, agora basta apontar a câmera do seu telefone para os códigos que aparecem na TV ou na tela dos computadores. São os chamados “QR code” (Quick Response Code ou Código de resposta rápida) que chegaram para direcionar ainda mais o olhar do consumidor e, porque não dizer, também dos estudantes para situações específicas de ensino e aprendizado nesses novos tempos pedagógicos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em pesquisas realizadas em ambiente acadêmico sobre a efetividade e benefícios do uso de novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCI) no ambiente escolar da sala de aula. Para tal, em práticas reais de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, analisamos as facilidades que a ferramenta denominada QR code pode oferecer no direcionamento das atividades propostas pelos professores, bem como uma mudança pensando em modernizar as práticas de ensino e aprendizado trazendo interatividade e a tecnologia dos smartphones como algo benéfico e prazeroso para os alunos. Também efetuou-se pesquisas em artigos acadêmicos de outros autores que já abordaram o tema dentro de outras perspectivas. E assim, levantar possibilidades e questões sobre o caminho a ser percorrido para que a tecnologia do QR code possa ser difundida entre professores e professoras em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico, utilizou-se pesquisadores que contribuíram através de seus trabalhos com discussões acerca do uso pedagógico do QR code e suas vantagens como em CORTEZ (2019) e o uso de novas tecnologias no ambiente escolar como em SILVA (2017). Também trouxemos as inferências de MAMEDE-NEVES e DUARTE (2008) com seu debate sobre a importância da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas escolas. SANTOMÉ (2013) mostra que

[...] à medida que novas tecnologias vão sendo difundidas, a maneira de viver de seus usuários sofre grandes transformações de maneira continuada. Originam-se novas formas de acesso à informação, de se relacionar, ver, se comportar, aprender, trabalhar, se divertir, pensar e ser.

Por isso é fundamental uma postura arrojada por parte das escolas em enfrentar a evolução tecnológica sem receios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 – O que é um *QR code*?

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são realidades em todos os aspectos do nosso cotidiano. As TDICs vem sendo representadas de maneira futurista e surreal desde muitos anos atrás. No século passado, elas apareciam em filmes de ficção científica e em desenhos animados; em propagandas publicitárias e em livros que abordavam temas relacionados ao nosso futuro. Telefones portáteis, comunicação holográfica e viagens ao espaço eram situações muito distantes da nossa realidade e que, hoje, são presentes quase como se sempre tivessem existido entre nós. No ambiente escolar, as TDICs demoram mais a serem integradas e muitas vezes é necessária uma postura mais arrojada das instituições para inseri-las nesse ambiente. A respeito disso, MAMEDE-NEVES e DUARTE (2008) indicam que:

O uso das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula propõe aos sujeitos envolvidos no processo educacional, educadores e educandos, novas tarefas: para os primeiros, abrir o olhar e repensar sua metodologia visando incorporar as vivências tecnológicas externas à escola, materializando-as em novas práticas pedagógicas. Para os segundos, vislumbrar o uso já comum das tecnologias para além do lazer e assumir a responsabilidade de cocriadores e não apenas reprodutores de sua própria aprendizagem, utilizando-se da ampla gama de possibilidades disposta pelas TDICs.

Para que se contextualize como, quando, onde e por que surgiu o QR code, faz-se necessário voltar aos anos de 1980, quando uma empresa japonesa de produtos automotivos chamada Denso Wave utilizava um sistema de código de barras simples, de uma dimensão (1D), em preto e branco, que só armazenava até 20 caracteres de dados, gerando assim uma massa de trabalho para colaboradores, pois eram usados mais de um código de barras por produto. Tudo isso tornava o serviço ineficaz e demonstrava que a tecnologia já estava ultrapassada.

Ao perceber a demanda e a ineficiência do sistema 1D utilizado até então, a empresa japonesa solicitou ao seu colaborador envolvido em desenvolvimentos de *scanners* que fosse desenvolvidos leitores de códigos de barras mais rápidos e assim

entregasse maior agilidade na produção. Porém, ele percebeu que o sistema utilizado era limitado e que os produtos eram cada vez menores. Por isso, decidiu desenvolver um código que fosse capaz de ser utilizado nestas novas dimensões dos produtos, com todas informações necessárias, com maior praticidade e agilidade nas demandas do trabalho.

Após um ano e meio, entre muitas tentativas, foi desenvolvido a primeira versão do QR Code nos moldes que conhecemos; um código que tem o poder de armazenar grande quantidade de informações, ser lido muito mais rápido em comparação aos sistemas de leitores dos códigos existentes naquela época.

Assim como aconteceu com a maioria das tecnologias digitais de comunicação e informação, o QR code, antes desenvolvido para controle de produção de peças automobilística, ultrapassa esses limites e alcança diversos setores da sociedade, sendo possível encontrá-lo desde embalagens de produtos diversos até em conteúdo de livros didáticos.

Por ser um código múltiplo de informações, a utilização do QR code abrange trocas de dados em diversas áreas, com infinitas possibilidades de direcionamento. No campo educacional inclusive, ao apontar a câmera do aparelho celular para o QR code elaborado pelo professor, o aluno pode ser direcionado a sites, links, vídeos, atividades, aulas, testes e provas, acesso a notas e até comunicações com os pais e/ou responsáveis.

O potencial dessa ferramenta pode proporcionar a todo corpo acadêmico de uma escola (professores, alunos, coordenadores pedagógicos) mais conhecimento, mais interatividade e, conseqüentemente, mais interesse nos assuntos e temas abordados, independentemente da disciplina que está sendo trabalhada.

2 – O QR code na educação

Com a chegada dos aparelhos celulares no Brasil, na década de 1990, viu-se rapidamente o surgimento de uma revolução tecnológica acontecer. Dos modelos mais simples – que basicamente fazem ligações e recebem mensagens de texto – aos modelos mais sofisticados – aparelhos que podem ter o valor superior a dez salários mínimos, os celulares são realidade entre nós. Hodiernamente, é difícil encontrar entre os alunos de qualquer faixa etária, classe social ou região brasileira, aqueles que não tem e/ou não usam seus smartphones. SANTOMÉ (2013) acrescenta que

À medida que vão aparecendo no mercado novas máquinas, dispositivos e programas e com a difusão de seu uso, a maneira de viver de seus usuários sofre grandes transformações de maneira continuada. Originam-se novas formas de acesso à informação, de se relacionar, ver, se comportar, aprender, trabalhar, se divertir, pensar e ser.

No ambiente escolar não é diferente. Esse movimento detectado por Santomé é tão forte e intenso que em alguns estados brasileiros, legislações específicas foram criadas para evitar o uso dos telefones em excesso no ambiente escolar. É o caso, por exemplo de Distrito Federal (DF) que através da Lei nº4131/2008 estabeleceu que “o uso dos aparelhos celulares nas escolas só é permitido nos intervalos e horários de recreio, fora da sala de aula”. Ou ainda o estado de Santa Catarina (SC) que pela Lei nº14.363/2008 indica que “é proibido o uso de aparelhos celulares em sala de aula das escolas (públicas e privadas)”. Em contrapartida, encontramos o estado de São Paulo (SP) que pela Lei nº16.567/2017 proíbe o uso dos smartphones em horário de aula “ressalvado o uso para finalidades pedagógicas” e, por fim, o estado do Paraná (PR) que através da Lei nº18.118/2014 “permite o uso do celular em sala de aula para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino”. Pode-se perceber que as leis citadas e com datas mais antigas (DF e SC, ano de 2008) são extremamente proibitivas em relação ao uso do telefone em sala de aula. Já as leis mais recentes (PR em 2014 e SP em 2017) já tentam integrar a tecnologia dos telefones de bolso nas práticas pedagógicas. O fato é que o aparelho celular já está dentro da escola, trata-se de uma realidade concreta, factual e impossível de retroceder. A pesquisa mais atual sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC 2018 mostra que a tendência do uso dos telefones em sala de aula é cada vez mais adotada pelos professores:

Figura 1 – Professores, uso do telefone celular em sala



Fonte: TIC (2018)

Mas, uma pergunta que professoras e professores sempre fazem a si mesmos é: como usar o aparelho celular em sala de aula? Como conseguir direcionar uma atividade, um vídeo, um site que tenha a ver com o assunto a ser tratado de uma maneira prática e otimizada? O uso do QR code pode ser uma das possibilidades a serem trabalhadas para introduzir a tecnologia dentro do processo de ensino e aprendizado em sala de aula, em todas as disciplinas.

Ao pensarmos em propostas efetivas para o uso da ferramenta do QR code em sala de aula, tomaremos como base duas das disciplinas lecionadas hoje no ensino fundamental I, II e ensino médio: Língua Portuguesa e Matemática. Também é possível pensarmos em dois cenários da rotina escolar contemporânea: primeiramente o cenário padrão e mais conhecido onde os alunos frequentam a escola e estão presencialmente em sala de aula, no convívio de colegas e professores; e uma segunda realidade que é a que estamos vivenciando atualmente: aulas remotas devido ao isolamento social.

Para Língua Portuguesa, especificamente na área de literatura, o professor ou professora pode, por exemplo, com o tema “poesia visual” querer demonstrar as diversas possibilidades de construção e análise desse tipo de arte. Em uma aula tradicional, o professor poderia levar alguns exemplos impressos ou poderia utilizar uma ou duas imagens que poderiam estar disponíveis no livro didático utilizado pela escola. Entretanto, por se tratar de uma arte visual, multidimensional e que explora os detalhes de tudo aquilo que é capturado pela visão humana, é possível buscar exemplos, vídeos, sites e discussões relevantes sobre o assunto e levar ao aluno aquilo que o professor considera como mais conveniente para sua aula. Ao gerar um ou vários QR codes com os

sites pesquisados pelo professor, o aluno, ao apontar a câmera do seu celular para estes, terá uma visão muito mais abrangente e uma aula por vezes mais interativa e dinâmica. O exemplo a seguir conjuga a possibilidade de uma aula com os conceitos trazidos pelo professor e, como complementação do assunto, um QR code com direcionamento para um vídeo na plataforma Youtube onde os alunos podem conhecer novas perspectivas sobre o tema:

Figura 2 – página 1 atividade de língua portuguesa

O QUE É POESIA?

A **Poesia** é um texto poético, germinado em verso, que combina palavras, significados e estéticas. A poesia é dividida em **VERSOS** que, agrupados, são chamadas **ESTROFES**.

As origens literárias da poesia apontam que ela nasceu para ser cantada.

A poesia é um texto onde o autor expressa diretamente sentimentos e visões pessoais. A voz que se manifesta na poesia.

Existem diferentes formas de se fazer ou escrever poesia. Hoje, vamos estudar o **poema visual**.

Em um poema visual, letras, palavras e frases funcionam não apenas como textos para serem lidos, mas também como imagens e desenhos para serem vistos.

A poesia visual pode ser considerada uma obra de arte. Através desse tipo de poesia, é possível ser variados pontos de vista sobre uma mesma obra. Elas são criadas para transmitir algum tipo de mensagem ou reflexão.

Vamos conhecer alguns poemas visuais!

1 - Vilhotesiana "A primavera"

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code ao lado e tenha uma experiência muito interessante!



2 - Poema Nômade



Figura 3 – página 2 atividade de língua portuguesa

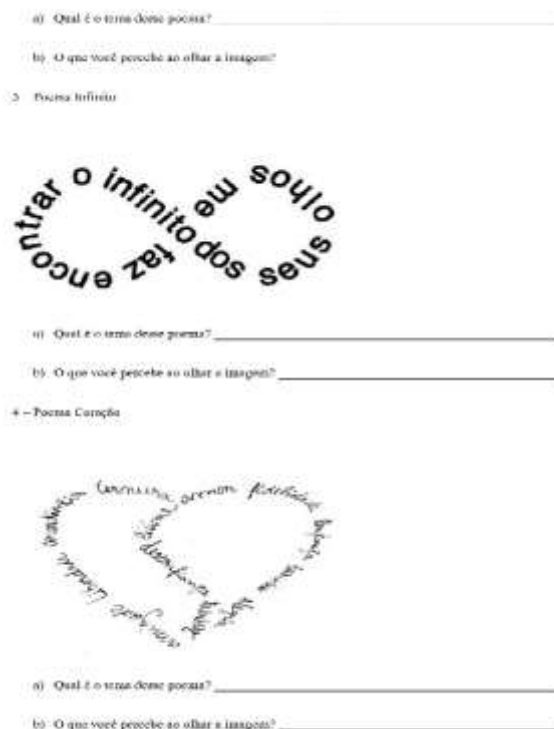


Figura 4 – página 3 atividade de língua portuguesa

5 – Agora é com você!

Em dupla ou em trios, vocês vão criar seu próprio poema visual. Vocês podem criá-lo a partir de seu próprio conhecimento ou podem escolher algum tema e palavras abaixo:

Tema 1: Internet → comunicação → facebook → instagram → rede social → tecnologia → mundo moderno.

Tema 2: Cozinha → casa → quarto → sala de TV → lar → quintal → descansar → papai → mamãe → irmãos.

Tema 3: cidade → rua → carros → ônibus → prédios → pessoas → multidão → metrô → shopping → vida.

6 – Ao final, iremos postar seu poema visual na plataforma Youtube e disponibilizá-lo para que toda a escola, seus amigos e familiares possam conhecê-lo.

Mãos à obra!

Dentro do contexto atual, em que vivemos um estado de pandemia, o uso das TDICs tem ganhado notoriedade frente às demandas e necessidades dos professores em estar em contato com seus alunos no contexto de isolamento social. De uma maneira abrupta, a escola como um todo viu-se obrigada a implantar novos processos tecnológicos em todos

os seus ambientes. A ferramenta do QR code pode ser vista como uma possibilidade de divulgação das atividades do professor uma vez que este pode gerar um único código que possibilita juntar textos produzidos pelo educador, sites que discutem ou informam sobre o assunto debatido e atividades de fixação como fechamento de conteúdo. Este código pode ser direcionado ao aluno através de seu telefone celular, via aplicativo WhatsApp ou por e-mail e, dentro dele, estaria todo o direcionamento necessário para que o aluno pudesse por em prática as orientações do professor. Mesmo estando quilômetros de distância um do outro.

Já em relação à disciplina de matemática, com o uso do QR code, é possível abordar assuntos em sala que até então eram tratados de maneira convencional e abstrata pelos professores da área. Assuntos que poderiam apresentar um certo tipo de receio e rejeição por parte dos alunos, haja vista a dificuldade na disciplina de matemática apresentada por grande parte dos discentes e, por conseguinte, gerar dificuldade na absorção do novo conteúdo, com a ajuda de um aparelho celular e um código de resposta rápida, pode-se despertar a curiosidade e o interesse destes, trazendo o estímulo do uso prático da tecnologia em sala de aula. Essa é a junção da tecnologia, gerando curiosidade e despertando o desejo de aprender de uma maneira lúdica.

Para exemplificar, escolheu-se tratar em uma hipotética aula de matemática, os conceitos iniciais sobre “Plano Cartesiano”. Após a explicação inicial oferecida pelo professor, este poderia enviar a seus alunos (seja por e-mail, aplicativo WhatsApp ou outras formas rápidas de comunicação), de forma complementar, um QR code gerado a partir uma videoaula que poderia trazer uma maneira diferente de explicação. O QR code abaixo direciona e orienta ao aluno ao que assistir, de acordo com o plano de aula definido pelo professor:

Figura 5 – QR code aula de matemática (<https://youtu.be/7FwPfnjrCRA>)



Dessa forma, a aula teria uma outra abordagem, integrando métodos pedagógicos tradicionais e as TDCIs. Com isso, seria possível obter entre professor e alunos uma rica

troca de experiências, na qual os alunos explanariam o seu entendimento, que mediado pelo professor, seriam esclarecidas possíveis dúvidas. Em um segundo momento, uma atividade prática seria a resposta para a localização dos pontos cartesianos que cada aluno receberia individualmente através de um QR Code recebido privativamente através do aplicativo de mensagens WhatsApp. Ao final, com todos os pontos localizados, todos os alunos juntos deveriam identificar qual a figura geométrica se formou, deixando assim uma introdução para o próximo assunto a ser tratado: geometria.

Nas exemplificações apresentadas, foi possível demonstrar o quanto a ferramenta do QR code é versátil em sua utilização. Através de sites da internet ou aplicativos disponibilizados gratuitamente nas lojas dos smartphones é possível criar os códigos de acordo com cada demanda dos professores. Além do direcionamento à sites, o QR code permite inúmeras situações de armazenamento de dados como a programação do envio de um e-mail com as atividades desenvolvidas pelo professor, abrir as redes sociais em alguma atividade onde seja necessário o uso dessas páginas, indicar a localização de um determinado local ou pessoa, dentre outras.

O uso pedagógico do QR code em sala de aula ou no ambiente acadêmico em geral tende a crescer à medida que tal tecnologia seja conhecida e difundida como uma possibilidade a mais dentro dos processos de ensino e aprendizado. Para modernizar as aulas e aplicar ao aparelho celular, antes visto como um vilão na esfera escolar, um uso sadio, aliando praticidade, tecnologia e interatividade. Segundo ALAVA (2002), escolas, equipes pedagógicas e o professorado devem superar o velho modelo pedagógico e não incorporar o velho ao novo. A tecnologia proporciona a mediação entre saberes escolares, educadores e educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o uso do QR code nas práticas educacionais, percebemos o quanto se faz necessário a inclusão dos processos tecnológicos como ferramentas substanciais no ambiente escolar. Apesar de vivermos em um tempo altamente tecnológico, percebe-se que ainda há uma dificuldade em integrar as TDICs às disciplinas escolares. Seja por falta de oportunidades e recursos para sua implementação ou por algum tipo de entrave dos professores, como resistência ao uso da tecnologia como um todo, integrar as tecnologias nas escolas ainda é um desafio a ser superado.

O chamado código de resposta rápida, QR code, constitui-se como uma ferramenta aliada nesse processo de informatização e digitalização do ambiente escolar, pois com alguns procedimentos simples, é possível inseri-los em atividades curriculares de quaisquer disciplinas. Para além dessas questões, hoje em dia tem-se uma demanda muito iminente de transformar aulas expositivas em algo mais dinâmico, moderno e interessante ao alunado; sejam no ensino infantil, fundamental, ensino médio ou superior. Ao integrar tecnologias diversas às práticas educacionais, o aluno tem a possibilidade de usufruir de algo mais prazeroso, uma vez que tais tecnologias fazem parte do seu cotidiano. Cabe aos professores e professoras um trabalho de planejamento e definição de critérios para que as atividades que utilizam o QR code, o celular, tablets, notebooks dentre outros equipamentos tecnológicos sejam organizadas e benéficas aos alunos. No geral, o que se percebe é que os alunos gostam e sentem-se atraídos por atividades que envolvam tecnologia de comunicação. Não é possível mais proibi-las. É necessário integrá-las. De uma forma de outra, seja com o recurso que estiver à mão do professor e da escola, é importante caminharmos rumo ao uso real das TDICs em prol de melhores performances e interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA S. Os paradoxos de um debate. In: Alava S. (Org.) **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002(a). p.13-21.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO. **TIC educação coletiva de imprensa 2018**. São Paulo, 16 de julho de 2019. Acessado em <https://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores> em 05/07/2020.

CORTEZ, Luiz Cláudio dos Santos. O uso pedagógico do QR code em sala de aula. In: **9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física**, de 21 a 24 de maio de 2019, Londrina. Acessado em <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/bem-vindo-ao-conpef-2019.php>. Acesso em 05/07/2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4131/2008, institui normas de proibição de uso de aparelhos celulares em escolas públicas e privadas do DF. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 09 de Maio de 2008.

Acessado em <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/lei-n%C2%BA-4.131-de-02-de-maio-de-2008.pdf> em 04/07/2020.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Educação e Sociedade* [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 769-789. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf> Acessado em 14/07/2020

PARANÁ. Lei nº 18118/2014, dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 24 de junho de 2014.

Acessado em

<http://www.comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=11862#:~:text=Lei%20Estadual%20n%C2%BA%2018.118%2F2014%2DPR%2C%20de%2024%20de.pedag%C3%B3gicos%20no%20Estado%20do%20Paran%C3%A1>. Em 04/07/2020.

SANTA CATARINA. Lei nº 14363/2008, dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial de Santa Catarina**, Florianópolis, 25 de janeiro de 2008.

Acessado em

http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.363%2C%20de%2025%20de%20janeiro%20de%202008&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20do,do%20Estado%20de%20Santa%20Catarina.&text=1%C2%BA%20Fica%20proibido%20o%20uso,Art. Em 04/07/2020.

SANTOMÉ, T. **Currículo escolar e justiça social: O cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 9-44.

SÃO PAULO. Lei nº 16567/2017, altera a Lei nº 12370, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 07 de novembro de 2017.

Acessado em <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/517929877/lei-16567-17-sao-paulo-sp> em 04/07/2020

SILVA, Nereida Costa Nascimento. O uso de novas tecnologias no ambiente escolar: uma realidade necessária. **Revista Ideias & Inovação**. Aracaju, volume 3, número 3, p. 59 – 68, abril de 2017.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA TELA PARA A SALA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA O GÊNERO PÁGINA DE INSTAGRAM

Ithalo Rafael Vieira Buriti³
Rodrigo Gabriel Vieira⁴
Neilson Alves de Medeiros⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar possibilidades de uso do gênero página de Instagram em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio. Tal escolha se justifica pela possibilidade do uso amplo de páginas como recurso de aprendizagem para a disciplina de Língua Portuguesa, o que poderia tornar as aulas lúdicas, interessantes e atrativas para os nativos digitais. Para tanto, apoiamos-nos nas teorias a respeito dos gêneros textuais, sustentadas nos pensamentos de Bakhtin (2003) e Marcushi (2002; 2010), o modelo de sequência didática de Dolz (2004) e as discussões sobre tecnologias na sala de aula e sobre os multiletramentos (ROJO, 2015), como também os documentos oficiais que regem a educação do Brasil. Para a elaboração da sequência didática, consideramos a leitura de publicações da página de Instagram Citando Paraibanês. Pretende-se articular, por meio dos textos, a análise sobre a variação linguística e a cultura local dos estudantes, além dos aspectos multimodais presentes no gênero página de Instagram. Por resultados, esperamos que o uso do referido gênero possa ampliar as possibilidades de leitura, de análise da variação linguística e de uso de tecnologias (TIC) em sala de aula na relação do professor-aluno e aluno-professor, explorando questionamentos, análises, pensamento crítico, além de uma abordagem que contemple aspectos verbais e não verbais. Além disso, entendemos que a proposta ora apresentada aproxima o ensino de Língua Portuguesa da realidade do estudante, seja pelo uso de uma rede social ou pela reflexão sobre as expressões faladas pelo paraibano⁶.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Sequência Didática; Leitura; Variação Linguística.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa discutir o uso do gênero página de Instagram em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio. Partimos do pressuposto de que o uso amplo de páginas como recurso de aprendizagem para a disciplina de Língua Portuguesa pode tornar as aulas mais lúdicas e próximas da realidade do aluno. Para tanto, amparamos-nos nas teorias a respeito dos gêneros textuais, no modelo de sequência didática de Dolz (2004) e

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa – PB, ithalovburiti1@gmail.com

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa – PB, rodrigogabrielvieira29@gmail.com

⁵ Professor do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa – PB, neilson.amedeiros@gmail.com

nas discussões sobre tecnologias na sala de aula e sobre os multiletramentos (ROJO, 2015), como também os documentos oficiais que regem a educação do Brasil. Para a elaboração da sequência didática, consideramos a leitura de publicações da página de Instagram Citando Paraibanês. Pretende-se articular, por meio dos textos, a análise sobre a variação linguística e a cultura local dos estudantes, além dos aspectos multimodais presentes no gênero página de Instagram.

METODOLOGIA

Para a realização do trabalho, utilizamos a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, sustentada em autores com bases teóricas bastantes sólidas e peculiares. Além disso, para o segmento da constituição do artigo, recorreremos à análise da página Citando Paraibanês, a fim de selecionar as publicações com potencial para uso nas aulas da sequência didática. Para fins de seleção, consideramos a presença de expressões linguísticas típicas do estado da Paraíba construídas de forma criativa e possa contrastar com os demais dialetos do Português Brasileiro.

Após a identificação das postagens, elaboramos a sequência didática em conformidade com o modelo apresentado por Dolz (2004), com atividades voltadas para uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

VARIAÇÃO DIATÓPICA, SOCIOLINGUÍSTICA E A DIALETOLOGIA

A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Segundo Labov (2009), a língua é um fenômeno heterogêneo ordenado, ou seja, a língua tem um conjunto de falares social e geograficamente diferenciados e, quando ocorre a variação, aqui defendida como a variação pela ótica do autor, é de maneira ordenada, com um caráter sistemático e controlado, e não de modo caótico e aleatório.

Para Cavalcante (2007), a Sociolinguística é a área que concebe a língua como um sistema que não é homogêneo, ou seja, a língua é diferente em seus contextos de uso, dessa forma heterogênea e plural. O uso da língua pela fala é observado e estudado. A autora esclarece sobre comunidade de fala:

Uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. O uso da língua depende de diversas variáveis: contextuais - situações de uso, estilísticas - jeito próprio do falante/usuário, etárias - cada idade tem um modo próprio de usar a língua, sociais - as diversas camadas sociais apresentam usos também específicos. (CAVALCANTE, 2007, p. 8)

Para ilustrar essa configuração da língua, podemos observar as diferentes formas que a língua portuguesa apresenta em contextos diversos, como as expressões típicas de adolescentes nascido nos anos 2000 ou os termos oriundos de segmentos especializados, como advogados, agricultores e dançarinos. Além de se manifestar de formas diferentes em função do grupo social, a língua também evidencia variações nas situações em que a utilizamos. Para isso, podemos comparar a fala presente em uma reunião entre executivos e uma confraternização entre amigos. Não só a seleção lexical e o tom de voz serão diferentes. É muito provável que na reunião de trabalho, os participantes da interação monitorem mais sua fala, a fim de atender à norma culta.

Cavalcante (2007) define a Variação Diatópica como um fenômeno que se relaciona a diferenças Linguísticas que são distribuídas no espaço físico e geográfico, as quais podem ser observáveis nos usuários da língua entre espaços geográficos diferentes. Com o panorama de estudo das línguas no Brasil, muitas vezes essas mudanças na língua são estigmatizadas e marginalizadas. Tendo em vista a premissa sociolinguística de que todas as línguas mudam e de que essas mudanças são salutares para atualização da estrutura da língua, a pauta do ensino de língua portuguesa deve considerar e valorizar o aspecto das mudanças lexicais na língua.

Em relação ao conceito de dialeto, Labov (apud PAIVA & DUARTE, 2009) entende a propagação do dialeto por meio da ativação e vivência no âmbito social do falante. Em outras palavras, entende-se que o ambiente familiar abriga essas formas que futuramente constituirão um dialeto, consolidando-se com sua expansão gradativa para outros grupos sociais. O conceito de dialeto aparece e toma proporção no estabelecimento de uma língua. Cada região geográfica possui um dialeto particular, como no nordeste onde a macaxeira, proferida no sudeste como aipim; como também no nordeste o mesmo alimento pode ter várias formas de ser comunicado como é o caso do din-din, que é

conhecido por sacolé, chupe chupe, gelinho e geladinho. Observa-se uma comunicação particular e regional.

Cavalcante (2007, p. 260) contribui para compreendermos o conceito de dialeto:

Quando as diferenças entre o jeito de falar de uma região e outra são poucas, podemos chamar essas maneiras diferentes de falar "falares". Quando as diferenças são numerosas e sistemáticas, e atingem não só a pronúncia e o léxico, mas também a gramática, podemos chamar as variedades regionais "dialetos". Para a Sociolinguística, "dialeto" significa uma variação regional. O português brasileiro e o português europeu são considerados dialetos do português, e na escrita são quase idênticos. [...]

O que mostra é que no exercício de uma língua existem falares e dialetos. O falar muda de região para região, enquanto a sistematização desse falar com léxicos específicos e uma gramática sistemática é entendido como dialeto. Segundo Aragão (2010), o trabalho entre o dialeto-padrão e a linguagem regional pode ser eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos, pois, como esse conteúdo pode ser abordado com o auxílio das tecnologias.

OS MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE ENSINAR E DE APRENDER A LÍNGUA

Nossa discussão em torno dos estudos sociolinguísticos vem somar-se a outro tópico muito importante. Inseridos na vertente sociointeracionista de linguagem, ao tratarmos do processo de ensino e de aprendizagem, voltamos nosso olhar para a pedagogia dos multiletramentos.

Segundo essa abordagem, à escola compete não somente inserir os alunos nas práticas de leitura do texto verbal. Dado o alcance que as tecnologias, sobretudo as digitais, vêm assumindo no início do século XXI, a presença de textos resultantes da combinação de diferentes linguagens é cada vez mais comum.

Nas palavras de Rojo (2012, p. 15), podemos conceituar os multiletramentos "multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica". De modo mais ilustrativo, podemos entender que as práticas de multiletramento envolvem a reunião de diferentes tipos de linguagem, como a palavra, a imagem, o som, a imagem em movimento. Os textos produzidos nas redes sociais evidenciam bem essa composição híbrida. Para isso, pensemos nos vídeos de tutorial do

YouTube. Nesses textos, temos a presença da voz do vlogger, de seus movimentos corporais (posição, gesto, expressão facial), das imagens que são inseridas durante sua apresentação, bem como o fundo musical e o thumbnail (imagem resumida que é posta na abertura do vídeo em pausa). Rojo (2012) também complementa que uma das características mais evidentes seria a multimodalidade dos textos contemporâneos, que exigem a mobilização de práticas multiletradas.

Por outro lado, o uso de textos multimodais que remetem aos multiletramentos ressoa nas recomendações previstas na BNCC, cujas competências pautam-se na diversidade de gêneros e na inclusão dos textos próximos das tecnologias.

No caso de nossa proposta didática, sabemos que não é seu objetivo dar conta de todas as competências previstas, mas a reflexão sobre o funcionamento do gênero página de Instagram, com enfoque nas questões dialetais da língua portuguesa justifica bem que a escola deve abrir suas portas para esses usos da língua - tanto as tecnologias quanto a variação linguística -, levando o aluno a se colocar diante da linguagem a partir do ciclo Uso - Reflexão - Uso.

O caminho percorrido até os multiletramentos, como objeto de interesse da Linguística, tem início na chamada guinada pragmática, quando o olhar dos pesquisadores se volta para os usos da língua, com foco em conceitos como enunciação, texto, gêneros textuais, oralidade e letramento. Quanto a este último aspecto, podemos afirmar que se trata de um tema caro, não somente aos estudos linguísticos, mas à educação como um todo, uma vez que, para compreendermos o processo de ensino e de aprendizagem da língua, nas dimensões da leitura e da produção textual, é essencial que os educadores entendam o papel do letramento nesse contexto.

Ampliando o debate sobre o letramento, o Grupo Nova Londres, em 1996, preocupado com a multiculturalidade e com as múltiplas linguagens que se aproximavam mais ainda em virtude das tecnologias, estabeleceu um novo conceito: o de multiletramentos.

De acordo com Um artigo de opinião pode apresentar um conjunto de vozes no espaço dos comentários enquanto uma postagem originária de uma página do Facebook pode circular em outras redes, além de promover a junção de outros textos (por meio da intertextualidade e intergenericidade) e outras linguagens (unindo imagem e texto verbal). Além disso, as próprias ferramentas tecnológicas permitem que os textos

circulam entre os usuários de uma forma muito dinâmica: compartilhar, curtir, copiar, colar e encaminhar são verbos que integram as práticas multi letradas. Não se lê em uma perspectiva de consumo, mas é possível criar conteúdo próprio e passá-lo adiante.

Quando adentramos a seara dos letramentos, observamos que o conceito de gênero textual também se abriga nesse debate. Segundo Marcuschi (1998), os gêneros:

São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

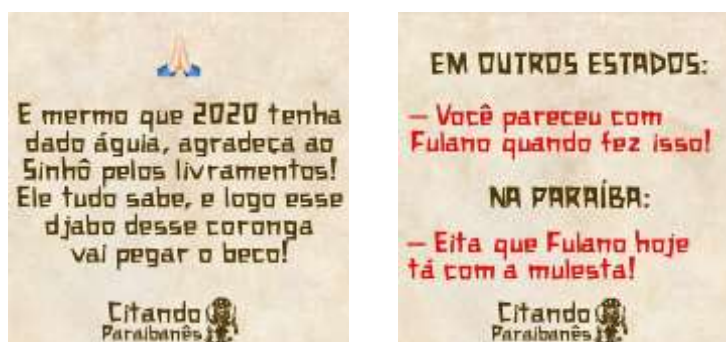
Dois pontos podem ser realçados no comentário de Marcuschi: em primeiro lugar, o caráter social dos gêneros; em segundo, sua maleabilidade e capacidade de transformação. Como parte da sociedade, a escola constitui uma agência de letramento, isto é, um locus onde circulam práticas letradas que são sistematizadas dentro da instituição. Por muito tempo, a escola cristalizou alguns gêneros em detrimento de muitos outros que são tão legítimos quanto a redação, o resumo e a resenha. É nesse ponto onde reverbera o conceito defendido por Marcuschi. Ora, se é a escola a responsável por ampliar o repertório linguístico-discursivo do aluno, faz-se necessário, portanto, que se dê a devida atenção para os gêneros atrelados à dinâmica das interações diversas, sem perder de vista a constante transformação desses eventos textuais. Assim, deve-se ter atenção às constantes mudanças que ocorrem com os gêneros digitais: como surgiram, se estão se transformando em outros gêneros, se são híbridos.

Conscientes da necessidade de delimitação, discutiremos, a seguir, sobre o gênero página de Instagram, pontuando sobre a página estudada neste trabalho.

A PÁGINA CITANDO PARAIBANÊS NO INSTAGRAM, IDENTIDADE E GÊNERO TEXTUAL

A página Citando Paraibanês encontra-se hospedada no Instagram, uma rede social com foco no compartilhamento de fotos e vídeos entre usuários, com possibilidade de aplicação de filtros e criação de conteúdo com GIFs, fontes diversas, congregando material verbal e não verbal de várias formas. No período de realização deste trabalho, a conta Citando Paraibanês apresentava mais de cinquenta e nove mil seguidores e mais de seiscentas publicações, o que revela um alcance substancial e um fluxo de publicação atualizado.

O conteúdo é voltado para o dialeto paraibano, o qual por meio de diálogos e frases viralizam na rede social gerando identidade e aproximação dos falantes da língua, sobretudo aqueles que possuem algum vínculo ou identificação com a cultura paraibana e ou nordestina. Frases como: “E mermo que 2020 tenha dado água, agradeça ao Sinhô pelos livramentos! Ele tudo sabe, e logo esse djabo desse coronga vai pegar o beco!” publicada na rede social, em junho de dois mil e vinte, sob o suporte de imagem do Instagram, são publicadas de uma a duas vezes por semana no perfil do Instagram. Vejamos:



Imagens de reprodução: <<https://bit.ly/2MVa3Fk>>.

Aqui se observa que os autores das publicações e da página elaboram os textos em conformidade com o gênero do discurso página do Instagram, que emerge na esfera da atividade humana das interações digitais. A respeito dos gêneros, Bakhtin (1997, p. 280) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade

nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] (p.280)

A esfera da atividade humana em questão é a rede social Instagram, a qual, segundo o portal de notícias Canaltech, marca um bilhão de usuários ativos, de acordo com dados de maio de dois mil e vinte. Os enunciados ilustrados nesta seção marcam que o uso oral da língua portuguesa no nordeste do país, mais precisamente o estado da Paraíba, é utilizado também na esfera comunicativa de com estilo próprio e estilo que se afirmar de acordo com a utilização do mesmo.

Para efeito de análise, podemos afirmar que a maioria dos textos presentes na página Citando Paraibanês apresentam enunciados verbais na modalidade escrita, com tipografia configurada para imprimir a identidade do conteúdo. Além disso, a cor da fonte oscila entre o marrom e o vermelho. O logotipo da página também acompanha as publicações, em um gesto de demarcação da autoria, haja vista que os textos podem circular sem os devidos créditos, são verbais, majoritariamente, com publicações de cunho do diálogo cotidiano paraibano e com enunciados orais sob o suporte do Story e em algumas publicações de vídeos nas quais músicas nordestinas são postadas a fim de remeter à sua identidade. Faria e Souza (2011) apud Ciampa (1987) entendem que identidade constitui:

Ciampa (1987) entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária: representa-se a identidade de alguém pela reificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença. (p.36)

Desse modo, uma vez que o usuário do Instagram começa a acompanhar a página, ele passa por um processo de metamorfose, de acordo com o conceito de Ciampa, porque ocorre uma relação entre seu contexto social, sua história e sua vivência pessoal. O fato

de a página publicar o dialeto da Paraíba chama o seu leitor para uma construção e afirmação de identidade.

LETRAMENTO DIGITAL E A NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO DA ATIVIDADE HUMANA

A tomada de significação e de leitura do mundo precede de entender como que os textos e os conteúdos se mostram perante o leitor. A página Citando Paraibanês é em um suporte virtual, na internet. Na mesma tomada de decisão do que ler, do que imprimir significados nos enunciados orais e escritos, o leitor passa pelo processo de letramento digital que exerce a prática de leitura e interpretação do que está escrito ou sendo proferido na tela. Soares (2002) apud Medeiros (2014) completa que:

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p.151-2).

Dessa mesma forma, se faz necessário que na sala de aula sejam estabelecidas habilidades para que o aluno possa a ser um leitor participante em suas esferas da atividade humana, como escola, família etc. Estabelecer critérios que sejam para desenvolver habilidades escritas e de leitura, ou seja, o letramento em sala de aula, deve ser pauta em voga nos centros de ensino; uma vez que o aluno também ocupa o espaço das redes sociais como produtor de conteúdo e leitor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

No presente trabalho, será utilizada uma discussão teórica utilizada na obra de Joaquim Dolz, 2001. Por meio de uma perspectiva na qual o texto oral e escrito é trabalhado em sala de aula de forma sistemática. Dolz (2001) define o conceito: Uma

“sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemáticas, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (p.97) A sequência didática aqui apresentada consistirá em torno de um gênero escrito através de duas imagens verbais da página de Instagram Citando Paraibanês.

Utilizando o Esquema da Sequência Didática do autor que consiste em: Apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final, respectivamente. Os módulos podem ser apresentados e com mais de dois módulos por Sequência Didática (SD).

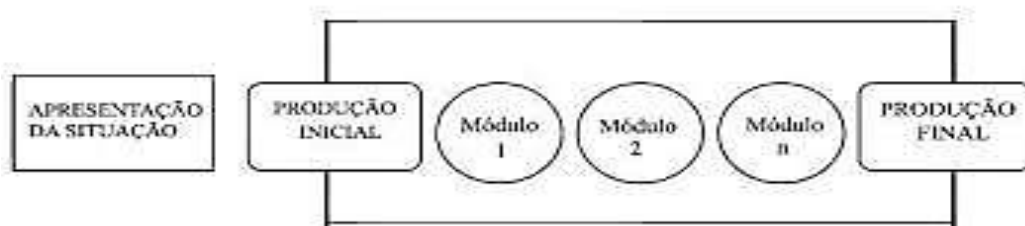
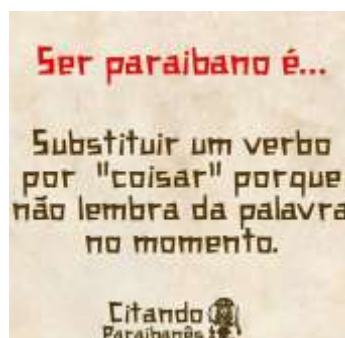


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A apresentação da situação consistirá em uma discussão sobre o regionalismo e a variação linguística na perspectiva diatópica, o discente será levado a pensar sua situação comunicativa e seu contexto social.

Joaquim Dolz (2001) defende que para estabelecer um propósito social e comunicativo para a aprendizagem, ou seja, para que o discente possa aprender de forma direcionada e instrutiva, deve-se compreender Os Agrupamentos de gênero e como eles ocorrem. O gênero aqui utilizado, constitui-se no agrupamento ‘Relatar’, uma vez que a imagem abaixo relata um comportamento linguístico do cidadão paraibano.



Imagens de reprodução: <<https://bit.ly/2MVa3Fk>>.

A seguir será apresentada a sequência didática para o Ensino Fundamental, pautada também na Base Nacional Comum Curricular (2019).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

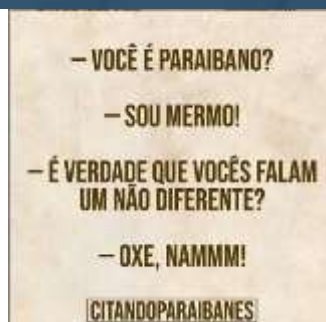
Para essa proposta de sequência didática, delimitamos um trabalho em torno da leitura de três publicações da página Citando Paraibanês. O público-alvo será uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. A sequência compreende a Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulo 1, Módulo 2 e Módulo 3, seguidos de uma Produção Final. Trataremos de cada etapa a seguir:

Apresentação da Situação

Inicialmente, o professor deverá trazer vídeos curtos com pessoas de diferentes regiões do Brasil falando. Será solicitado aos alunos que prestem atenção na forma de falar de cada pessoa: se existe um único padrão, se eles se identificam com alguma forma de falar, se eles já vivenciaram situações em que alguém comentou sobre o modo de falar de alguém (se é feio, se é bonito, se tem mais a ver com a região Sudeste, Nordeste, Norte etc). De forma transversal, o professor pode tratar do tema diversidade cultural no Brasil, com a leitura da letra de canção Paraíba Joia Rara, (composição de Ton Oliveira). Será realizada uma leitura silenciosa, seguida de apreciação em grupo. O professor deverá articular os sentidos presentes na letra da música com o propósito de realçar a riqueza cultural presente no estado da Paraíba, indagando os alunos a falarem sobre suas impressões em relação a cada referência histórica e cultural do texto.

Produção Inicial

Dando sequência ao desenvolvimento das atividades, o professor orientará uma produção inicial do gênero post de página do Instagram com a temática da cultura paraibana. Para isso, será realizada a leitura do texto abaixo extraído da página Citando Paraibanês:



Imagens de reprodução: < <https://www.instagram.com/p/CATNWeZngPR/>>

Para a leitura do texto, o professor solicitará aos alunos que identifiquem o gênero, sua função, espaço onde circula etc. Outros aspectos que deverão ser explorados: o formato de diálogo (uso do travessão, texto segmentado em turnos, tom mais informal). Além disso, deve-se chamar a atenção dos alunos para elementos que indicam traços da oralidade no texto, como o uso do R na palavra “mermo”, o uso do “oxe” e o prolongamento do “nammm” por meio da repetição da letra M. Do ponto de vista da temática sobre cultura, diversidade e identidade, o professor conduzirá um momento de discussão sobre como os alunos se veem representados ou não pelo texto, se conhecem a página à qual pertence o post. Antes de finalizar a aula, o docente deverá anunciar que as próximas aulas serão de aprofundamento sobre o tema da diversidade linguística e sua relação com a cultura/sociedade. Mesmo assim, os alunos já estarão cientes de que produzirão textos destinados ao Instagram sobre o conteúdo abordado.

Módulo 01

Este módulo será centrado no seguinte texto:

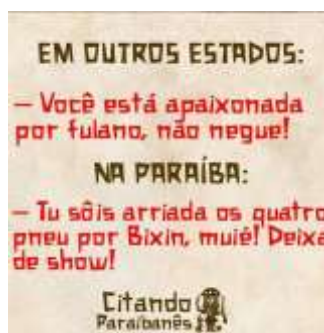


Imagem de reprodução: < <https://www.instagram.com/p/CCLxagmH6q3/>>

Antes de realizar a leitura do texto, o professor levantará o questionamento sobre os efeitos que provocamos com o modo de usarmos a língua. Deve-se refletir sobre o nível de adequação da língua culta aos contextos familiares mais diversos. O objetivo é

compreender que nem sempre falamos da mesma forma em todos os contextos. Para aprofundar a discussão, a leitura da publicação da página será realizada.

Os alunos devem falar sobre suas impressões em relação ao texto: o layout, uso de cores, uso de pronomes, concordância nominal, gírias. Também é importante discutir sobre o discurso presente no primeiro enunciado, no intuito de ressaltar que não é somente a Paraíba que apresenta expressões diferentes, mas a intenção da página compara a Paraíba a outro estado (de forma neutra) para destacar a identidade única da cultura paraibana. Nessa esteira, o professor pode ampliar a discussão sobre expressões ou modos de falar que os alunos conhecem sobre outros estados. Por fim, o educador encerrará a discussão sobre o texto com um quadro comparativo entre os pronomes Tu, Você e Vós, questionando os alunos sobre as formas mais recorrentes no cotidiano. Além disso, também será necessário refletir sobre os efeitos que o uso de “tu sôis”, “pneu” (sem marcação do plural), “arriada” e “muié” provoca em interações do dia-a-dia. Trata-se de um espaço para introduzir o tema do preconceito linguístico.

Módulo 02

Neste módulo será realizada a leitura dos textos abaixo:

Texto 1



Imagem de reprodução: <<https://www.instagram.com/p/B9CCAtOnany/>>

Texto 2

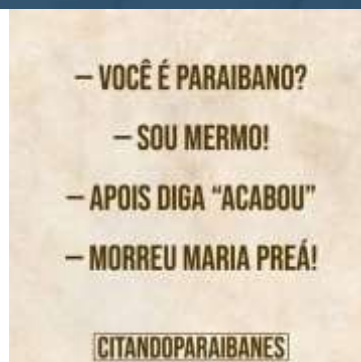


Imagem de reprodução: < <https://www.instagram.com/p/B-DaRARnsa8/> >

Ao realizar a leitura com os alunos, o professor pode explorar as expressões presentes no dialeto paraibano. Inspirados nas publicações da página Citando Paraibanês, os alunos serão orientados a construir um glossário de termos típicos da Paraíba. A turma deve se envolver nessa atividade com a ciência de que os glossários servirão como banco de dados para a produção final, a saber: uma série de publicações para uma página que trate da cultura paraibana.

Nesse contexto de trabalho, a turma deverá apontar as características que constituem a marca da página Citando Paraibanês. Espera-se que os alunos percebam que, além das expressões populares, a reprodução da fala na escrita, a aproximação da fala informal e o humor são elementos recorrentes na página. Além disso, os textos são curtos e configurados em fontes com cores que contrastam. Convém destacar a estruturação voltada a memes, organizada da seguinte forma na página Citando Paraibanês: segmentação próxima de uma conversa e a expressão fixa “Você é paraibano” + “Sou mermo” + “Apois diga X” + desfecho com expressão dialetal. Os alunos devem planejar a página com uma linguagem objetiva, inteligente e reconhecível, facilitando sua propagação.

Será permitido, nesta aula, o uso de celulares para pesquisa de material para composição do banco de dados. Os alunos podem utilizar a ferramenta Canva para editar as publicações. Até o final da aula, um esboço geral da página deve ser apresentado ao professor, que realizará as intervenções necessárias.

Módulo 03

Este módulo objetiva a etapa de produção de textual propriamente dita. Os alunos, munidos de material previamente levantado na aula anterior, se reunirão em grupos para dar prosseguimento à criação da página. Serão eleitos os administradores da página sob a supervisão do professor.

Até o final da aula, o professor orientará a revisão dos textos, ponderando junto aos alunos o funcionamento do gênero ao qual pertencem os textos. Questões como adequação linguística, direitos autorais, respeito aos direitos humanos e marketing deverão abordadas nesta etapa. Finalizados os textos, cada grupo apresentará seus textos, com possibilidade de revisão a partir dos comentários dos colegas.

Produção final

Na aula seguinte, após criação de uma conta no Instagram com o nome dado à página pelos alunos, será realizado o trabalho de divulgação junto às turmas da escola. Também se recomenda a realização de uma live apresentada pelo professor, com a participação de um representante da turma para falar sobre a página.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, podemos observar que, embora o objetivo final seja a elaboração de uma proposta apenas, a inserção dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa é uma realidade possível. Verificamos que a utilização de textos decorrentes de práticas multiletradas amplia a atuação do aluno em sua língua, ultrapassando o nível mais elementar de leitura e produção de textos para um nível mais complexo, no qual se mobilizam diferentes linguagens no meio digital. Além disso, percebemos que a página Citando Paraibanês apresenta um grande potencial para o ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para uma reflexão sobre a variação linguística bem como a identidade inerente aos usos da língua. Por meio da leitura dos textos publicados na referida página, oportuniza-se uma valorização da diversidade cultural e linguística do Brasil, consolidando a visão de que a variedade de prestígio deve ser aprendida na escola, sem deixar de lado as demais variedades que revelam muito sobre a identidade do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2003.

FARIA, Ederson De; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 3542, jan./2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 1 jun. 2020.

MEDEIROS, Zulmira. GÊNEROS, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTOS. **Letramento digital em contextos de autoria na internet**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581612, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/a05v14n3.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@gem**, v. 4, n. 2, p. 173-194, 27 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos Empíricos Para Uma Teoria Da Mudança Linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

João Pessoa, PB: **Citando Paraíba**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/citandoparaibanes/?hl=pt-br>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

FORTES, Clarissa Corrêa. **INTERDISCIPLINARIDADE**: origem, conceito e valor. Revista acadêmica Senac on-line. 6a ed. setembro-novembro, 2009.

DOMINGUES, Nilton Silveira; HEITMANN, Felipe Pereira; CHINELLATO, Tiago Giorgetti. **Tecnologias em Sala De Aula**: explorando as possibilidades do tablet na educação. Anais do XI ENEM-XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, PR, 2013.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. **O Uso de Tecnologias em Sala de Aula**. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL, 2 Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

O ENSINO DA ESCRITA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS TEMPOS ATUAIS: JOGO *ONLINE* COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Paulo Pereira dos Santos ⁷
Eliane Pereira Machado Soares ⁸

RESUMO

Este trabalho constitui um recorte da dissertação de mestrado em andamento intitulada “Marcas de Oralidade nos textos escritos de alunos do Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção por meio do digital”. A pesquisa desenvolvida buscou identificar e analisar os erros ortográficos nas produções textuais escritas de alunos do ensino fundamental II, em uma escola pública, no município de Parauapebas (PA) e, a partir daí, propor uma intervenção didático-pedagógica utilizando as tecnologias digitais informação e comunicação no ensino da escrita, com objetivo de levar os discentes a superar os erros ortográficos recorrentes em suas produções. Para tanto, os alunos de duas turmas, uma do 6º ano e uma de 9º ano, participarão de uma sequência de atividades *online*, em turmas separadas, utilizando também como recurso midiático dois jogos digitais *on-line*, sendo eles: “Fórmula Ditado” e “Soletrando”, todos disponíveis *on-line* e de forma gratuita na internet. Os resultados parciais da pesquisa, obtidos por meio da quantificação dos primeiros dados, mostram que a ocorrência de erros ortográficos na produção escrita é bastante significativa, o que nos estimula a buscar estratégias de ensino pautadas no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), consideradas ferramentas potencializadoras do ensino e aprendizagem nos tempos atuais. O embasamento teórico deste trabalho foi construído a partir dos estudos Ribeiro (2012 e 2016), BNCC (2017), Santos e Soares (2020), entre outros.

Palavras-chave: Ensino da escrita, Jogos digitais *online*, Tecnologias digitais de informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação em andamento que tem como título “Marcas de oralidade nos textos escritos de alunos do Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção por meio digital” com o objetivo geral de “identificar e analisar os erros ortográficos nos textos escritos e as motivações para a sua ocorrência nas produções dos alunos dos 6º e 9º anos em uma escola pública, no município de Parauapebas, no sudeste do Pará” (SANTOS & SOARES, 2020, p. 1327). Os erros ortográficos foram investigados sobre a luz da sociolinguística quantitativa, tendo como variável estudada

⁷ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: paulosntosletras@gmail.com

⁸ Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: eliane@unifesspa.edu.br

“os problemas de escrita”, levando em consideração duas variantes: os erros ortográficos decorrentes da influência da fala na escrita e os decorrentes da falta de familiaridade do aluno com as convenções ortográficas.

Para a realização desta pesquisa foi selecionada duas turmas, sendo uma turma do 6º ano e uma turma do 9º ano. A escolha dessas duas séries diferentes, uma no início e outra no fim do ensino fundamental II, foi para verificar se os erros ortográficos permaneciam ou diminuía conforme o nível escolar.

Foram aplicados nessas turmas duas produções textuais, sendo elas um relato pessoal e um artigo de opinião, que gerou um *corpus* formado por 116 produções textuais, resultando em 1.638 dados linguísticos.

Após o tratamento de dados, a pesquisa mostrou que os alunos ao chegarem ao 6º ano do ensino fundamental, apresentavam mais “problemas ortográficos referentes à interferência da fala na escrita (72,7%), do que aqueles decorrentes de problemas de convenção ortográfica (27,3%)”. (SANTOS & SOARES, 2020, p. 1335). Além disso, os autores puderam concluir que os problemas ortográficos estão correlacionados tanto a fatores extralinguísticos (sexo, renda, escolaridade da mãe, ano escolar), quanto a fatores linguísticos (gênero textual e classe gramatical).

Em relação ao nível escolar, foi concluído que as dificuldades ortográficas diminuem nos anos posteriores ao 6º ano, porém essa redução ocorre apenas pela metade, continuando, ainda, de forma expressiva. Nos textos do 6º ano, foram encontradas 1.091 ocorrências e do 9º ano foram encontradas 547 ocorrências, tendo em vista que o 9º ano é a série final do ensino fundamental e espera-se que os alunos dominem as regras ortográficas produzindo textos coesos e coerentes sem problemas de escrita. (SANTOS & SOARES, 2020, p. 1336).

Com os resultados obtidos, buscou-se desenvolver uma proposta de intervenção didático-pedagógica pautada no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), com intuito de possibilitar o desenvolvimento tanto competências relacionadas a escrita correta das palavras, também como as competências relacionados aos novos letramentos – letramento digital. Para tanto, foram selecionados dois jogos *online* como um dos recursos midiáticos da proposta interventiva, sendo eles: “Fórmula Ditado” e “Soletrando”, todos disponíveis *on-line* e de forma gratuita na internet.

Com este artigo, procuramos refletir e apontar as possibilidades de uso de jogos *online* como recursos digitais potencializados do processo de ensino e aprendizagem da escrita, tornado esse aprendizado mais lúdico, dinâmico e envolvente. Para isso, o artigo foi dividido em três seções. Na primeira, discorremos sobre o ensino da escrita no contexto do letramento digital. Na segunda, falamos sobre a inserção do jogo *online* como recurso pedagógico, apresentando dois tipos de jogos que podem ser incorporados na prática docente, e por fim, as considerações finais.

O ENSINO DA ESCRITA NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL

A escrita de muitos alunos no ensino fundamental evidencia que eles escrevem muitas vezes da forma como falam, mostrando que a língua falada exerce uma influência significativa na língua escrita. Outra situação que ocorrem com frequência são os erros ortográficos motivados pela falta de familiaridade dos alunos com a conversão ortográfica. Diante disso, surge uma situação que é um tema relevante e motivo de preocupação para muitos professores, a ortografia. Para muitos docentes, os desvios ortográficos trata-se “de uma das principais dificuldades de aprendizagem” dos alunos após serem alfabetizados (SILVA, MORAIS e MELO, 2007, p. 07).

Nesse contexto, observar-se que a escola exerce sobre o aluno uma cobrança muito grande em relação à escrita. Nesse sentido, Morais (2003, p. 18), afirma que “em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia”.

Sendo assim, é necessário que o professor identifique e conheça as principais ocorrências de desvios ortográficos para que possa estabelecer estratégias de ensino que contribuam na reflexão sobre as normas ortográficas e na resolução dos problemas de ortografia. Cabe ao professor, buscar formas inovadoras do ensino da escrita ortográfica que motive e engaje o aluno nesse processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais de informação e comunicação, tornam-se uma importante aliada nesse processo.

O avanço tecnológico, característica marcante do século XXI, impulsionou o desenvolvimento em todas as esferas: social, econômica, política, educacional, etc, provocando mudanças significativas mundialmente. No contexto da educação, percebemos que as mudanças ocasionadas por esse avanço da tecnologia são imensas,

principalmente nos tempos atuais de isolamento social, provocados pela pandemia causada pela COVID-19, nos quais fomos obrigados a usar de forma demasiada as tecnologias de informação e comunicação para estudar, trabalhar e manter processos interacionais com nossos pares.

Há mais de 20 anos, estudiosos e pesquisadores desenvolvem trabalhos e pesquisas na área das tecnologias digitais voltadas para a educação. Porém, somente agora essas ferramentas ganharam maior visibilidade e importância no âmbito educacional.

Diante disso, somos levados a refletir sobre a relevância do uso dessas ferramentas como pontencializados do processo de ensino e aprendizagem e uma aliada do professor na prática docente. Nesse sentido, a Base Nacional Curricular Comum nos alerta sobre a necessidade de estarmos introduzindo esses recursos na de sala de aula, possibilitando assim, o desenvolvimento de habilidades e competências relacionados a leitura, escrita e aos letramentos digitais.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 12).

Nessa referenciação da BNCC, percebemos que os alunos, neste novo contexto de aprendizagem proporcionada pela cultura digital, podem atuar de forma crítica, tanto como consumidores, quanto produtores de conteúdos. Cabe à escola, proporcionar momentos de aprendizagem em que os alunos desenvolvam as competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias, recursos e linguagens midiáticas, promovendo assim o letramento digital.

A expressão letramento digital segundo Ribeiro e Coscarelli (2013), diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Assim sendo, o aluno para ser um letrado digital precisa dominar a comunicação nos diferentes contextos que os ambientes virtuais proporcionam, analisando criticamente o

conteúdo disponibilizado, sendo capaz de analisar as informações relevantes e sua veracidade.

A INSERÇÃO DO JOGO *ONLINE* COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Os jogos digitais *online* podem oferecer grandes contribuições para o ensino da língua escrita. Essas ferramentas midiáticas são relevantes no contexto educacional “devido a sua capacidade de despertar o interesse e a motivação e de colocar em ação competências e habilidades dos mais diferentes tipos” (RIBEIRO, 2012, p. 112). Destacando a competência linguística, esta mesma autora afirma que os jogos digitais, ou até mesmo os jogos não digitais mobilizam

[...] do jogador uma série de habilidades necessárias para interação no jogo, o que leva o jogador a construir sentido a todo o momento a partir da representação de diferentes linguagens. Vistos, assim, sob a ótica educacional, os jogos digitais, concebidos ou não com fins educativos, podem ser integrados, desde a escola básica, ao planejamento pedagógico para contribuir com a aquisição da escrita (RIBEIRO, 2012, p. 112).

Porém, essa inserção do jogo *online* na prática docente exige do professor uma estratégia e um planejamento bem elaborado para que esses jogos não seja meramente recursos de lazer e diversão. Souza (2012, p. 24), corrobora essa afirmação quando nos diz que

[...] os jogos não devem ser vistos como mero passatempo, mas sim como um instrumento enriquecedor, no processo ensino-aprendizagem. É nele que os indivíduos procuram levantar hipóteses, solucionando problemas para a construção de seu conhecimento formal.

É necessário que o professor busque fundamentar sua proposta de uso de ferramentas digitais com objetivos sólidos que promova “a participação e a experimentação do sujeito na construção de conhecimento sobre a escrita de forma lúdica e prazerosa” (RIBEIRO, 2012, p. 112).

Segundo Ribeiro (2016, p. 166),

[...] os jogos *online* “podem ser usados em situações de ensino e aprendizagem no intuito de promover e ampliar o letramento, fomentando a participação ativa do estudante na construção individual e coletiva de seu conhecimento e podem atuar como geradores de motivação intelectual e cognitiva para a formação de bases linguísticas que

permitam ao aluno participar de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em diversos ambientes, inclusive digital.

Neste contexto, a importância da mediação pedagógica exercida pelo professor é fundamental. Apesar de serem considerados “nativos digitais”, os alunos dessa geração precisam de um sujeito que exerça uma mediação, pois é esta que “coloca em evidência o papel do sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos (MASETTO, 2000, p.146).

Os jogos digitais *online* além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, “[...] proporcionam o domínio gradual do mouse, do teclado, de programas e de outros recursos disponíveis no computador e na internet” (RIBEIRO, 2016, p. 167).

A seguir, apresentaremos dois jogos *online* que tem possibilidades de uso como ferramenta complementar no ensino da escrita.

Fórmula Ditado

O jogo *online* “Fórmula Ditado” está hospedado no site “Educação Dinâmica” que disponibiliza em sua plataforma diversos jogos educativos e gratuitos para o público do ensino fundamental, dos seguintes componentes curriculares: português, matemática, ciências, geografia, história, artes e inglês, proporcionando aos alunos um aprendizado de forma dinâmica, lúdica e motivadora.

Para a proposta de intervenção, escolhemos o jogo “Fórmula Ditado”, que constitui um jogo relacionado ao componente curricular língua portuguesa e contempla os objetivos da proposta interventiva, pois o jogo explora conhecimentos relacionados à aplicação de conversões ortográficas, indicados para alunos tanto dos anos iniciais do ensino fundamental como dos anos finais. De acordo com Santos e Soares (2020), a ocorrência de problemas de escrita tende a diminuir ao longo dos anos, porém é um quantitativo preocupante, segundo sua pesquisa, demonstrando a necessidade de uma intervenção efetiva no sentido de amenizar os erros ortográficos cometidos pelos alunos dessa série.

O jogo “Fórmula Ditado” é dividido em cinco fases semelhantes e resumidamente consiste em uma corrida de carro. Antes de iniciar a primeira fase, o jogador/aluno escolhe entre os dois modelos de carro disponibilizados para representá-lo durante o jogo e logo em seguida inicia-se a fase. Em todos os níveis, o cenário é composto por um pista

com dois carros – um carro do jogador e outro do adversário - em um ambiente montanhoso. O objetivo central do jogo é ganhar a corrida, digitando corretamente, no espaço destinado para este fim, as palavras que são oralizadas.

A cada fase são enunciadas pelo jogo oito palavras que precisam ser digitadas em tempo hábil pelo jogador no lugar específico e teclando no “enter” para conferir. O carro inicia sua corrida lentamente e avança de uma forma mais acelerada a cada palavra escrita corretamente. Se o jogador/aluno errar, a palavra é novamente oralizada, tendo uma nova chance de digitá-la ortograficamente. O jogador também tem a oportunidade de ouvir quando quiser a oralização digitando o número 1. A cada nível conquistado, o jogador acumula prêmios, totalizando cinco prêmios.

Os recursos de áudio disponíveis neste jogo estão divididos em vários momentos e todos estão relacionados à corrida de carros. Na tela inicial, podemos ouvir o som do motor de um carro em uma corrida automobilística, finalizando com o barulho de uma freada. Durante as fases o jogo, a cada letra digitada, ouvimos o barulho das teclas do computador sendo pressionadas. A cada acerto, o som de um motor sendo acelerado e no caso de erro de digitação da palavras, ouve-se o barulho de uma buzina, sinalizando o erro de escrita cometido. Em todas as fases, o mouse é utilizado; desde a escolha do carro até a última fase, sendo utilizado para mudar o nível.

O jogo é simples, composto por um pequeno repertório de palavras (40 palavras), mais adequado para alunos que estão iniciando o ensino fundamental II e que apresentam ainda problemas de escrita. Devido ao tempo estabelecido para digitar as 8 palavras de cada nível, o jogo exige do jogador uma agilidade na digitação o que leva o participante a ficar atento ao automóvel do adversário. Com o recurso de som, “para ouvir” os jogadores são motivados a “estabelecer relação entre as representações da escrita e sonora das palavras” (RIBEIRO, 2016, p. 174).

Figura 1 - Tela do jogo *online* Fórmula Ditado.



Fonte: https://www.educacaodinamica.com.br/game_educativo/formula_ditado

Soletrando

O jogo *online* “Solentrado” surgiu a partir do quadro do programa televisivo “Calderão do Huck”, exibido nas tardes de sábado pela emissora de televisão Rede Globo, no período de 2007 a 2012. Este quadro configurava-se como um concurso brasileiro de soletração com participantes/alunos da Rede Pública de Ensino que eram selecionados por meio de eliminatórias realizadas por estado. No programa, os participantes do concurso precisavam soletrar corretamente as palavras para se classificar para a etapa seguinte.

No *site* “Jogalo” encontra-se uma versão *online* e gratuita deste jogo, indicado principalmente para os alunos do ensino fundamental anos finais. Muito semelhante ao quadro, no jogo *online* “Solentrando”, ao invés de soletrar, o jogador precisa digitar no computador as letras que formam a palavra oralizada, incluindo acentos, hífen ou qualquer outro sinal gráfico, de acordo com as regras gramaticais e, assim, avançar para a próxima palavra.

O jogo apresenta uma interface única para os três níveis disponibilizados - fácil, intermediário e difícil - e de usabilidade acessível. A opção “Como jogar”, oferece

informações gerais de como funciona o *game*, orientando o jogador sobre a importância da ativação da caixa de som do computador, tendo em vista que o jogo exige que o participante ouça a palavra para poder digitá-la no espaço destinado a este fim. Ao clicar em “Ouvir Palavra” o jogador precisa digitar no espaço “Digite a palavra aqui”, no intervalo de 20 segundos que é a quantidade de tempo para digitar corretamente cada termo pronunciado, e após a digitação, é necessário apertar o botão “Confirmar”. Também através desse botão, o jogador tem a possibilidade de repetir a oralização da palavra quantas vezes necessitar, obedecendo o tempo disponibilizado.

Se a grafia estiver escrita de forma adequada, o *game* enunciará a frase “A palavra está correta”, e o jogador é classificado para a próxima palavra. Ao contrário, se a palavra estiver com erros ortográficos, o jogo sinalizará com o um som específico e pronunciará a seguinte frase “” que é oralizada junto com a exibição de uma caixa de mensagem sinalizando o fim do jogo com um pequeno *feedback* para o participante, podendo o jogador reiniciar o jogo.

Figura 2: Tela do jogo *online* Soletrando.



Fonte: <https://www.jogalo.com/portugues/jogo-do-soletrando.html>

As reflexões sobre o uso desse jogo *online* como recurso pedagógico nos faz acreditar que o variado repertório de termos e a oralização das palavras são características relevantes do *game* que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à escrita, a exploração da compreensão auditiva, além de despertar o interesse do aluno pelo aprendizado da escrita, por ser um *game* lúdico e dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que estes jogos digitais *online* apenas complementam o trabalho desenvolvido na sala de aula pelo professor no ensino da escrita. São considerados uma ferramenta mediadora que pontencializa o processo de ensino aprendizagem e não substitui outras formas de ensino da língua escrita.

Contudo, podemos afirmar que os jogos *online* podem contribuir significativamente no ensino da escrita, tornando a aprendizagem mais lúdica e motivadora, dinâmica e envolvente. Além disso, contribui de forma relevante para o aprimoramento do letramento digital, tendo em vista o contato que o aluno tem com multimodalidade contida nos jogos e o uso de recursos tangíveis como o *mouse*, teclado, etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SANTOS, Paulo Pereira; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Uma análise da escrita nos textos de alunos do ensino fundamental**. *fólio - Revista de Letras*, [S.l.], v. 12, n. 1. 2020.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Andréa Lourdes Ribeiro. Jogos *online* no ensino-aprendizagem da leitura e escrita. In. COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 160-174.

___ **Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais *on-line***. *Domínios da Linguagem*, v. 6, n. 2, 2012.

SOUZA, Eloá Franco de. **Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental**. Lins, 2012.

DO REAL AO VIRTUAL: REFLEXOS DA PANDEMIA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Ena Prado Cardoso⁹
Carlos Eduardo de Paula Santos¹⁰

RESUMO

Com a proibição das aulas presenciais devido à pandemia do Covid-19 as atividades acadêmicas transitaram das salas físicas para as virtuais. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva refletir sobre as possíveis estratégias pedagógicas de inclusão digital para o ensino de Língua Portuguesa através do curso de extensão universitária “Leitura Vox”, promovido pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por doze (12) meses, entre os anos de 2019 e 2020. Para tanto, evocam-se estudos sobre o Ensino Híbrido (EH) (VAUGHAN, 2010), como recurso de translação somática entre o ambiente da “escola formal” clássica e os novos espaços possíveis, assim como, as pesquisas em Análise de Discurso Crítica (ADC), postuladas por Fairclough (2001, 2003), Resende e Ramalho (2006, 2016), Magalhães (2005), no que tange à concepção crítica (do ensino) de língua e consciência linguística, com o intuito de promover uma educação que inclui e reduz desigualdades sociais por intermédio dos ciberespaços. Os resultados parciais apontam para novos modos de ensinar que podem agregar às práxis professorais dos profissionais de Letras do século XXI.

Palavras-Chave: Ensino Híbrido; Língua Portuguesa; Leitura Vox.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É notório que o atual cenário da saúde pública mundial, causado pela pandemia do Covid-19, modificou os espaços de sociabilidade, possibilitando movimentos de conexão entre ambientes físicos e virtuais. A Educação a Distância (EAD), por exemplo, ganhou destaque como alternativa para a não paralisação absoluta das práticas de ensino, exigindo dos professores(as) novos métodos de compartilhamento de conhecimento(s).

Nesse sentido, a presente pesquisa visa a refletir sobre possíveis estratégias pedagógicas de inclusão digital para o ensino de Língua Portuguesa (LP), através do

⁹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, Espanhola e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e bolsista PIBEX/UEMA. E-mail: enapcardoso@gmail.com

¹⁰ Graduando em Letras - Língua Portuguesa, Inglesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bolsista PIBIC/FAPEMA/UEMA e bolsista voluntário PIBEX/UEMA. E-mail: carlooseduardodepaulasantos@gmail.com

curso de extensão universitária “Leitura Vox” (doravante LV), que tem por objetivo primário o ensino de leitura em voz alta, interpretação crítica e produção textual. Para tanto, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica sobre Educação Híbrida conforme os estudos de Vaughan (2010), Peña e Allegrett (2012), Neves (2008), Bacich e Moran (2015) e enquadrar o curso nessas novas diretrizes. No que se refere ao ensino de leitura e escrita tomamos como base a Teoria Social do Discurso (TSD) ou Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001, 2003), Resende e Ramalho (2006, 2016), Magalhães (2005), que entende a importância de uma consciência linguística através da leitura reflexiva, encaminhando-se para a identificação de problemas sociais por intermédio da análise de textos socialmente posicionados.

Idealizado pela Prof. Dra. Dinacy Mendonça Corrêa¹¹ e promovido pela Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Paulo VI, por dois semestres letivos, entre os anos de 2019 e 2020, com carga horária de 120h, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), o curso LV está em sua nona edição, destinando-se a discentes, em especial de Letras e Pedagogia, e à comunidade acadêmica em geral. Durante o segundo semestre de 2019 o curso foi todo realizado na modalidade presencial como esperado, contudo, após tantos anos de execução, em 2020, surgiram novos desafios, que nos direcionaram para um ensino que atravessasse os muros da Universidade e entrasse na casa dos alunos, professores e bolsistas. O LV teve de ser reestruturado com a utilização de recursos pedagógicos digitais, o que demandou de todos os envolvidos a busca por instrumentos teóricos e metodológicos que permitissem essa passagem, sem desconsiderar as desigualdades sociais que muitas vezes exclui os sujeitos sem acesso à internet e seus recursos. São reflexões sobre essa transição entre o “real e o virtual” que movem o presente estudo, que ainda está em desenvolvimento.

¹¹ Doutora em Letras- Ciência da Literatura (UFRJ - 2014). Professora Estadual (Magistério IV, nível 22) - SEEDUC - MA e professora Adjunta I da Uema, atuando no tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, com experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Neo-latinas (Gregas, Latinas, Portuguesas, Brasileira, Maranhense, Africana de Língua Portuguesa e Infanto-juvenil), Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão, Leitura e Produção Textual. ID lattes: 6621337839431408.

Nesse ínterim, buscou-se inicialmente perceber quais pressupostos teóricos poderiam ser utilizados nessa nova configuração com aulas ministradas parcialmente a distância. A partir disso, foi realizada a seleção de quais aplicativos poderiam ser eficientes nesse processo e quais estratégias pedagógicas seriam inseridas para obtenção de êxito nos objetivos do curso, notabilizando tanto a manutenção da qualidade do ensino quanto a inclusão de todos(as) os/as envolvidos(as).

Nesse sentido, surgiram os seguintes questionamentos: como poderíamos transitar do ensino formal/tradicional, que é hegemonicamente realizado em espaços físicos, para às aulas em espaços virtuais? Quais os reflexos causados pela pandemia nos processos de ensino-aprendizagem? Como incluir sujeitos em vulnerabilidade social nas aulas virtuais? Partindo dessas inquirições, foram levantadas hipóteses no sentido de indicar que o Ensino Híbrido (E.H) é um modelo possível para a adaptação de cursos de LP que circundam ambientes reais e virtuais. Além disso, observando as transformações já realizadas, foram salientados recursos digitais como o “zoom” e o “classroom” e feitas reflexões sobre quais as consequências dessa adesão a médio e longo prazo nas estratégias pedagógicas para o ensino de LP, pontuando as disparidades sociais e desigualdades de acesso à rede mundial de internet, com o intento de incluir todos e todas em um ensino de Língua que busca a autonomia de pensamento, a criticidade.

Desse modo, observando a necessidade de maiores discussões sobre quais ferramentas digitais podem ser utilizadas para o ensino de Língua em um contexto de Educação Híbrida, busca-se refletir sobre a (in)eficácia da E.H em diversos contextos sociais, verificando as influências e impactos da mudança social e discursiva causada pelo Covid-19, no desenvolvimento das práticas de Letramento, tendo como espaço de reflexividade o curso LV. De maneira geral, os resultados parciais apontam para uma ressignificação das formas de ensinar na modernidade tardia com a inclusão de recursos pedagógicos que por um lado podem facilitar os processos de ensino-aprendizagem e por outro podem excluir sujeitos, ressaltando desigualdades historicamente construídas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como: bibliográfica e qualitativa. Conforme Prodanov, Freitas (2013, p. 54) a pesquisa bibliográfica acontece “[...] quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet [...]”. De acordo com Lincoln (2006) apud Resende e Ramalho (2011, p. 76) a pesquisa qualitativa é “[...] um conjunto de práticas interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Nesse sentido, em um primeiro momento, foram investigados trabalhos sobre o Ensino Híbrido (EH) - Neves (2008) que aponta as evoluções tecnológicas e a necessidade que a esfera educativa se moldasse a esses avanços; Peña e Allegrett (2012) que fazem reflexões sobre Sociedade Híbrida e sua caracterização; e Vaughan (2010) conceituando o E.H - com vistas a possibilitar a melhor seleção e utilização de recursos tecnológicos, em seguida, foram selecionados as ferramentas digitais que seriam utilizadas, dando destaque aos aplicativos “Zoom” e “classroom”, além dos aplicativos de troca de mensagem como o WhatsApp e E-mail ou de redes sociais para compartilhamento de fotos e realização de “lives” como o Instagram. Realizada essa triagem, a coordenadora e os bolsistas passaram ao planejamento das 16 aulas online que foram gravadas no aplicativo Zoom e postadas no aplicativo classroom com a adição de texto, livros e atividades em pdf/word. No que tange à práxis docente, buscou-se, nas ministrações das aulas utilizar-se metodologias ativas, que, conforme a definição de Pereira é:

[...] todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p.6).

Além disso, levou-se em consideração as concepções de Escola Moderna¹² e Libertária¹³, com o uso de recursos digitais. No que tange ao ensino de LP, especificamente, tomamos como base os estudos atuais em Análise de Discurso Crítica (ADC) de linha Faircloughana, o que nos direciona para uma concepção funcional de linguagem em uma abordagem dialógico-discursiva que entende o texto como um evento comunicativo que pode ser, inclusive, visual, e que sempre deve se conectar com fatores conjunturais, extra linguísticos, na tentativa de uma leitura contextualizada, crítica.

Após a execução destas etapas buscou-se fazer uma reflexão sobre os aspectos negativos e positivos nas mudanças ocasionadas pela pandemia do covid-19 no que se refere às práticas de letramento em ambientes virtuais. Desse modo, é possível vislumbrar novas alternativas no que tange às estratégias e instrumentos pedagógicos para o ensino de Língua. O E.H apresenta-se como mais uma possibilidade de diálogo com uma nova geração de alunos e professores. Destaca-se ainda, que os resultados apresentados nesta pesquisa são parciais e que o curso ainda está em andamento, entendendo serem amplos e complexos os estudos em Educação a Distância, Ensino Híbrido e Ensino Remoto, buscamos realizar neste estudo apenas um recorte com a descrição e reflexão sobre a experiência das práticas de letramento no âmbito do curso de extensão LV.

REFERENCIAL TEÓRICO

A possibilidade da transição do ensino de estilo formal (aulas presenciais) para o virtual é um fenômeno que vem sendo estudado a muito tempo e exige que os

¹² A escola moderna consiste em: "(...) uma associação de profissionais de Educação que se assume como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada para valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa." (Niza & Formosinho, 2009, p.348).

¹³ A pedagogia libertária constrói-se na tensão entre o dado prático, vivenciado e paulatinamente negado, e o dado conceitual, o projeto, construído e buscado como meta. Assim, ela nasce no seio da sociedade e Estado capitalista, servindo como uma "nova" ferramenta de análise e crítica da sociedade capitalista e da educação por ela pensada, sendo o aparelho que reflete o que não devemos ser (WR Machado, p.15).

educadores despertem capacidades que envolvam parâmetros para ministrar aulas e usar tecnologias que permitam a interação online, que, devido ao surto de Covid-19, tornou-se ainda mais necessário. Nesse ponto, apenas o conceito de EAD apresenta-se como insuficiente para garantir a eficácia das atividades docentes nas instituições de ensino, isso porque, muitas vezes, a educação a distância pode isolar sujeitos (aluno e professor) em polos diferentes:

[...] EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes (ARETIO, 1994 apud GUAREZI; MATOS, 2009, p. 19).

Neves (2008) sintetiza as mudanças que começaram a acontecer no cenário educativo devido aos avanços tecnológicos e aponta que a educação não se restringe ao ambiente físico ou virtual, de modo que, a evolução da mesma carecia que houvesse tanto momentos presenciais quanto virtuais, afirmando que:

Assim, a educação acaba com a dicotomia entre o virtual e o presencial; transforma as inúmeras fontes de informação em motivos para a construção do conhecimento; valoriza todos os sujeitos envolvidos no ato educacional; integra estratégias didáticas, linguagens e tecnologias [...] (NEVES, 2008, p.15).

Por sua vez, Vaughan (2010) também aponta nesta direção e define que o Ensino Híbrido significa a integração intencional do ensino presencial e online, a aprendizagem síncrona - interação entre professor/aluno de forma simultânea - e assíncrona - interação entre professor/aluno em tempos diferentes - , a soma da mistura dos dois modelos. Peña e Allegretti (2012), além de seguirem essa linha de raciocínio, também discorrem a respeito da Sociedade Híbrida, a qual se caracteriza a partir da capacidade de ampliação dos espaços através dos recursos digitais. Consoante a isto, o hibridismo presente na educação representa a integração entre aulas presenciais e não presenciais por intermédio de recursos tecnológicos. Dessa maneira, como o/a educador(a) irá conduzir ou intermediar as aulas deve ser (re)pensada de forma que rompa com os

paradigmas educacionais do método/didática tradicional¹⁴. Bacich (2015) e Moran (2015) apontam que: “A educação híbrida precisa ser pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos — individualmente e em grupo, escolhendo-se fundamentalmente dois caminhos [...]” no que se refere a essas dois caminhos, um mais suave, de mudanças progressivas, e outro mais amplo, de mudanças profundas, os autores proclamam que:

[...] No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante (disciplinar), mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino híbrido, para a realização de projetos, jogos de cunho mais interdisciplinar e, em especial, a aula invertida para iniciar com a primeira aproximação a um tema ou atividade no ambiente virtual e realizar o aprofundamento com a mediação do professor no ambiente presencial (BACICH, MORAN 2015, pg. 03).

Entendendo que não basta fazer a transição entre real e virtual, mas que é fundamental manter a qualidade do ensino, buscou-se planejar as aulas no sentido de cumprir os objetivos do curso que visa, principalmente, aperfeiçoar técnicas de leituras críticas de textos diversos. Dessa maneira, visando atingir tais propósitos, utilizou-se como aporte teórico a ADC. Conforme Vieira e Resende (2016, p. 14) “a Análise de Discurso Crítica, em sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social”¹⁵. Esta abordagem busca tornar pessoas conscientes das coerções que sofrem, em prol de uma desalienação linguística, entendendo que a linguagem é revestida de ideologia e que é constitutiva de representações discursivas particulares de mundo. Em Martins (2009, p.28), compreende-se que “[...] a Análise de Discurso é ‘Crítica’,

¹⁴ No seio da didática tradicional, o método de ensino é concebido a partir do seu aspecto material. Isso significa que ele acentua a transmissão de conhecimentos, ou seja, a transmissão do saber historicamente acumulado (RODRIGUES, MOURA & TESTA, 2011, p.3).

¹⁵ Conceito central em ADC, práticas são ‘maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo’ (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p.21). As práticas, assim compreendidas, são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura, incluindo a vida cotidiana” (RESENDE E RAMALHO, 2006, p. 35)

porque visa analisar as conexões entre discurso, ideologia e poder que estão ocultas, dificilmente percebidas pelos sujeitos envolvidos, portanto, facilmente reproduzidas e naturalizadas”. Entende-se que a linguística contemporânea deve desconstruir os significados tomados como óbvios, assim, para a ADC o mundo não é algo dado, mas o que formulamos no fluxo de nossas interações sociais.

Tomar a ADC como instrumento de reflexão para o ensino de Língua implica em: I. Ter uma concepção funcionalista de linguagem; II. Entender o texto como um evento comunicativo; III. conceber o texto como a materialização de discursos; IV. perceber os gêneros textuais-discursivos como resultados de práticas sociais e V. compreender a leitura crítica como ato emancipatório.

Neves (1994, p.117) aponta para dois possíveis caminhos: “o funcionalismo, no qual a função das formas linguísticas parece desempenhar um papel predominante, e o formalismo, no qual a análise da forma linguística parece ser primária, enquanto os interesses funcionais são apenas secundários”. Nesse sentido os funcionalistas veem a língua em funcionamento, em contexto. Fairclough (2003) entende o texto como um evento comunicativo o que amplia as possibilidades de análise que transitam entre textos linguísticos, imagéticos ou a soma destes. Conceber o texto como materialização dos discursos significa dizer que todo texto é revestido de ideologia. Segundo Fairclough (2001, p.117):

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação. (Ide. trad. 2001, p.117).

O conceito de gêneros discursivos na Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) vem de Bakhtin (2016). Para Fairclough (2003, p. 65):

Os gêneros são o aspecto especificamente discursivo das maneiras de agir e interagir no decorrer dos eventos sociais: poderíamos dizer que (inter) agir nunca é apenas discurso, mas geralmente, é principalmente discurso. Portanto, quando analisamos um texto ou interação em termos de gênero, perguntamos como ele aparece e contribui para a ação social e a interação em eventos sociais.

A análise de gêneros diversos, a partir dessa perspectiva pode ser especialmente proveitosa por mostrar como eles são construídos, mixados e transformados. Entendemos, conforme Fairclough (2001, 2003) que ler é atribuir significados e que ao desenvolvermos projetos de leitura devemos perceber a conjuntura, o contexto, o extra linguístico, que vinculado ao co-texto pode nos possibilitar uma melhor compreensão do todo. Entender que o texto é essencialmente ideológico significa que ele exerce relações de dominação, manipulação e controle e que cabe aos leitores críticos perceber essas estratégias de poder. Ler criticamente significa ser livre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A política-pedagógica do projeto de ensino em questão (LV), foi pensada para o modelo formal (presencial) desde seu início até o encerramento do ano letivo de 2019, sendo pautada na leitura expressiva, oralizada, interativa e atenta; contando com aulas expositivas que envolvem o Letramento¹⁶, a partir de leituras de fotografias, filmes, memes, charges, músicas, jornais, livros etc. Houve um destaque a interpretação crítica destes textos tomando por base a ADC, que pode ser compreendida como o estudo da linguagem em uso, estando a “análise de discurso, voltada para a crítica social” (Magalhães, 2005, p. 232).

Em cada encontro foram disponibilizados textos, valorizando-se o fator surpresa, para que, durante a leitura oralizada, fossem percebidas as possíveis dificuldades dos discentes (pronúncia, interpretação etc.), de maneira que estes reconhecessem suas possíveis falhas, auxiliados pela professora regente e por dois bolsistas do curso de extensão, encontrando meios para aprimorar sua leitura. Além disso, para orientar na escrita de textos, foi usada a apostila *Leitura e Produção Textual* (CORRÊA, 2008), elaborada pela professora coordenadora do curso, em um sistema não virtual de ensino, como é possível perceber no registro abaixo que registra o primeiro dia de aula nas dependências do Curso de Letras da UEMA.

¹⁶ Os estudos de letramento são amplos e complexos. Nesta pesquisa tomamos como base a concepção de letramentos sociais de Street (2014) que entende letramento como prática social. Grillo apud Street (2014, p. 19) entende letramento como “uma abreviatura para práticas sociais de leitura e escrita, (Street, 1988: 1) argumenta que o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa”.



Fonte: Cardoso, Santos (2020)

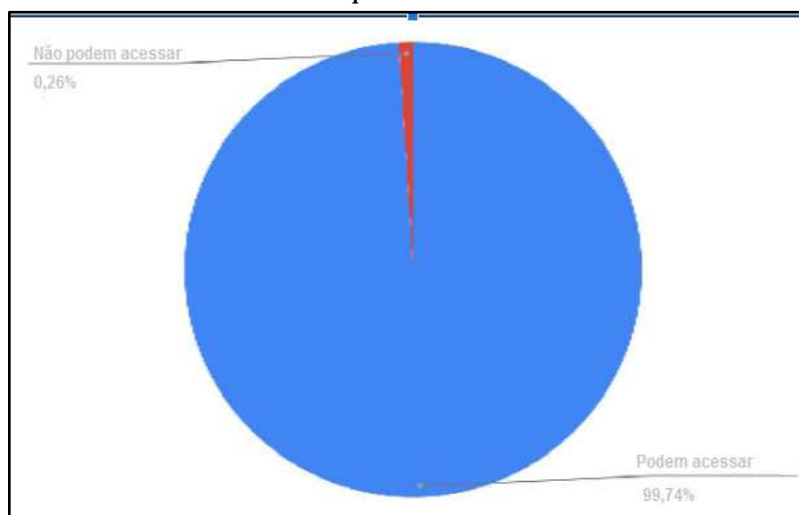
Durante o primeiro semestre de realização do projeto, um recurso muito utilizado pelos alunos foi a apostila (CORRÊA, 2008) disponibilizada em fotocópia e em PDF. As cadeiras eram dispostas em círculo e havia a disponibilidade de Datashow e um computador em aulas expositivas e dialogadas. Buscando uma leitura de mundo uma estratégia solicitada pela coordenadora consistia em um passeio peripatético em que os discentes foram orientados a observar o mundo ao seu redor, saindo da sala de aula e caminhando pelo campus Paulo VI, fotografando, filmando e depois elaborando um pequeno documentário sobre as descobertas, possibilitando descortinar diferentes leituras de um mesmo mundo, encontrando sentidos diversos. Isso significa que o curso já se encaminhava, antes da pandemia, para o enquadramento na Escola Moderna, em metodologias ativas e libertárias.

As avaliações se direcionavam para a reflexões críticas de textos e a participação ativa/dialógica. Por exemplo, uma das atividades consistiu na resolução de seis (06) questões objetivas e discursivas, que contemplavam reflexões críticas sobre tudo o que foi ministrado em sala de aula, primando pela elaboração de argumentos e soluções para possíveis problemas apresentados nos debates. Uma das questões discutidas foi a política de cotas, em que os discentes deveriam defender seus pontos de vista, trazendo diferentes argumentos e logo após elaborar um texto defendendo sua tese. Também

foram analisados aspectos como: a presença, a pontualidade, a participação e a realização das tarefas.

No segundo semestre do curso, iniciado no primeiro semestre de 2020 o projeto já começou enfrentado os problemas iniciais da pandemia que se proliferava pelo mundo. Tivemos apenas uma aula presencial, logo após, a UEMA decretou paralisação das atividades por tempo indeterminado. Nesse sentido, as aulas convencionais ficaram inviáveis, então os bolsistas e a coordenadora do curso tiveram que mudar o modelo de ensino do projeto para uma educação virtual, adequando-o aos regimentos institucionais da universidade (calendário estabelecido) e aos pessoais de cada alunos (acesso à internet e computadores). Desse modo, fez-se uma enquete buscando verificar os alunos que poderiam ter acesso à internet e os que não poderiam ter. A pesquisa foi realizada através do grupo de Whatsapp (Leitura Vox IX), para saber qual era a porcentagem de discentes matriculados no segundo semestre do curso integravam a rede mundial de computadores. Dos vinte e seis (26) inscritos apenas um (1) estava impossibilitado de se conectar o que significa que apenas 0,26% dos estudantes não tinham acesso:

Gráfico 1 - Enquete de acessibilidade



Fonte: Cardoso, Santos (2020)

Figura 1 - Print do grupo de Whatsapp



Fonte: Cardoso, Santos (2020)

Realizado esse diagnóstico, buscou-se, então, subsídios teóricos para a transição de um curso totalmente presencial em sua primeira etapa, para um curso quase que totalmente virtual na sua segunda fase. Tendo em vista que esse percentual mínimo de alunos (0,26%) não teria acesso ao conteúdo disponibilizado de forma remota, decidimos, com as orientações da Universidade¹⁷ dar início a um ensino online. Compreendendo, como já referido, que apenas o conceito de EAD não comporta a reformulação das práticas de ensino visto que existe uma parte do alunado sem acesso à internet, implementou-se o modelo de ensino híbrido, mais especificamente o baseado na Comunidade de Investigação defendido por Norman Vaughan (2010), buscando envolver alunos/as na construção das atividades, trazendo a suas vivências para a sala (virtual).

Um aplicativo muito utilizado por diferentes grupos de profissionais, inclusive os da educação, foi o “Zoom”, que teve fundação no ano de 2011 por Eric Yuan com a finalidade de fornecer um serviço de conferência remota o recurso digital combina videoconferência, reuniões online, bate-papo etc. Nele foram gravadas as aulas

¹⁷ Portaria Normativa Nº 40/2020-GR/UEMA; Acesso em: <http://www.pecs.uema.br/wp-content/uploads/2020/05/Portaria-Normativa-n.%C2%BA-40-2020-atividades-remotas-ead-e-pos-e-pesq.pdf>.

planejadas pelos bolsistas e pela coordenadora do projeto. A gravação foi realizada apenas pelos bolsistas tendo em vista que a coordenadora do LV enfrentou maiores dificuldades referente ao domínio dos instrumentos tecnológicos necessários. Todos os três (3) bolsistas tinham acesso à internet, computador e não encontraram dificuldades quanto ao manejo deste aplicativo. Observe a figura dois (2) logo abaixo.

Figura 2 - Aplicativo Zoom



Fonte: Google fotos

As videoaulas foram postadas no aplicativo “classroom” ou “sala de aula” (sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos; foi lançado ao público em agosto de 2014), disponibilizado pela plataforma de pesquisa Google. Este aplicativo funciona como uma sala virtual e está dividido em quatro partes principais: mural, atividades, alunos e notas. No mural, os bolsistas/professores postam as aulas, nesse caso, foram anexados a videoaula, o plano de aula do bolsista/professor, e os materiais de apoio. Na aba referente às atividades foram publicados os exercícios, na no campo “alunos” foi possível que cada bolsista/professor dialogasse especificamente com cada aluno e na área destinadas às notas foram adicionadas as pontuações relativas a cada atividade realizada. Observe a figura três (3) e quatro (4) a seguir.

Figura 3 - Print da sala para os alunos



Fonte: Os autores

Figura 4 - Print da sala para os professores



Fonte: Os autores

A metodologia usada para repensar a segunda fase do projeto em referência inclui: participação ativa dos alunos na construção do conhecimento através de debates, elaboração de jogos, atividades e seminários online; as quais estão relacionadas às estratégias pedagógicas ativas utilizadas no Ensino Híbrido.

Para elaboração e execução das aulas, seguimos o planejamento original dos assuntos a serem estudados durante o período acadêmico mudando apenas o plano individual de aula dos professores de maneira que o mesmo se encaixasse perfeitamente dentro dos parâmetros que exigissem a participação ativa dos discentes tanto na construção do conhecimento como na realização de atividades. No primeiro dia de adaptação ao ambiente virtual houve um estranhamento tanto dos alunos quanto dos professores, pois a metodologia interativa adotada durante os seis (06) meses iniciais do LV agora se limitava apenas aos comentários deixados no mural após a postagem de cada aula.

Iniciadas as ministrações remotas observaram-se as seguintes dificuldades: 1. Nem todos os alunos se adaptaram ao ensino remoto; 2. Instrumentos de acesso às aulas apresentaram falhas; 3. O acesso à internet foi interrompido por diferentes motivos; 4. Alunos/as e um bolsista/professor foram acometidos pelo vírus covid-19; 5. Alunos tiveram parentes mortos pelo vírus. Nesse sentido, buscamos ser sensíveis aos acontecimentos, entendendo que o ensino remoto exige um aparato complexo que vai de computadores à distribuição de energia elétrica. No caso de imprevistos técnicos devidamente justificados apenas foram dados novos prazos para a realização das atividades e uma discussão particular dos temas com o aluno afetado. Quanto aos alunos

infectados e enlutados foi disponibilizado um espaço de tempo ainda maior, compreendendo o momento tão particular de cada um. Todos os alunos que tiveram de interromper o curso poderão continua-lo posteriormente tendo em vista que as aulas virtuais continuam postadas na sala virtual por tempo indeterminado. Apesar dessas dificuldades os novos recursos conseguiram, em certo nível, ser eficazes, no cumprimento dos requisitos idealizados pelos professores.

Posteriormente, os alunos sugeriram que fosse criado um fórum para o debate dos assuntos estudados, bem como para avaliar o trabalho feito pelos educadores; dessa maneira, os discentes assumiram o papel de coordenadores aos contribuírem na construção o novo LV, o que faz ligação direta com conceito de “Empoderamento dos estudantes” pleiteado por Vaughan (2010).

Quanto às atividades, cada bolsista/professor elaborou um exercício e o disponibilizou na sala virtual, estabelecendo um prazo de entrega. Como as aulas postadas não tem uma resposta imediata o diálogo é feito através dos comentários dos alunos no mural do “classroom” e, também, através de aplicativos de mensagens. Buscando manter os objetivos de leitura crítica e construção conjunta de conhecimentos foram realizadas atividades de pesquisa em que solicitou-se que os alunos coletassem textos relacionados ao seu dia-a-dia (memes, poesias, notícias) sobre temas específicos como, por exemplo o racismo, para o debate em grupo, dessa maneira, o alunado participa ativamente das aulas. As avaliações foram somativas, ou seja, a participação nas aulas e atividades foram agregadas ao teste final, sendo 75% da nota relacionada a atuação dos alunos e apenas 25% ao exame final.

Como supracitado, apenas um aluno(a) não pode ter acesso ao curso online – o que corresponde a 0,26% do total de matriculados, buscando inclui-lo(a), entramos em um acordo com ele(a) no sentido de permitir o acesso à sala virtual logo após o retorno das atividades presenciais na UEMA que dispõe de computadores e internet, tendo especial apoio dos bolsistas/professores, podendo realizar o curso em um período diferente. Quanto aos alunos que não se adaptaram à plataforma online poderão se matricular no curso Leitura Vox X, que terá início no segundo semestre de 2020, na

modalidade (parcialmente) presencial, não esquecendo, obviamente, os aprendizados trazidos pela pandemia que nos fizeram caminhar para uma educação hibridizada.

A partir do disposto é possível notar a tendência de inclusão de novas tecnologias digitais para o ensino de LP, não só na Universidade, mas em todo o sistema de ensino. É importante salientar que disparidades socioeconômicas devem ser levadas em consideração, através de um diagnóstico inicial que possibilite identificar a porcentagem de alunos com acesso aos instrumentos necessários para o desenvolvimento de aulas virtuais. Sendo viável a realização, é recomendável que se faça um planejamento sólido que vise deixar claro quais recursos digitais serão utilizados, sem deixar de lado a qualidade do ensino de LP, que nesse contexto busca a consciência linguística, a criticidade e a capacidade de construção de argumentos. Precisam ser discutidos: o quê, para quê, como e para quem ensinar, sejam em aulas virtuais ou presenciais. O isolamento social obrigatório promovido pela pandemia do covid-19 pode trazer legados para o ensino de LP no sentido de dinamicidade e modernização das estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas nas aulas.

Destacando que o curso *Leitura Vox IX*, ainda está em andamento, os resultados parciais dessa pesquisa apontam para o enriquecimento de estratégias pedagógicas e a inclusão digital nos (novos) processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na modernidade posterior. O Curso continua promovendo o despertar para o que seria o conceito de leitura, tanto nos alunos quanto aos bolsistas, fortalecendo a ideia de que “a leitura é muito mais que apenas balbuciar palavras”.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ainda que esta pesquisa contenha resultados parciais, observam-se dados que comprovam a eficácia da aplicação do E.H na educação formal. De maneira, até certo ponto, abrupta, as medidas adotadas interferiram diretamente no desenvolvimento do projeto LV por obrigar coordenadores e bolsistas a buscar instrumentos para uma (auto) inclusão digital, sendo sensíveis à participação de alunos que não tinham acesso à internet.

A vista disso, foi possível perceber que os subsídios teóricos disponibilizados pelo estudo da educação híbrida são relevantes nos processos de transição entre

ambientes presenciais e virtuais de ensino, levantando repercussões positivas no que se refere a uma maior reflexividade de todo o percurso de mudança. Esse modelo de ensino, bem empregado, pode permitir que os sujeitos envolvidos desenvolvam autonomia em sua autoaprendizagem, fazendo referência ao seu dia-a-dia e estabelecendo novos caminhos ao conhecimento. Os resultados destacam mudanças que já aconteceram e que tendem a uma permanência e ampliação – como no caso do Leitura Vox X.

Além disso, notabiliza-se a necessidade de um planejamento que não foque apenas nos recursos digitais, é fundamental entender os princípios político e pedagógicos que orientam cada prática, qual a concepção de língua(gem) e quais os objetivos de cada aula. Destacamos que a ADC pode ser um instrumento interessante nessa construção de uma identidade profissional que precisa ser delineada para o melhor desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, nossas aulas encaminharam-se para o desenvolvimento de alunos críticos e com consciência linguística, em uma educação libertária e parcialmente digital.

REFERÊNCIAS

BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BRASIL. **O que é educação a distância**. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:--que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 08 de jul. 2019.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos**. Maio de 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, Trad. 2001.

GUAREZI, Rita de Cássia; MATOS, Márcia Maria. **Educação a Distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

MAGALHÃES, Izabel. **Análise do Discurso Publicitário**. Revista da Abralín, vol. 4, no 1 e 2, p. 231-260. dezembro de 2005.

MARTINS, Ana Maria Sá. **Representações do feminino**: uma análise discursiva dos perfis jornalísticos de O Estado do Maranhão. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2009.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: https://www2.unicentro.br/proen/files/2018/08/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

_____. **Educação Híbrida**: Um conceito chave para a educação, hoje. In: *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]* / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Pedagogia da autoria**. Disponível em: www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/328/311. Acesso em: 05 de jun. 2020.

Niza, S., & Formosinho, J. (2009). **Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional – A formação no Movimento da Escola Moderna**. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.345-362). Porto: Porto Editora.

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez. ALLEGRETT, Sonia Maria Macedo. **Escola Híbrida: aprendizes imersivos**. *Revista Cet*, vol. 01, nº 02, abril/2012.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. *Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Vieira de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Vol. 1, Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

RESENDE, V. de M. RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva & TESTA, Edimárcio. **O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior**. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v.4, n.3, Pub.5, 2011. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

VAUGHAN, Norman D. **A mixed community of research approach: linking student engagement and course redesign**. *Internet and Higher Education*. Volume 13, Issues 1–2, January 2010, pages 60-65.

GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS NO ENSINO DE FÍSICA: OS VLOGS COMO FERRAMENTAS DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM

Jazon Heberthy Pereira ¹⁸
Ana Karla Claudino Duarte ¹⁹

RESUMO

Atualmente, as plataformas digitais de comunicação são veículos que são empregados das mais diversas formas, sendo que uma das possibilidades envolve a aprendizagem de conhecimentos das mais variadas áreas. São muitos os canais no YouTube que apresentam conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem de Física. Todavia, perspectiva-se entender o porquê dos gêneros textuais vlogs não serem efetivamente utilizados nesse processo, tendo em vista que o objeto de estudo se insere nas Tecnologias Digitais de Informação da comunicação (TDICs) apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e que aos poucos vão sendo incorporadas ao sistema de ensino em todo o país. Partindo dessa ideia, os vlogs ainda apresentam uma dificuldade de serem utilizados por conta das poucas abordagens no curso de formação continuada e da quantidade reduzida de projetos transdisciplinares envolvendo o Ensino de Línguas e o Ensino de Física. Este trabalho busca entender como os vlogs são utilizados como ferramentas para o processo de aprendizagem continuada na sala de aula e verificar as principais dificuldades que limitam o uso destes gêneros textuais no processo de formação. A metodologia utilizada neste trabalho, segundo Prodanov e Freitas (2013), aplica-se a uma pesquisa básica, qualitativa, descritiva e de caráter documental, tendo como base a leitura de artigos sobre a temática. Foi observado que a prática de ensino de Física a partir dos vlogs encontra dificuldades variadas. Entre elas, a da abordagem mínima nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Física e as poucas pesquisas acadêmicas sobre o assunto.

Palavras-chave: Ensino de Física; Gêneros Textuais Digitais; Vlogs.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as plataformas digitais vêm sendo utilizadas em muitas áreas de atuação do cotidiano. O uso das TDICs se revela como uma ferramenta com potencial de inovar o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizado de várias formas nas metodologias de ensino dos professores. Seja para introduzir o estudo de um novo conceito, durante o estudo de um novo conteúdo ou como uma forma avaliativa de aprendizagem.

O uso das TDICs já aparece nas escolas, mas ainda apresentam obstáculos que interferem nas metodologias dos professores, causando impactos no processo de ensino-

¹⁸ Aluno do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - UFCG/CFP- jazonp16@gmail.com;

¹⁹ Aluna do curso de Licenciatura em Física - UFCG/CFP- anakarlaclaudinod@gmail.com

aprendizagem. Embora as pesquisas sobre essa questão já existam a algum tempo, ainda há a necessidade de entender e buscar meios de levar essas ferramentas para a realidade escolar.

O Ensino de Física ainda apresenta muitas dificuldades no que se refere a aprendizagem dos conteúdos. Parte dessa dificuldade vem da concepção que se formou entre os alunos sobre a disciplina. É comum os alunos atribuírem a ideia de que a física é muito complicada, envolve muita matemática e não é útil para a realidade fora da sala de aula. Muitas vezes, este preconceito constrói uma barreira que impede que os alunos agreguem valor ao estudar determinados conceitos.

Diante das particularidades supracitadas, temos como indagação o porquê do gênero vlog ser tão pouco utilizado no processo de Ensino-Aprendizagem. O questionamento pode ser ainda mais aprofundado, todavia os vlogs receberão uma maior ênfase neste trabalho.

Buscamos com esta pesquisa compreender como os vlogs estão inseridos no processo de Ensino-Aprendizagem de Física na Educação Básica. Além de analisar as possíveis associações interdisciplinares entre o Ensino de Física e o Ensino de Língua Portuguesa quanto ao uso deste gênero textual. E ainda, investigamos a existência de projetos no qual professores e alunos possam interagir e divulgar suas produções através de vlogs.

METODOLOGIA

A problemática desta pesquisa foi motivada pelo modo de compreender como os vlogs são utilizados no Processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva do ensino de Física, sendo que esta disciplina integra, com Química e Biologia, a área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.

Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos como instrumentos referências da literatura acadêmica sobre a temática da pesquisa nas buscas de material como Caderno Brasileiro de Ensino de Física (CBEF), Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF) e Acervo Digital da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Nas plataformas de buscas citadas, a quantidade de referências encontradas é, atualmente, reduzida.

Como indicado por Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa caracteriza-se da seguinte forma: quanto à natureza, a pesquisa em questão é básica, pois não proporcionará aplicação imediata dos resultados; quanto a forma de abordagem, será qualitativa pelo fato de analisar os dados articulando as concepções e possíveis entendimentos dentro do que o método permite; com relação aos fins, a pesquisa será descritiva por procurar apresentar detalhes sobre os dados coletados, sendo que as

características para tais implicações metodológicas é de que o procedimento utilizado será documental, como já foi supracitado anteriormente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gêneros textuais Digitais

No processo de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas, apesar das particularidades de cada uma, temos como ponto comum o uso das ferramentas de linguagem para intermediar essa ação. Essas ferramentas são os gêneros textuais, que segundo Marcuschi (2002) são entidades que permitem que haja o funcionamento das diversas funções presentes na sociedade e que definem posições dos sujeitos tanto na perspectiva social como também na perspectiva discursiva.

Atualmente, notamos uma diversidade de gêneros textuais que fazem cada vez mais parte do nosso dia a dia, graças aos suportes que passaram a integrar a vida social das pessoas (computadores, smartphones, tablets, etc.). Essa mudança, apontada por Marcuschi (2005a) representava a ascensão de uma nova modalidade de gêneros textuais, que se tratam daqueles marcados por estarem nas plataformas digitais. O que aconteceu na verdade, segundo Marcuschi (2005a), foi o surgimento de novos gêneros partindo de estruturas de gêneros que já existiam, como por exemplo o e-mail, que tem em sua constituição alguns elementos oriundos do gênero textual carta.

Com o passar do tempo, ficam mais presentes as TDICs no cenário social, sobretudo entre adolescentes e jovens. No entanto, as práticas de Ensino e Aprendizagem ainda não conseguiram incorporar as TDICs de maneira a aproximar os conteúdos das diversas áreas do saber à vivência dos alunos. Todavia, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) aponta a necessidade incorporar as TDICs nas áreas de conhecimento visando o aprendizado e o respeito das diversidades em que se inserem as juventudes (no sentido de que não há uma juventude homogênea, mas juventudes que são repletas de vivências, gostos e contextos diferentes ficando unidas pela urgência de aprender e agir nos mais variados espaços sociais).

As TDICs, segundo Carneiro (2012), vão assumir uma grande importância em todas as áreas do saber pelo fato de haver uma inserção articulada de alguns itens: interação, ciberespaço. Conforme a autora, a interação marca essa possibilidade de

conectar autores e leitores de modo mais rápido e, em certas ocasiões, em tempo real. O ciberespaço não diminui as distâncias físicas, mas possibilita em um curto espaço a articulação entre o que foi produzido e do que foi entendido, compreendido. Daí a necessidade de uma reflexão sobre o uso das TDICs no ambiente escolar para corroborar com uma construção de conhecimentos alinhados com as necessidades e contextos temporais.

Tendo em vista as muitas possibilidades diante da diversidade de gêneros textuais digitais que circulam na contemporaneidade, um desses gêneros desperta uma atenção a respeito de sua aplicação no Processo de Ensino Aprendizagem: os vlogs. Logo, há uma necessidade em identificar características deste gênero, seus antecedentes e também as aplicações ao Ensino.

Os Vlogs

Sendo um gênero frequentemente utilizado, os vlogs tem antecedentes importantes para a compreensão deste uso recorrente nos dias atuais. Marcuschi (2005b) vai apontar o uso dos e-gêneros, que nos anos 2000 vão ser associados principalmente a dois gêneros: e-mail e blogs. Segundo Marcuschi (2002) os gêneros não são integralmente puros, e sim, são originários de gêneros antecedentes e que de acordo com as necessidades contextuais acabam por se adaptar para cumprir um certo papel funcional nas mais variadas esferas de atuação social. Neste caso, o autor ao falar dos blogs, remete a função deste gênero em relação aos gêneros que possibilitaram o seu surgimento: Gêneros textuais do cotidiano como crônicas e diários pessoais.

Os vlogs, que tem nomenclatura oriunda dos termos vídeo e blogue, popularizaram-se, segundo Ramos (2017), a partir de 2005 com o surgimento da plataforma de vídeos YouTube. Todavia, há registros, como apontam Bezerra e Santos (2014) que elementos com algumas estruturas presentes nos atuais gêneros textuais vlogs já foram observadas na década de 70 do século XX. Temos uma ideia a respeito dos vlogs que, apesar da popularização na contemporaneidade, os antecedentes a essa ocorrência devem ser levados em consideração para um entendimento mais íntegro de toda a questão.

Para a produção de um vlog, decorrente da leitura de Grassi (2016), é necessário, essencialmente, de duas particulares. A primeira se refere a quem apresenta e cria conteúdos para o vlog. Grassi chama esta pessoa de *host*. O próprio conteúdo é o segundo

ponto crucial para a produção do vlog, e é tratado por *estética*, envolvendo os assuntos, temáticas e formas de apresentação dos vídeos. Quanto à seleção de temas para as discussões nos vídeos, o autor distingue as formas de abordagens como associação livre ou associação rigorosa. Na associação livre o *host* não define exatamente uma temática geral de conteúdo, ou seja, ele mescla vários assuntos de temas distintos. Já na associação rigorosa, um tema geral está presente nas discussões, em que vários assuntos podem decorrer da temática central e não há fugas aleatórias.

Diante das necessidades e aspirações contemporâneas, os vlogs assumem um importante papel por conta das suas particularidades e pelo alcance. Moratto (2017) vai apontar que os vlogs combinam um conjunto de manifestações linguísticas que agregam uma grande quantidade de conhecimentos, construindo, dessa maneira, os conhecimentos sobre determinados assuntos. Não se pode esquecer da questão da aproximação entre produtores e leitores, que segundo Moratto (2017), o processo interacional acaba sendo intensificado por conta da dinâmica proposta por este tipo de gênero multimidiático.

Na perspectiva do Ensino de Física, os vlogs enquadram-se no uso das TDICs como meio que fazem a intermediação entre os assuntos a serem ensinados pelos professores e o conhecimento que é adquirido pelos alunos. Faz-se necessário compreender como o Ensino de Física acontece diante do uso frequente das TDICs, sobretudo com o uso dos vlogs.

O Ensino de Física

Ao prestarmos minuciosa atenção ao Ensino de Física, percebemos a importância desta no processo de formação crítica e reflexiva diante dos fenômenos, do uso das tecnologias e também no propósito de melhorar a vida das pessoas por meio dos benefícios oriundos dos estudos e práticas técnico-científicas. Todavia, o Ensino de Física não pode ocorrer de modo isolado. Isso fica evidenciado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) quando a área de Física está agregada às áreas de Biologia e Química, formando o que se conhece por Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.

Essa área apresentada pela BNCC (BRASIL, 2017) aponta a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, respeitando as particularidades de cada disciplina e integrando-as com o propósito de melhor formar os alunos e alunas para participar mais

ativamente dos debates que envolvem as várias áreas da esfera humana, sem esquecer do contexto atual que acaba por utilizar as TDICs, como por exemplo os vlogs, para a construção desse processo essencial e conscientizador.

Sobre o uso das TDICs, a seguinte consideração nos indica um caminho de raciocínio:

A presença da Ciência e da Tecnologia no mundo contemporâneo parece, por si só, justificar a necessidade de seu ensino, ainda que os conteúdos escolares não tratem do conhecimento atual como deveriam, com uso e fluência das TDIC como requisito não somente fundamental, mas imperativo (ANGOTTI, 2017, p.7).

Percebemos que há uma necessidade de utilização das TDICs no Ensino da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, tanto por esta associar-se aos variados aspectos da Ciência e Tecnologia, como deste ser mais eficiente quando ocorre o uso das ferramentas supracitadas anteriormente. Nesta perspectiva, os vlogs acabam sendo um ótimo recurso, pois, segundo Moratto (2017), são meios que beneficiam a difusão e democratização dos conhecimentos, sem perder de vista o modo em que permite a construção de conhecimentos, valendo-se da combinação dos vários recursos linguísticos para tal finalidade.

É interessante um olhar para a terceira das competências específicas para o Ensino de Ciências Exatas da Natureza:

Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprias das ciências da natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017, p.539).

Para compreender os acontecimentos do âmbito das Ciências da Natureza e tentar resolvê-los, o uso das TDICs acaba sendo muito importante diante de um cenário marcado por um uso intenso de meios multimodais para expressar tantas realidades e necessidades. A Física, repleta de linguagens e imagens que correspondem ao contexto de estudos e pesquisas, tem a possibilidade, através das TDICs como os vlogs, estimular e consolidar uma nova geração de alunos que tenham um olhar mais atencioso às ciências, no que se refere às suas implicações metodológicas e resolutivas dos assuntos que a constituem e que estão sendo sempre ampliados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as leituras dos artigos, foi possível notar pontos que limitam um uso maior dos vlogs no Processo de Ensino-Aprendizagem relacionado ao Ensino de Física: Formação dos profissionais com poucas abordagens sobre o ensino mediado por vlogs; pouca pauta de pesquisa em relação ao uso dos vlogs/TDICS; o contexto atual do YouTube (Polarizações ideológicas e científicas) /Alfabetização Midiática.

No âmbito educacional, já ocorrem o uso de tais ferramentas, porém dificuldades que, por vezes, inviabilizam a utilização destas, e limitam o trabalho dos professores, impedindo-os de potencializarem suas metodologias de ensino com este recurso. Essas limitações podem ser de duas naturezas principalmente como destaca Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017, p.565). A primeira limitação, à qual os autores utilizam o termo “obstáculo epistemológico”, se relaciona com a formação dos professores, que muitas vezes uma abordagem sobre o uso das TICs foi deficiente ou ausente, o que ocasiona a resistência de inserção dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula. A segunda limitação, tratada por “obstáculo didático”, diz respeito a um bloqueio que os professores apresentam ao fazer uso das TICs em sala de aula de forma equivocada, ou seja, ao uso incorreto das TICs, não favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Por ser considerada recente a existência dos vlogs científicos, ainda há pouca pesquisa na literatura sobre os vlogs científicos. Ainda carente de uma definição sobre essa nova perspectiva de conceber conteúdos científicos Ramos (2017) teve a necessidade de construir sua própria definição:

Um vlog científico trata-se de uma forma fluida, simples e criativa e sem barreiras de linguagens técnicas, de formato e financeiros [...] tem como objetivo agregar público leigo ao público letrado cientificamente, já que o formato simplificado de apresentação de assuntos não exclui nenhuma parcela da sociedade (RAMOS, 2017, p.26).

A respeito do contexto atual do YouTube (Polarizações Ideológicas e Científicas), Pezzo (2018) aponta que a Divulgação Científica passou a alcançar um público maior em decorrência das plataformas que surgiram nos últimos anos, sobretudo o YouTube. Todavia com as polarizações recentes, a divulgação científica através de ferramentas como os vlogs vem sendo fortemente impactadas por correntes anti-científicas que acabam por utilizar os mesmos meios.

Segundo Pezzo (2017), a alfabetização científica/midiática é uma das tendências em curso hoje para aumentar os debates entre comunidade científica e a sociedade. Todavia, não fica claro o modo de como deve acontecer esse processo, sendo que se entende a importância da mobilização interdisciplinar envolvendo Linguagens e Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que ainda existem poucas pesquisas sobre os vlogs e as TDICs vinculadas ao Ensino de Física. Podemos entender que o tema já seja mencionado em Programas de pós-graduação, porém, devido às demandas didáticas relacionadas ao conteúdo de Física, a quantidade de trabalhos, sobre o uso de vlogs por professores ou por professores e alunos de maneira conjunta, ainda é mínima. Existe uma possibilidade de que nos próximos anos ocorram mais pesquisas voltadas para esta temática tendo em vista as implicações didático-metodológicas oriundas do período de pandemia da covid-19.

A abordagem dos vlogs nas licenciaturas, bem como a execução de projetos interdisciplinares (associando a Língua Portuguesa a Física) ainda são mínimas, sendo que os vlogs estão ainda muito ligados aos canais de divulgação científica presentes no YouTube. Tudo indica que com as sugestões apresentadas pela BNCC, tenhamos com mais frequência nas escolas a presença de laboratórios de comunicação possibilitando quem sabe, uma produção em maior quantidade do gênero textual vlog por professores e alunos.

É mister que ocorram mais pesquisas sobre os vlogs como forma de possibilitar o conhecimento de professores e alunos a respeito do tema e das melhorias que podem ocorrer em relação ao que foi apresentado anteriormente. Essas pesquisas vão ajudar a fomentar um processo de alfabetização científica/midiática que poderá ser executado durante todo o Ensino Básico de modo gradativo, com o intuito de promover um processo mais crítico e reflexivo diante dos conteúdos que os estudantes venham a acessar para construir conhecimentos e sentidos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ao Centro de Formação de Professores (CFP), ao qual estão vinculados os cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa. Agradecemos ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB) pela organização do II Simpósio de Línguas do IFPB e pela oportunidade de compartilhamento de conhecimentos através dos Grupos de Trabalho e Minicursos.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, J. A. P. **Ensino de Física com TDIC**. Florianópolis: UFSC/EAD/CFM/CED, 2015.

ARANHA, C. P; SOUSA, R. C; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B; ROCHA, J. R; SILVA, A. F. G. **O YouTube como Ferramenta Educativa para o ensino de ciências**. Olhares & Trilhas, Uberlândia, vol.21, n1, Jan/abril. 2019.

BEZERRA, L. L; SANTOS, R. B. Um Estudo Sobre Vlogs e Sua Influência na Cultura Participativa. In: XVI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE. 2014, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2014, p. 1-10.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARNEIRO, J. S. **Os gêneros textuais digitais no ensino/aprendizagem da webliteratura: o caso dos weblogs**. Entreletras, Araguaína/TO, v.3, n.1, p.243-253, jan./jul. 2012.

GOMES, B. H. M. **Elaboração de webvídeos no Ensino de Ciências**. 2018.40f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Porto Alegre, RS, 2018.

GRASSI, L. O. **Um olhar sobre os Vlogs: mecanismos, atores e ações**. 2016. 40f. Monografia (Graduação em Antropologia Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

JARDIM, W. T; GUERRA, A. Ensinando Física Moderna e contemporânea: cosmologia em vídeos e imagens. In: XIX SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO FÍSICA, 2011, Manaus/AM. **Anais...** Manaus/AM: quem realizou o evento, 2011, p. 1-10.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais; definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZA, BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005a. p. 17-33.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In.: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 7-11.

MENEGON, É. N; ZANCHETTA JUNIOR, J. Narrativas Visuais do Youtube. In: II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 2014, Águas de Lindóia. **Anais... Águas de Lindóia, UNESP, 2014**. p. 10854-10865.

MORATTO, R. C. S. **Leitura Discursiva em Vlogs: uma experiência em sala de aula**. 2017.138f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, local, 2017.

OLIVEIRA, C. P. **O vlogueiro e o educador: pensando a consciência histórica dos jovens e alunos em sites de compartilhamento de vídeos**. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2018.

PEZZO, M. Cultura científica e cultura da mídia: relações possíveis (e necessárias) na prática da divulgação da ciência. In. VOGT, C; GOMES, M, MUNIZ, R. (Org.). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas, SP: BCCL/ UNICAMP, 2018. p. 87-97.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

RAMOS, V. L. **YouTube e a disseminação de conteúdo científico na internet: perspectivas sobre critérios de qualidade em vlogs**. 2017. 95f. Monografia [graduação em Biblioteconomia]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, 2017.

REALE, M. V. Quem divulga ciência no YouTube do Brasil? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 42. 2019, Belém/PA. **Anais...** Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Belém/ PA, 2019. p. 1-15.

REHEM, H. M. F; BIZERRIL, M. X. A. **Tecnologias da informação e comunicação: como os jovens do ensino médio se relacionam com as mídias?** Revista Eixo, Brasília, v. 7, n. 2, p. 94-103, julho-dezembro de 2018.

RODRIGUES, A. V. **O uso da webquest no Ensino de Física em turma do Ensino Médio, no contexto da educação pela pesquisa.** 2017. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Porto Alegre, 2017.

SCHUHMACHER V. R. N; ALVES FILHO, J. P; SCHUHMACHER, E. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação.** Ciência e Educação, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SOUSA, R. L. **Ciência na rede: popularização da Ciência no canal Nerdologia.** 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

VELHO, R. M. G. **O papel dos vídeos na divulgação científica: o caso do projeto ScienceVlogsBrasil.** 2019.174f. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2019.

AS MÍDIAS E SUPORTES DIGITAIS COMO APOIADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jessye Késsia de Carvalho Pereira²⁰

Carolaine Marinho da Silva²¹

Henrique Miguel de Lima Silva²²

RESUMO

O mundo contemporâneo é permeado por inúmeras mídias e suportes digitais, além do uso constante da internet, fato que possibilita a rápida disseminação de informações. Acompanhando essa nova dinâmica, o ensino de Língua Portuguesa tende a trabalhar com os aspectos mencionados anteriormente, visto que eles se utilizam da linguagem em suas construções e também influenciam na forma como nos comunicamos. Assim, a relação entre o âmbito digital e língua é evidente porque ambos são essenciais para a sociedade, especialmente a atual. Diante disso, este trabalho tem como objetivo propor uma sequência didática, direcionada para uma turma do 9º ano, explorando a associação entre mídias digitais, internet, o compartilhamento de fake news e o ensino de Português como língua materna. Além disso, pretende-se discutir a inclusão da cultura digital no contexto escolar, evidenciando possíveis benefícios e desvantagens. Isso justifica-se pela necessidade de investigar a associação entre as novas demandas do mundo contemporâneo e o atual interesse dos jovens pelo universo digital. Como aporte teóricos serão utilizados Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Costa-Hübes (2009), Bakhtin (1998), Antunes (2009), entre outros, assim como os postulamos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Resultados prévios indicam que a BNCC traz diversos elementos que apresentam a tecnologia ao professor, auxiliando-o no trabalho com a cultura digital na sala de aula. Ademais, é possível perceber que inserção da cultura digital nas aulas de língua pode ser proveitoso e servir como um apoiador no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura digital, Sequência didática, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A utilização da internet e das diversas mídias é uma realidade do mundo atual. Dessa forma, as práticas em contexto escolar são impactadas por essa situação, incluindo a disciplina de Língua Portuguesa, na qual há oportunidade de refletir sobre os usos da língua materna em ambientes virtuais.

²⁰ Graduada do curso de Letras - Português, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: jessyekessia16@gmail.com

²¹ Graduada do curso de Letras - Português, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: Carolainemarinho.cm@gmail.com

²² Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: henrique.miguel.91@gmail.com

Assim, é evidente o aumento da popularidade das redes sociais e o crescente fenômeno da propagação das *fake news* potencializado por aplicativos de mensagens instantâneas, *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, bem como outros meios digitais que são amplamente utilizados. Por esse motivo, faz-se necessário pensar em práticas que promovam a criticidade em relação ao uso desses meios, enfatizando como os conhecimentos acerca da linguagem podem ser eficientes na identificação dessas notícias falsas.

Em consonância com essa ideia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma diversidade de gêneros do universo digital associados ao trabalho com a língua, além de orientar a abordagem sobre a curadoria de informações. Nesse sentido, o documento enfatiza que é preciso contextualizar o ensino no que tange às práticas e aos usos contemporâneos da linguagem:

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria (BRASIL, p. 136, 2018).

Diante disso, se torna evidente a necessidade de elaborar abordagens que contemplem essas novas demandas da sociedade, incluindo nas práticas pedagógicas um espaço para a reflexão acerca dessas questões. Tal importância é legitimada pela base e, portanto, precisa ser considerada.

Sendo assim, o presente artigo busca apresentar uma sequência didática, voltada para uma turma do 9º ano, visando associar as mídias digitais, a internet, e o compartilhamento de *fake news* ao ensino de Português como língua materna, tal como propõe a BNCC. Além disso, objetiva-se discutir a presença da cultura digital no contexto escolar, refletindo acerca dos possíveis pontos positivos e negativos.

Para isso, utilizou-se, principalmente, a pesquisa bibliográfica, através da qual foi feita uma coleta de informações. As principais fontes foram: artigos, livros e periódicos. Ademais, contou-se com um elemento metodológico específico: a Sequência Didática (SD),

a partir dos gêneros digitais e das notícias falsas, para uma turma de 9º ano. Por meio disso, foram organizadas as etapas da proposta pedagógica em questão.

Este trabalho está fundamentado nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Bakhtin (2011) sobre linguagem, assim como na proposta interacionista de Antunes (2009) e na composição de Sequência Didática (SD) ditadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em conjunto com Costa-Hübes (2009). Além disso, recorreu-se às concepções e orientações da BNCC e do PCN no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

Inicialmente, serão apresentados os postulados metodológicos; em seguida, algumas considerações acerca do referencial teórico; seguidamente, os resultados e discussão; por fim, as considerações finais.

Os resultados alcançados evidenciam que a BNCC apresenta diversos elementos que subsidiam o trabalho do professor com os elementos do âmbito tecnológico, auxiliando-o na inserção da cultura digital na sala de aula. Além do mais, é percebido que a inclusão da cultura digital nas aulas de língua materna pode ser proveitosa e apoiar um processo de ensino-aprendizagem significativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: as sequências didáticas (SD) como uma proposta para trabalhar com gêneros no Ensino Fundamental

Neste capítulo, serão apresentadas as estratégias metodológicas utilizadas para desenvolver a Sequência Didática (SD) direcionada para o 9º ano. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma Sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, o foco de uma SD é orientar o estudante a compreender melhor um gênero, promovendo, conseqüentemente, uma melhor comunicação oral e escrita. Desse modo, a partir do estudo do gênero, os alunos conseguem internalizar as práticas de linguagem, oportunizando-lhes um melhor “jogo de cintura” em dadas situações de comunicação.

Assim, as SD conseguem cumprir com as exigências impostas pelo PCN de Língua Portuguesa (1998), “cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1998, p.53), da mesma maneira que acentua-se nas competências gerais da BNCC (2018)

ao propor “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar [...]” (BRASIL, 2018, p.9).

Ainda sobre o ensino de Língua Portuguesa é importante lembrar que:

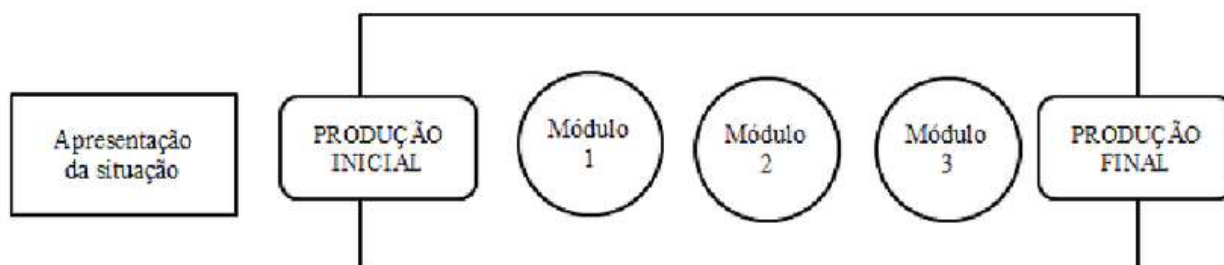
[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41).

Diante disso, torna-se evidente que as práticas escolares devem considerar o caráter interativo, ou seja, a natureza social da língua. Esse conceito está presente na BNCC, nos PCN’s e também irá nortear a sequência didática proposta neste trabalho. Tendo em vista isso, todas as etapas que serão apresentadas estarão baseadas numa concepção interacionista, como indica Antunes (2003)

Dessa forma, para esses documentos oficiais, assim como a própria teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e de Bakhtin (2011), a questão não é escrever ou falar de modo “correto” ou “errado”, mas compreender qual forma de fala utilizar, de acordo com o contexto de comunicação solicitado pelos distintos gêneros. Isto é, adequando-se às diferentes situações comunicativas.

Nessa linha, na visão dos autores, uma sequência didática pode se representar conforme o esquema abaixo:

Figura I - Estrutura da Sequência Didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a **Apresentação da Situação** traduz-se em duas dimensões, a primeira corresponde ao instante da escolha do gênero e a segunda representa a escolha dos conteúdos. Nesta etapa, o docente apresenta para a turma o planejamento das atividades para as aulas, definindo o gênero que será trabalhado, quem serão os destinatários e os participantes dos textos, bem como elucidando o tema, no caso as *fake news*, e expondo exemplos do gênero para, enfim, guiar os alunos na primeira produção.

A **Produção Inicial** configura-se como a concretização da etapa anterior. Ou melhor, a partir da apresentação de textos e análise inicial do conteúdo programado, o professor propõe a primeira produção a fim de traçar as dificuldades da turma com relação ao gênero e ao âmbito comunicativo. Vale lembrar que tal produção não deve ser vista de modo algum como uma nota, mas sim para fins de análise da afinidade dos estudantes com relação ao conteúdo programado.

De acordo com os autores, a Produção Inicial “se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86). Sendo assim, sua função é regular a Sequência didática, pois, através do que os estudantes já conhecem, determina-se o que e como será trabalhado os módulos.

No que concerne aos **Módulos**, pode-se dizer que representam aulas encadeadas que servem para trabalhar os problemas diagnosticados na primeira produção a fim de guiar os alunos aos instrumentos necessários para superá-los. Dessa forma, partindo da avaliação diagnóstica, aborda-se didaticamente o gênero e suas estilísticas, as estruturas sintáticas semânticas, na quais são definidas a partir das dificuldades dos estudantes, oportunizando ao aluno a possibilidade de superar suas dificuldades.

A **Produção final** configura-se como uma oportunidade para o aluno “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Sendo assim, nesta parte final, o estudante deve apresentar as habilidades e conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas acerca do gênero textual, bem como conseguir produzi-lo adequadamente nas condições solicitadas pelo professor, atentando para o progresso do aluno.

Além da proposta metodológica de Sequência Didática orientada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizamos também os pressupostos de Costa-Hübes (2008), que toma como base os autores anteriores para formular um projeto de roteiro de atividades adaptado ao contexto do Ensino Fundamental. De acordo com a autora, “a proposta de adaptação consiste na inserção de um **módulo de reconhecimento do gênero**, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos (já publicados) do gênero, antes da etapa da produção inicial.” (COSTA-HUBES, 2009, p. 141).

Figura II - Modelo de Sequência Didática de Costa-Hübes



Fonte: Costa-Hübes (2008, p. 165-167)

O módulo de reconhecimento consiste em uma análise inicial do gênero escolhido, observando a sua função social, a estrutura, o tema e quanto ao seu estilo. Por isso, faz-se necessário buscar textos reais dispostos na sociedade para servir de “modelo” para a compreensão dos estudantes acerca dos elementos anteriores. Isso porque, a partir dessas amostras, os estudantes poderão reconhecer sua forma de organização para, finalmente, produzi-las.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: discussões do gênero artigo de opinião e o assunto das *fake news*

Baseando-se nos pressupostos metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2008), nosso trabalho consiste na elaboração de uma Sequência Didática (SD) desenvolvida para abordar o tema das *fake news* para os estudantes do 9º ano. A SD formulada é composta por diversas atividades encadeadas que estimulam a

comunicação, mediadas pelo sujeito docente e que circulam em torno do gênero textual artigo de opinião.

As atividades são organizadas de modo a aprofundar o tema das *fake news*, questão atual e que afeta negativamente diversas áreas de desenvolvimento do nosso país, bem como são formuladas em estratégias de leituras e discussões de textos. Assim sendo, o gênero será tratado durante um conjunto de aulas, representadas aqui como módulos, a fim de que o aluno adquira a habilidade de identificar os propósitos comunicativos do artigo de opinião. Segue abaixo a Sequência Didática organizada:

Tabela II - Sequência didática do 9º ano do Ensino Fundamental

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9º ANO
Série: 9º ano do Ensino Fundamental Tema: Cibercultura: os perigos das fake news Gênero: Artigo de opinião Objetivo geral: Compreender e refletir acerca do fenômeno das fake news, por meio da leitura e produção do gênero artigo de opinião. Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">● Desenvolver competências de leitura crítica;● Compreender e ser capaz de produzir artigos de opinião;● Engajar-se na conscientização sobre o compartilhamento de fake news;● Envolver-se em práticas de compartilhamento em mídias sociais de forma crítica;● Aguçar a capacidade interpretativa e o senso crítico. Materiais: textos: Fato ou fake: cinco dicas de como checar uma mensagem falsa”, por Roney Domingos do G1

Fonte: Os autores, 2020.

A escolha ao trabalhar com o gênero artigo de opinião não é aleatória, visto que se faz presente nas indicações da BNCC para a abordagem do campo jornalístico-midiático, que tem como finalidade principal “[...] ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática.” (BRASIL, 2018, p.140). Assim, na Sequência

didática, optou-se por centralizar a leitura, buscando possibilitar o desenvolvimento da seguinte habilidade:

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a *sites* de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (BRASIL, 2018, p. 177)

Dessarte, as atividades planejadas pretendem guiar o aluno a perceber as principais questões que envolvem a análise e curadoria das informações veiculadas em diferentes mídias, incluindo as redes sociais. Tal processo pode ser um facilitador da compreensão da produção e circulação das notícias falsas, assim como propõe o documento.

Tabela III - Etapas da Sequência didática

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
MÓDULO DE RECONHECIMENTO	
Etapa 1	Seleção do gênero textual artigo de opinião.
	Seleção do tema <i>fake news</i> .
	Ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do gênero e do conteúdo das <i>fake news</i> .
Etapa 2	Pesquisa sobre o gênero: Momento de pesquisa sobre o texto.
Etapa 3	Leitura de textos do gênero: Leitura e discussão coletiva dos textos.

Etapa 4	Análise de textos do gênero: Análise do contexto de produção, função social do texto, estrutura composicional (Introdução, desenvolvimento e conclusão), conteúdo temático, etc.
Etapa 5	Produção inicial: Planejamento e criação de uma artigo de opinião, conscientizando acerca dos perigos das <i>fake news</i> .
MÓDULO DE ATIVIDADE E EXERCÍCIO	
Etapa 6	Módulo de atividade 1: Contextualizar a produção de acordo com a necessidade dos estudantes - Proposta de análise do texto “A pandemia das fake news” para observar a tese, o problema, os argumentos do autor, a tese, o problema, a proposta do texto, meio de circulação, o fechamento do texto, entre outros.
Etapa 7	Módulo de atividade 2 - Compreender o conceito de argumentação - salientando os conectivos (causa, consequência, conclusivos, opositivos) que produzem articulações discursivas na sequência de ideias argumentativas..
Etapa 8	Módulo de atividade 3 - Diferenciar Verdade de Fake (mentira). Ler o texto “Fato ou fake: cinco dicas de como checar uma mensagem falsa”, por Roney Domingos do G1, a fim discutir com os alunos como identificar informações falsas. Logo depois, ler diferentes <i>fakes news</i> e notícias verdadeiras. Após a leitura, solicitar aos estudantes que escolham os textos que consideram verdadeiros ou falsos. (No primeiro momento não será possível utilizar internet, mas a medida que todos os estudantes estiverem dado suas devidas respostas sobre o texto, a notícia deverá ser consultada <i>on-line</i> .
Etapa 9	Módulo de Atividade 4 - Identificar as estratégias usadas pelos autores das <i>fake news</i> para convencer os leitores que seu conteúdo é verdadeiro. Nesse momento, os estudantes devem selecionar nos textos quais são os tipos de linguagem (Médico, científico) (formal e informal) usados para validar uma informação falsa.

Etapa 10	Produção final: Revisão e aprimoramento da produção inicial. Nesse momento, além da correção de erros gramaticais e estruturais expostos pelo professor, é importante que o estudante adicione em seu artigo de opinião anterior as informações que adquiriu de como identificar falsas notícias, a fim de alertar a população.
Etapa 11	Circulação do gênero: Publicação dos artigos de opinião nas redes sociais.

Fonte: Os autores, 2020.

Na primeira etapa deve haver a seleção do gênero textual que será proposto na SD para a turma, como já fora dito, o gênero escolhido foi artigo de opinião. Essa escolha leva em consideração o objetivo proposto pelos documentos oficiais para o nível de ensino dos estudantes. Logo em seguida, seleciona-se o conteúdo temático, momento no qual deve ser mencionado as *fake news*. No momento de apresentação da situação, promove-se uma ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema e do gênero proposto.

É importante destacar que as produções textuais precisam estar baseadas em outra proposta apresentada pela BNCC (2018), objetivando a criação de conteúdo a partir das discussões que serão realizadas ao longo dos módulos. Sendo assim, será considerada a seguinte habilidade:

(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos - de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc. (BNCC, 2018, p. 179)

Com base nessa habilidade, deve ser proposta à turma a criação de artigo de opinião que levem em consideração o contexto e o público das redes sociais, visando informar e conscientizar os leitores acerca da disseminação das *fake news*. Esse processo deve incluir produção, revisão, edição dos textos e, por fim, o compartilhamento em ambientes virtuais.

Seguindo o quadro acima, tem-se a segunda etapa da SD que funciona como uma pesquisa do gênero. Isto é, no primeiro momento, a professora deve discutir com os

alunos o que pode ser considerado um artigo de opinião, fazendo anotações no quadro e associando com o tema das *fake news*. Logo depois, solicitar aos estudantes que busquem informações acerca do gênero na internet.

O módulo de pesquisa corresponde a essa atividade individual de pesquisa solicitada pela professora, que consiste na pesquisa e coleta de informações a respeito das *fakes news* e do gênero artigo de opinião. Esse é o momento de permitir a autonomia do aluno, estimulando a busca por informações em sites, blogs, canais do Youtube ou outras ferramentas acessíveis. O resultado das pesquisas deve ser levado para a sala de aula, onde os discentes podem apresentar o que foi descoberto.

Seguidamente, no módulo de leitura, deve ser realizada a leitura e a discussão coletiva desses textos trazidos pelos alunos para a sala de aula. Nessa situação, deve ser feita essa discussão a partir da leitura, abordando o gênero e o conteúdo das *fake news*. Nessa fase, os alunos precisam ser estimulados a refletir sobre o fenômeno das *fake news*, especialmente através da observação da linguagem. Em seguida, no módulo de análise, cada texto lido deve ser analisado estruturalmente, ressaltando como um artigo de opinião é constituído.

Como produção inicial será proposto o planejamento e a criação de um artigo de opinião, alertando o perigo das *fake news* para a população. Através disso, será possível realizar uma sondagem a respeito do nível de conhecimento da turma sobre o gênero e o tema.

Após isso, há o módulo de atividade 1, no qual deve ser elaborada de acordo com as dificuldades dos estudantes em torno da produção textual. Desse modo, partindo da análise do texto “A pandemia das *fake news*”, propõe-se evidenciar o contexto de produção e circulação, a composição estrutural do gênero, os argumentos do autor para validar sua informação, a linguagem utilizada, os meios de circulação do texto etc. Essa fase deve centralizar a sistematização dos conhecimentos necessários para a produção final.

Ainda no texto anterior, mas já no módulo de atividade 2, o que corresponde a segunda aula do processo de exercícios, faz-se necessário que o professor auxilie o estudante na compreensão do conceito de argumentação. Isto é, deve-se salientar os conectivos no texto que produzem as articulações discursivas na sequência de ideias argumentativas. No caso do artigo de opinião em questão, os conectivos selecionados

foram de causa, consequência, conclusivos e opositivos, pois estão presentes nas exposições de argumento do autor e servem como uma base inicial para os alunos. Para tal exercício é importante que o professor solicite aos estudantes que sublinhe os argumentos salientados na aula anterior e, a partir disso, frise os articuladores.

No módulo de atividade 3, faz-se necessário ensinar ao aluno como identificar informações mentirosas e verdadeiras na *internet*, salientando como é constituído o conteúdo de uma *fake news*. Assim sendo, nessa etapa, o professor deve ler o artigo “Fato ou fake: cinco dicas de como checar uma mensagem falsa”, por Roney Domingos, junto com a turma para que os estudantes consigam identificar quais os elementos que compõem essas notícias falsas.

Logo em seguida, visando a aquisição dessas informações, o docente deve separar a turma em 4 grupos e disponibilizar algumas notícias verdadeiras e falsas, isso para que os estudantes julguem se as informações apresentadas em distintas notícias são de cunho verdadeiro ou não. No final de cada rodada, a internet pode ser consultada para verificação.

Para finalizar as atividades do módulo de exercícios, os estudantes devem analisar as notícias identificadas como falsas na aula anterior, atentando para quais são os discursos, inclui-se aqui examinar o fato desses textos mentirosos fazerem uso da linguagem médica e científica para convencer os leitores, além de fomentar se abordam uma linguagem formal ou não, observando o fato de tais textos serem, principalmente, repassado em redes sociais.

Já a produção final envolve o aperfeiçoamento da primeira produção. É importante que nesse texto final o aluno possa adicionar informações sobre as *fakes news* que adquiriu com as aulas dos exercícios, visando a conscientização da população. Por fim, além do planejamento e produção, devem ser feitas a revisão pelo professor, a edição e o compartilhamento nas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, conclui-se que os postulados da BNCC no que tange ao ensino de Língua Portuguesa pode estar organizado em uma sequência didática, permitindo que o docente sistematize as etapas, objetivos e atividades necessárias. Nota-se, então, que a utilização dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem pode

ser proveitosa, ampliando as possibilidades para o estudo significativo da língua materna em contexto escolar.

Além disso, percebe-se que as indicações do documento para o trabalho com as mídias digitais, com a curadoria de informações e o compartilhamento e *fake news* podem ser utilizadas à favor da compreensão do uso da linguagem e da língua, desenvolvendo habilidades linguísticas e humanas (como, por exemplo, o uso coerente das mídias e compartilhamento crítico de informações).

Dessa forma, é possível compreender que a disciplina de língua Portuguesa é uma oportunidade de não apenas de um estudo puramente linguístico, mas social, já que a concepção interacional concebe a língua como mecanismo de interação social. Assim, ser falante é ser um indivíduo social que necessita conhecer sua língua e usá-la de forma consciente.

REFERÊNCIAS

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

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

ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. Textos publicitários, **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/textos-publicitarios.htm>. Acesso em 20 de julho de 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 512 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão final**. Brasília: MEC/SEB, 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese do doutorado em Estudos da Linguagem).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. . In: SCHNEUWLY, Bernard.;

DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

BLUM, Renato Opice. **A pandemia e as fake news**. Disponível em:

<https://www.opiceblum.com.br/artigo/artigo-a-pandemia-e-as-fake-news/>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC: UMA ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Simone Zeferino Pê²³
Maria Jucineide Araújo²⁴
Adriano Alves Bezerra²⁵
Maria Edilene da Silva Lima²⁶
Rute Cardoso Drebes²⁷
José Moacir Soares da Costa Filho²⁸

RESUMO

O presente trabalho tem como tema os gêneros digitais na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Nesse sentido, debateremos como os gêneros digitais contribuem para a aprendizagem dos estudantes do 6º ao 9º ano. Assim, observamos como os gêneros digitais possibilitam novas práticas de letramentos e trazem diversas possibilidades de aquisição de conhecimento para o alunado, voltadas à interação e ao diálogo, bem como auxiliam o professor com outros recursos didáticos. Desse modo, a pesquisa objetiva discutir as contribuições dos gêneros digitais na formação escolar de alunos do ensino fundamental II, a partir dos gêneros destacados nas orientações da BNCC. Para percorrer este caminho, decidimos verificar como os discursos são impactados pelas novas tecnologias e identificar como a BNCC direciona o desenvolvimento dos gêneros digitais em sala de aula, bem como explorar distintas formas de letramentos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, a partir da revisão bibliográfica e documental a respeito dos gêneros digitais presentes na BNCC e sua potencial utilização como recurso didático e pedagógico. Percebemos ao fim do estudo que os gêneros digitais – vídeos, *podcasts*, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, *vlogs* – podem oportunizar aos alunos diversas práticas de letramento, sem mencionar a popularidade destes em meio a esta nova geração de estudantes. No entanto, nem todos os profissionais da educação foram preparados para a utilização desses instrumentos, visto que necessitam de

²³ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Graduada em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, simone.zpe23@gmail.com;

²⁴ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Graduada em História, ambas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, jucyharaujo@gmail.com;

²⁵ Graduando em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Especialista em Ensino de Língua Espanhola da Universidade Cândido Mendes, adrianoalves077@gmail.com;

²⁶ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, edilenesoledade@gmail.com;

²⁷ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Mestre em Ciência da Computação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, rcdrebes@gmail.com;

²⁸ Professor orientador: Doutor em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Docente efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, jmscostafilho@gmail.com.

conhecimentos, equipamentos tecnológicos, acesso à *internet* de qualidade, o que infelizmente não é uma realidade na maioria das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: BNCC; gêneros digitais; letramentos.

INTRODUÇÃO

Atualmente, com a emergência dos avanços tecnológicos e a utilização cada vez mais frequente, por parte dos jovens, da *internet* e das redes sociais, tais como *facebook*, *instagram* e *whatsapp* a leitura do texto impresso vem tornando-se insuficiente para atraí-los nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, evidencia-se que a utilização da tecnologia digital, a qual promove a comunicação em tempo real com diferentes pessoas em distintos espaços, além do armazenamento e compartilhamento de dados e informações, bem como a aquisição de conhecimentos, vem reconfigurando os métodos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, reconhecendo as significativas mudanças ocorridas na era digital, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) orienta que estejam disponíveis ao aluno inúmeros gêneros textuais para as práticas de linguagem e compreendam suportes além do material impresso. Isto é, que sejam inseridos nas aulas de Língua Portuguesa os gêneros textuais digitais utilizados frequentemente pelos jovens na contemporaneidade.

A justificativa desse trabalho deu-se em virtude de vivermos em um contexto que demanda aos professores práticas pedagógicas de utilização da tecnologia como potencializadora do processo de aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa traz contribuições para o debate a respeito do trabalho com gêneros digitais em sala de aula e seu papel na formação de leitores e escritores, bem como reflete sobre a importância de utilizar e repensar as metodologias educacionais em razão do surgimento de novos gêneros digitais através da *internet*.

Esse trabalho objetiva realizar uma discussão acerca das contribuições dos gêneros digitais na formação escolar de alunos do ensino fundamental II, a partir dos gêneros destacados nas orientações da BNCC. Para tanto, buscamos verificar como os discursos são impactados pelas novas tecnologias e identificar como a BNCC direciona o desenvolvimento dos gêneros digitais em sala de aula, bem como explorar distintas formas de letramentos.

Diante dessa problemática, realizou-se um estudo qualitativo, de caráter exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica e documental a respeito dos gêneros digitais presentes na BNCC e sua potencial utilização como recurso didático e pedagógico. Para isso, tomamos como referência os estudos de Mikhail Bakhtin (2000) sobre os gêneros do discurso, considerando a referência sobre os enunciados que, de forma oral e escrita, estão presentes nas áreas da ação humana inerentes ao campo da linguagem.

O autor concebe gêneros do discurso como cada enunciado criado no campo da utilização da língua que podem ser: primários, que correspondem ao campo discursivo da comunicação imediata; ou secundários, gêneros mais complexos elaborados a partir de necessidades do convívio social e cultural entre os indivíduos. Estes incorporam formas composicionais diversas, de acordo com sua finalidade, o conteúdo temático e o estilo.

Considerando esta complexidade quanto à diversidade de gêneros que, como se pode notar evolui em conjunto com as atividades humanas, exploraremos os gêneros digitais, tão comuns em nossos dias e cada vez mais utilizados no meio acadêmico. Para evidenciar sua importância, analisaremos a forma como são tratados na BNCC (BRASIL, 2017), para, assim, podermos entender sua relevância e compreender como a BNCC, documento norteador das práticas de ensino, sugere a utilização destes gêneros na sala de aula de Língua Portuguesa.

A BNCC tem como finalidade melhorar o sistema educacional que inicialmente teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996 e o Plano Nacional de Educação - PNE, de 2014. Em abril de 2017, com relativa participação da sociedade, foi aprovada pelo Ministério da Educação - MEC, trazendo grande avanço para a educação brasileira. O documento traz de forma clara o conjunto de aprendizagens que são indispensáveis aos estudantes do ensino fundamental II (BRASIL, 2017).

Trata-se de um documento que regula as propostas pedagógicas de escolas públicas e particulares, ou seja, todas as instituições necessitam estar com seus currículos adequados a esta proposta, que é uma política educacional articulada e integrada, em que o MEC regulamenta seu regimento junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios, em conjunto com as instituições de ensino e docentes para dessa forma garantir melhorias na educação brasileira. O objetivo da BNCC é adequar ou construir o currículo escolar eficiente e combater as desigualdades educacionais e promover a equidade e a qualidade de ensino para estudantes brasileiros (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC, a cultura digital tem promovido mudanças sociais relevantes na sociedade contemporânea, e, com tecnologias da informação e comunicação, os alunos tornam-se protagonistas da busca de conhecimentos por meio da *internet* (BRASIL, 2017). Pensando nisso, propomo-nos a analisar de que forma a BNCC sugere a exploração destes gêneros como fonte de aprendizagem e de transformação social.

Para isso, analisaremos a presença das tecnologias digitais no âmbito de ensino da Língua Portuguesa no contexto de ensino atual, verificando os gêneros discursivos presentes nas esferas digitais e sua importância, tendo como embasamento as teorias de Siqueira (2019); Rojo (2013); Rojo, Barbosa e Collins (2006) e Bakhtin (2000).

A presente pesquisa é interdisciplinar, uma vez que ao serem trabalhados gêneros digitais faz-se necessário pensar em atividades com mais de uma disciplina. Conforme Rojo (2016, p.10): “[...] posso trabalhar, por exemplo, história e geografia quando analiso um mapa interativo; ou trabalho forçosamente com matemática e geografia quando analiso a imagem do Google Maps. Isso é interdisciplinaridade [...]”. Nesse sentido, cabe destacar que se altera a figura do professor enquanto detentor de conhecimento e do aluno como receptor passivo, visto que, muitas vezes, o discente tem mais conhecimento acerca do uso da ferramenta, do dispositivo e da produção do que o docente.

A partir de tais discussões foi possível perceber que os gêneros digitais destacados nas orientações da BNCC contribuem na formação escolar dos estudantes do ensino fundamental II, pois oportunizam novas práticas de letramentos e trazem diversas possibilidades no processo de aquisição de conhecimento para o alunado voltadas à interação e ao diálogo, bem como auxiliam o docente com outros recursos didáticos para potencializar suas aulas. Além disso, muitos alunos fazem uso de tais gêneros em seu cotidiano: utilizam o *youtube*, *facebook*, *instagram*, *whatsapp*, fazem uso de *memes*, *gifs*, *podcasts*. A partir desses gêneros o professor de Língua Portuguesa poderá tornar suas aulas mais atrativas e dinâmicas para os discentes.

METODOLOGIA

Este estudo baseou-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, a partir da revisão bibliográfica e documental. A análise qualitativa não se preocupa em

examinar estatisticamente os dados encontrados, mas parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve (GODOY, 1995). O caráter exploratório proporciona uma aproximação inicial com o problema com vistas a torná-lo mais explícito. Também foi realizada uma revisão bibliográfica e documental a respeito dos gêneros digitais presentes na BNCC e sua potencial utilização como recurso didático e pedagógico.

Dessa maneira, a metodologia empregada partiu de uma análise da BNCC, com o objetivo de mostrar como os gêneros digitais são abordados neste documento e a forma como os discursos são impactados pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, levaremos em conta os conceitos atribuídos por Bakhtin aos gêneros do discurso, considerando esta “nova” esfera, muito explorada didaticamente nos dias atuais.

Para tanto, faremos uma análise de caráter qualitativo, no que diz respeito à forma como são mencionados os gêneros digitais e como é sugerida a sua exploração enquanto procedimento didático pedagógico, ou seja, como esses letramentos devem ser desenvolvidos nas atividades promovidas em sala de aula a partir das diretrizes da BNCC.

ALGUMAS DISCUSSÕES POSSÍVEIS

Considerando o objetivo da BNCC no que diz respeito a instigar a formação dos jovens para que contribuam para uma sociedade igualitária que visa à justiça, a democracia e a inclusão, o documento traz um conjunto de competências e habilidades para cada área do conhecimento, e com esse aporte os alunos deverão desenvolver tais competências e habilidades durante todo o processo de ensino.

No campo das linguagens, no que diz respeito ao componente Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe um ensino voltado ao aprofundamento da reflexão crítica, como forma de capacitar os estudantes a uma “maior capacidade de abstração” (BRASIL, 2017, p. 62).

Isso significa investir em metodologias que ajudarão os jovens a serem sujeitos pensantes, críticos e reflexivos, capazes de desenvolver suas próprias habilidades, compartilhar experiências em seu contexto social, por meio de suas vivências. A partir disso, eles terão mais facilidades em lidar com o ensino-aprendizagem da língua e da linguagem sob uma perspectiva positiva para formação de um sujeito reflexivo e ativo.

A proposta para o componente de Língua Portuguesa juntamente com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) diz que a leitura é a base para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, torna o texto elemento central da metodologia de ensino, com a prática da leitura e escrita contextualizada, o texto é visto como uma unidade, que por meio dele podem-se trabalhar vários contextos diferentes. Essa perspectiva:

[...] assume a centralidade do texto como “unidade” de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.65).

Com o desenvolvimento da globalização houve a transformação da proposta de trabalho para o componente da Língua Portuguesa, que está direcionada ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDIC. Diante do contexto atual, no qual a tecnologia vem adquirindo cada vez mais espaço e transformando as relações sociais em todos os campos, vê-se a necessidade de estudar e debater, no campo da educação, a introdução de novas tecnologias como forma de auxiliar no processo educacional, com a finalidade de dinamizar e facilitar o aprendizado do aluno.

Partindo desse princípio, as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs vêm cada vez mais ganhando um papel de destaque e demonstrando sua importância nessa nova fase do processo educacional. Com essa inovação pretende-se ampliar e desenvolver a capacitação da leitura em práticas de diferentes esferas educacionais. Com base nisso, constata-se o seguinte texto introdutório da BNCC à Língua Portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p.65-66).

Nessa perspectiva, é necessário que sejam incluídos na grade curricular novos tipos de planos de aulas para que sejam inseridos novos letramentos como o digital, não compreendendo somente os métodos convencionais de leitura e escrita (BRASIL, 2017).

Tomando como referência o que diz a BNCC sobre a consideração do texto como ponto de partida para uma análise discursiva da linguagem em usos diversos, a considerar texto e contexto de produção para o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso da língua, os gêneros digitais surgem com as práticas contemporâneas que fomentam diversos tipos de letramentos, e por isso promovem a hibridização de gêneros como canônicos, cultura da massa, marginalizados, populares, dentre outros, para garantir um amplo repertório e possibilidade para o alunado.

Ao considerar não apenas os gêneros já cristalizados no ensino de Língua Portuguesa, a BNCC busca preparar o aluno para perceber os gêneros discursivos apresentados no seu dia a dia; ao invés de permitir apenas um contato de forma limitada e engessada dentro do ensino de língua (BRASIL, 2017).

Por exemplo, tradicionalmente, na escola, o aluno aprenderia a escrever um texto narrativo, com uma delimitação unicamente estrutural voltada à tipologia do texto; na vida, lemos e ouvimos notícias, recontamos um filme, indicamos romances já lidos a amigos e ouvimos deles indicações, ou seja, percebemos que há diferentes formatos nos quais o texto narrativo pode se constituir. Ainda no ensino tradicional, o aluno é exigido a redigir uma composição baseada em uma gravura (atividade descritiva); na vida real, o aluno conta como um ambiente é decorado, instrui uma pessoa a chegar a um lugar desconhecido e detalha as peças de vestimenta usada por celebridades, utilizando elementos linguísticos que ultrapassam o comando inicial da atividade descritiva e que somente são alcançados quando situados em práticas com gêneros discursivos.

Quando o aluno deve dissertar a respeito de algo na escola é sobre um determinado tema pré-definido. Já na sua realidade, ele pode ler artigos de opinião, apresentar pesquisas e relatórios resultantes dos textos lidos; escrever *tweets* acerca de uma determinada situação atual e apresentar seu ponto de vista. Partindo desse pressuposto, Rojo (2007) conclui que os gêneros de texto não são classes gramaticais para a classificação textual: são, na realidade, entidades da vida. Gêneros textuais são os responsáveis por nomear uma “família de textos”.

Nesse sentido, um dos percalços apresentados pelo ensino atual de gêneros textuais na escola é a herança do trabalho com tipos textuais, em que o enfoque principal é nas estruturas linguísticas de diversos níveis, priorizando a estrutura e relegando a uma importância secundária outros aspectos como os temas, valores, a entonação e o reflexo dos sentidos dos textos, o que ocasiona uma formação de alunos como simples analistas textuais ao invés de leitores ativos e produtores textuais críticos. Conforme Rojo (2016, p. 8):

[...] tendemos a ver essas outras linguagens, a multimodalidade, como uma ilustração da escrita, ou seja, a escola está muito aferrada a essa ideia de que letramento é “letramento da letra”, letramento da escrita. As novas tecnologias vieram mudar isso. Elas funcionam o tempo todo com tudo misturado, junto. Atualmente é importante trabalhar com esses textos multimodais ou multissemióticos, que têm imagem, imagem em movimento, áudio etc. [...] ou seja, temos de aprender a ler a imagem, a ler a música, a ler um design, da mesma forma que aprendemos a ler e, sobretudo, a produzir textos escritos. Essa é uma questão bem importante, porque as crianças [...] que estão chegando à escola já têm acesso a tecnologias móveis e das quais já são usuárias.

Sendo assim, para que ocorra o desenvolvimento pleno dos letramentos, a escola deve tratar dos textos orais, escritos e multimodais em compreensão e produção como exemplos de gêneros discursivos, priorizando os temas que perpassam os seus processos estilísticos e de composição, e os não tratar como vêm sendo tratados, como gêneros textuais, enfocando apenas na análise da forma e do estilo.

E foi a partir da tecnologia que houve a abertura para novas possibilidades de produção de discursos e de interação pelas mais variadas esferas. Ao que podemos citar:

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2017, p. 66).

A partir dessa colocação observamos que as inovações tecnológicas, não somente proporcionam o acesso às distintas temáticas nas inúmeras mídias, como também, conciliam os recursos tecnológicos ao contexto educacional em que se utiliza dos mecanismos tecnológicos, tais como, redes sociais, *vlog*, vídeos-minuto, fotos, aplicativos, *softwares*, *games*, entre outros, para desenvolver os conteúdos em sala de aula, aproximando-os da realidade dos nossos educandos, já que as novas mídias estão constantemente presentes em suas interações diárias.

No entanto, é necessário cautela com relação aos diversos assuntos que circulam na *internet*, pois existe a necessidade de checar as informações, de refletir sobre o que se pode ou não ser postado, levando em conta preceitos éticos. É por isso que é imprescindível as escolas alertar sobre a questão do plágio e levar ao alunado, de forma crítica, as práticas e produções de linguagem por meio das TDIC e seu uso.

É devido a este fator que a BNCC traz em suas tessituras exemplos de diversos gêneros digitais, que podem ser trabalhados em sala de aula, visto que, não adianta saber somente usá-los, mas também, conhecê-los e considerar suas dimensões ética, estética e política.

Por isso, o papel da escola é de extrema importância, pois é um ambiente propício para se discutir os pontos positivos e negativos que os gêneros digitais carregam consigo. E, a partir desse momento, fomentar nos discentes o senso crítico, para que eles saibam identificar o que é liberdade de expressão e ataque gratuito, que gera tanto ódio nos meios midiáticos.

Logo, é no contexto escolar que o professor pode utilizar os gêneros digitais presentes na BNCC, tais como: *vlogs*, *memes*, *podcasts*, *gifs* e *chats*, de forma a potencializar suas aulas. Essas ferramentas tecnológicas possibilitam a realização de debates mais ricos com o alunado. Cabe ao professor considerar o estudante como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o ensino tradicional que considera o docente como detentor de conhecimentos e o aluno como mero receptor é insuficiente para dar conta desse processo, pois, muitas vezes, os discentes sabem mais sobre o uso da ferramenta, do dispositivo, da produção que o professor. Além disso, é necessário que o aluno consiga ler e analisar criticamente o conteúdo disponível digitalmente para criar sentidos que transformem, modifiquem, assumindo um papel de leitor crítico e não apenas de mero receptor de conteúdos (ROJO, 2016).

Dessa maneira, no cotidiano da sala de aula os educadores poderão fazer uso desses gêneros já presentes na vida dos sujeitos sociais, de forma a tornar suas aulas mais ricas, criando animações através de *gifs*, utilizando o *youtube*, fazendo uso de *memes* como um instrumento poderoso de abordar um assunto, podendo ser produzido e espalhado para os alunos para a abordagem de diversos temas, que remetem ao humor utilizados nas redes sociais, enfim, a partir do uso dos gêneros digitais presentes na BNCC e no cotidiano dos sujeitos inseridos no contexto escolar é possível obter a atenção dos alunos para os temas abordados, uma vez que estes já fazem uso das novas tecnologias e têm uma receptividade maior aos gêneros digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade discutir as contribuições dos gêneros digitais na formação escolar de alunos do ensino fundamental II, a partir dos gêneros destacados nas orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Desta maneira, realizamos uma análise da BNCC, demonstrando como os gêneros digitais são abordados neste documento e a forma como os discursos são impactados pelas tecnologias digitais, tomando como referência os conceitos atribuídos por Bakhtin aos gêneros do discurso, e ainda a concepção de Rojo que centraliza o texto como práticas sociais.

Nesse sentido, verificamos o modo como são mencionados os gêneros digitais e buscamos refletir sobre sua exploração no contexto de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, levantando possibilidades da inserção desses exemplares digitais de texto na vida e nas práticas sociais dos estudantes.

Percebemos, ao fim do estudo, que os gêneros digitais presentes na BNCC, tais como: *memes*, *chats*, vídeos, *podcasts*, enciclopédias colaborativas, revistas, livros digitais, *vlogs*, *gifs*, entre outros, fazem parte do cotidiano dos estudantes e têm alcançado popularidade em meio a esta nova geração. Tais gêneros são capazes de oferecer outras oportunidades de letramento na escola, tendo em vista que oportunizam ao aluno mobilizar diferentes linguagens, expandir sentidos no processo de compreensão e produção textual e aprender a ler, escrever e interpretar textos a partir de gêneros de seu cotidiano.

No entanto, nem todos os docentes estão preparados para a utilização de alguns desses gêneros por não dominarem certos recursos das TDIC. Além disso, necessitam, muitas vezes, de conhecimentos prévios sobre esses tipos de equipamentos tecnológicos e acesso à *internet* de qualidade, o que infelizmente não é uma realidade na maioria das escolas públicas brasileiras. Para tanto, é necessário investimento em capacitações para os profissionais da educação e programas de inclusão digital por parte do governo.

Ao fim do texto, destacamos que é possível elencar sugestões e recomendações para potenciais pesquisas futuras, que podem utilizar como base a BNCC. Dentre elas, é possível verificar como os livros didáticos se utilizam das orientações do documento estudado nesta pesquisa para elaborarem os seus conteúdos, ou ainda como os professores de Língua Portuguesa levam as sugestões a respeito dos gêneros digitais apontadas na BNCC em suas práticas de ensino. Ambas as possibilidades buscam, portanto, enfatizar a importância de se trabalhar os gêneros digitais em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000, p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de administração de empresas*. vol. 35, nº.2, São Paulo. Mar./Abr. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. In: MELO, Dianne Cristine Rodrigues - Itaú social; LAGINESTRA, Maria Aparecida - Cenpec (coord.). *Na ponta do lápis*. São Paulo: AGWM Editora e Produções Editoriais, ano XII – nº 27, jul. 2016, p.6-11. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Multiletramentos e as TICs: escol@conect@d@*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 13-58.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gênero Textual - SIGET*. 2007, p. 1761-1776.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In KARVOSKI, Mário Acir; *et al.* (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna. 2006, p. 107-136.

SIQUEIRA, Luana Magalhães. *BNCC Para o Ensino Fundamental e Práticas Leitoras: Gêneros Digitais na Sala de Aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2019, p.90.

TDIC'S E ENSINO: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Cíntia Maria Barbosa de Sousa ²⁹

RESUMO

Algo muito enfatizado na área de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular diz respeito às tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDIC's, e suas implicações e usos na sala de aula, visto que são comuns na vida cotidiana dos alunos e trazem eco para a vida na sociedade. No entanto, é preciso que os alunos, além de saberem utilizar estas ferramentas, façam com responsabilidade e saibam filtrar o que estão vendo, produzindo e interagindo. Por isso, urge que o professor utilize as metodologias adequadas a fim de mediar aos alunos um olhar mais crítico das construções de sentidos existentes neste meio e desenvolvam a competência de leitura e escrita crítica, significativa e autônoma. A pergunta é: como? Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo propor a utilização das redes sociais, juntamente com suas ferramentas, na sala de aula. A metodologia aqui utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, como consulta ao documento oficial da educação, bem como autores que partilham e pesquisam sobre as redes sociais, TDICs e ensino; como recorte, utiliza-se a página Armandinho, na rede social Facebook, com a análise de 2 tirinhas e 2 de seus comentários, com foco na construção de sentido e interação; ainda, uma proposta de sequência didática. As reflexões mostram a importância de inserir os gêneros digitais na sala de aula, a fim de instigar a autonomia dos alunos a um olhar crítico dessas produções, percebendo que a linguagem não é transparente, e, assim, construir e apreender os sentidos. Cumprindo, por fim, com as habilidades propostas pela BNCC nesse quesito.

Palavras-chave: TDIC; ensino; Facebook; BNCC.

INTRODUÇÃO

As tecnologias como um todo permeiam o cotidiano de grande parte das famílias e casas brasileiras, fato percebido empiricamente nos mais simples encontros com nossos amigos e familiares. Nesse contexto, se torna inerente à escola a apropriação dos usos das TDICs como suporte e objeto de estudo e uso no processo de ensino-aprendizagem. Observando essa necessidade e importância, o documento oficial da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), comporta e normatiza os letramentos digitais como parte do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, prescreve algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nesse meio, como, por exemplo, a sua utilização ética, crítica e participativa, a fim de que não sejam meros usuários alienados.

²⁹ Graduanda do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí- UFPI, sousacintia@outlook.com;

No entanto, ao a Base explicitar o que deve ser alcançado, não oferece suporte para o caminho a ser trilhado, assim, o professor é o responsável pela tarefa de traçar as melhores formas, de acordo com seu contexto, para chegar ao determinado fim específico colocado pelo documento. Para isso, é importante a reflexão, a prática, bem como idas e vindas na prática docente.

Visando colaborar para a adequação e norteamento da escola e professores perante o mundo globalizado e conectado que atinge os alunos e todo o contexto escolar e, conseqüentemente, buscando atender às competências básicas exigidas pela BNCC, este trabalho parte da hipótese de que as redes sociais podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita crítica e participativa dos alunos nesses meios, sobretudo no que diz respeito a assuntos sociais, comuns, culturais que exigem o posicionamento dos sujeitos. Portanto, o objetivo principal é propor a utilização das redes sociais, juntamente com suas ferramentas, na sala de aula.

As reflexões mostram a importância de inserir os gêneros digitais na sala de aula, a fim de instigar a autonomia dos alunos a um olhar crítico dessas produções, percebendo que a linguagem não é transparente, e, assim, construir e apreender os sentidos. Cumprindo, por fim, com as habilidades propostas pela BNCC nesse quesito.

METODOLOGIA

A presente pesquisa está organizada em duas partes. No primeiro momento, realiza-se pesquisa bibliográfica. A princípio, busca-se apresentar a estrutura da BNCC, com o recorte sobre suas orientações a respeito das TDICs, em conjunto com as habilidades esperadas nas práticas de linguagem da leitura e escrita. Partimos do pressuposto de que, apesar de a BNCC se manter coerente com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é um documento relativamente novo, exigindo dos professores e da gestão escolar aprofundamento e reflexão. Em diálogo com o documento oficial, são trazidos autores que partilham e pesquisam sobre as redes sociais, TDICs e ensino, como ARAÚJO (2007), CABRAL (2019), XAVIER (2007), RECUERO (2009), LYNES (1999), entre outros.

No segundo momento, é apresentada uma proposta pedagógica voltada para os alunos do Ensino Fundamental – anos finais. Traz como uso a rede social Facebook, no perfil *Armandinho*, o qual apresenta posts em formas de tirinhas, com conteúdo pautados

em temas sociais e atuais. Como recorte de tema, propõe-se uma visão sobre os preconceitos, as discriminações e as intolerâncias que ocorrem dentro e fora das redes. Por fim, enfoca as possíveis contribuições para os sujeitos alvos, baseado nos pressupostos da BNCC.

REFERENCIAL TEÓRICO

TEXTO E HIPERTEXTO

O texto como objeto central nos estudos de linguagem na sala de aula, desde os anos iniciais aos finais, é pautado nos documentos oficiais da educação, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), bem como na atual Base Nacional Comum Curricular (2017). Visa um estudo para além da metalinguagem e conceituações, observando os processos de sentidos lá envolvidos.

O texto é constituído por propriedades, conforme Cavalcante et al. (2019), dentre as quais é um evento singular e único, dialógico e constituído por diferentes vozes, citando, ainda, os aspectos multimodais. Desse modo, para o processamento do texto, tanto na prática de produção, quanto na prática de recepção, há a constituição não só através da materialidade presente no texto, mas também envolve os aspectos sociocognitivos, interacionais e culturais dos usuários (idem). Parte-se da hipótese de que agimos e nos comunicamos através da linguagem por meio do texto, conseqüentemente, por meio dos gêneros textuais.

No entanto, essas formas de interações estão em constantes atualizações, sobretudo no que diz respeito ao contexto atual, com práticas de conectividade cada vez mais em voga, surgindo, então, novas denominações e exigindo novas pesquisas para abarcar essas configurações. Como, por exemplo, a noção de gêneros textuais digitais, que emergem no contexto do digital; bem como os hipertextos (MARCUSCHI, 2004, 1999; KOCH, 2006; XAVIER, 2002). Marcuschi (1999) apresenta algumas características referentes ao hipertexto, tais como: a não-linearidade, volatilidade, topografia, fragmentariedade, acessibilidade, multissêmioses, interatividade e iteratividade. Tais características são percebidas na rede social tratada neste trabalho.

Portanto, as tecnologias da informação e comunicação, as TDICs, oferecem aos textos um caráter ainda mais interativo, seja síncrono ou assíncrono, através da conectividade, e tem a capacidade de “reunir num só meio várias formas de expressão,

tais como texto, som e imagem” (idibem p.1), ou seja, estão presentes as multisseioses, a multimodalidade. Desse modo, a ascensão da cibercultura no ciberespaço (LEVY, 1999) faz emergir a inserção dessas ferramentas na escola, já que são modos de agir no mundo, através das práticas de leitura e escrita.

Desse modo, é importante que a escola se adapte às novas formas de letramentos, os digitais, na tentativa de instigar os alunos para o uso adequado e consciente dessas ferramentas, como uma maneira positiva de agir no mundo. Visando isso, mostra-se no próximo tópico como a Base Nacional Comum Curricular traz esta perspectiva.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS TDICs

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que, como o próprio nome implica, funciona como uma base de orientação para os currículos das escolas no Brasil, nos níveis Municipal, Estadual, seja de escola pública ou privada. Ressalta-se que este documento não é o currículo, mas sim um suporte para construí-lo, visto que este deve ser criado por cada escola levando em consideração as suas particularidades.

A BNCC está organizada, entre outros aspectos, entre habilidades e competências que se espera que os alunos adquiram no decorrer daquele determinado ano letivo. Um de seus pressupostos básicos é a preocupação com a formação integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, a fim de que tenham uma aprendizagem significativa, na qual os conteúdos funcionem como uma forma de agir no mundo, para que estes sujeitos possam, além de outros fatores:

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2017, pág. 14).

Está organizada nas etapas escolares, sendo a primeira delas o Ensino Infantil, posteriormente o Ensino Fundamental - Anos iniciais e finais; por fim, o Ensino Médio. Nesses últimos estão inseridos as áreas e os campos de atuação respectivos. Foca-se neste trabalho a área de Linguagens no Ensino Fundamental – Anos Finais. Os campos de atuação aqui enfocados são: Campo Jornalístico-Midiático em correlação com o Campo de Atuação na Vida Pública. Ambos podem ser apropriados em correlação visando a

aprendizagem significativa dos alunos com o desenvolvimento de habilidades de leitura e participação autônoma, crítica e ética em textos de caráter opinativo, a partir de pesquisas investigativas e com fontes seguras.

Leva-se em consideração que uma parcela da sociedade, em grande parte do dia, está imersa nas tecnologias, compartilhando com Cabral (2018) a ideia de que já se tornou uma extensão inerente ao ser humano. Os jovens são os que, talvez, utilizem com mais frequência essas redes de tecnologia, e, por serem mais propícios a curiosidade, as dominam com bastante propriedade, sobretudo no que diz respeito as redes sociais. Essas novas formas de interação trazem implicações tanto para a vida na sociedade, como nas relações interpessoais; bem como para a língua(gem) (ibidem). No entanto,

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. (BNCC, 2017, pág. 68)

Considerando isto, algo muito enfatizado na área de Língua Portuguesa do documento em questão, diz respeito às tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDICs e suas implicações na sala de aula, por ser uma forma de participação do aluno nos diversos campos de conhecimento e da vida. De modo que é preciso que os alunos, além de saberem utilizá-la, a faça com responsabilidade e saibam filtrar o que veem, produzem, interagem, e, ainda, identificar as ideologias, os jogos de efeitos de sentido presentes nos dizeres que lá permeiam. Conforme Xavier,

É preciso tornar os usuários das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conscientes da produtividade potencial constitutiva desses equipamentos tecnológicos e ao mesmo tempo evitar que se transformem em meros consumidores deslumbrados das recém-criadas máquinas mediadoras de comunicação. (XAVIER, 2007a. p 2)

Assim, este documento traz muitos exemplos de gêneros textuais possíveis para serem explorados, como os memes, *gifs*, trailer honesto, *political remix*, *fanfics*, blogs, vlogs, entre outros. Sendo considerado muito importante não só a análise na forma, mas, especialmente, as construções de sentidos desses gêneros.

Na área de Língua Portuguesa há os eixos os quais todos os estudos devem se voltar em algum ponto, como o Eixo de Leitura; Eixo de produção de textos, Eixo da oralidade, Eixo da Análise Linguística/Semiótica; ressaltando-se que não diz respeito somente aos

textos verbais, mas também os multimodais, visuais, gestuais, orais. Nesta pesquisa são destacados os eixos de leitura e escrita.

No Eixo de Leitura, especificamente no ensino fundamental – anos finais, a BNCC expõe a “[...] reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos” dentro dos diferentes gêneros da mídia social. Incluindo, aí, os comentários e post em rede social. Tais fatores são presentes no corpus aqui proposto para a prática pedagógica. Além disso, o documento preconiza uma visão a respeito do contexto sócio-histórico produzido, a dialogia daquele texto com outros textos e outros discursos, bem como reflexão crítica sobre os temas e a validade das informações (BRASIL, p. 72 e 73).

Já no campo da escrita, assim como na leitura, há a importância do contexto imediato e sócio-histórico que o texto está sendo escrito; a adequação ao suporte e o gênero que o texto irá circular, no que se refere aos “aspectos composicionais, estilísticos, temáticos e sociodiscursivos.” É interessante ressaltar que há uma possibilidade de esta última dimensão já se encontrar no campo de conhecimento dos alunos na questão aqui proposta, já que as redes sociais estão inseridas em suas práticas sociais.

FACEBOOK, CONECTIVIDADE E ENSINO

Paiva (2019), citando a metáfora da dança colocada por Gee (2013), sublinha a importância de a escola trazer os meios digitais para suas configurações, já que nos moldes sociais atuais não é suficiente dançar somente os “velhos ritmos”, mas conciliar estes com novos ritmos. Para, assim, introduzir na escola algo que já se manifesta destacadamente na sociedade: novas formas de produzir e recepcionar textos, bem como a interação, cooperatividade, conectividade mais em voga.

Visando isso, é defendido neste trabalho o uso do Facebook, visto que é uma rede social da prática dos alunos, rápida, altamente interativa, e que, a depender da página, aborda questões sociais e pertinentes. Sendo altamente interativa, possui ferramentas para este meio, as quais podem ser utilizadas para manifestar a sua visão e, assim, a constituir sentidos. Os autores Moreira e Januário (2014) citam algumas destas ferramentas em vista de uma utilização pedagógica, tais como os *grupos, links, eventos, mensagens, páginas, notas, comentários*, além de outros ambientes. (p. 76)

Neste trabalho, é focalizado a ferramenta de comentários. A partir deste recurso, é possível comentar instantaneamente no post, havendo, assim, uma participação daquele

comentário para a construção do texto, não como algo externo, mas que coopera para a produção textual global. De acordo com Capistrano Júnior et al. (2019),

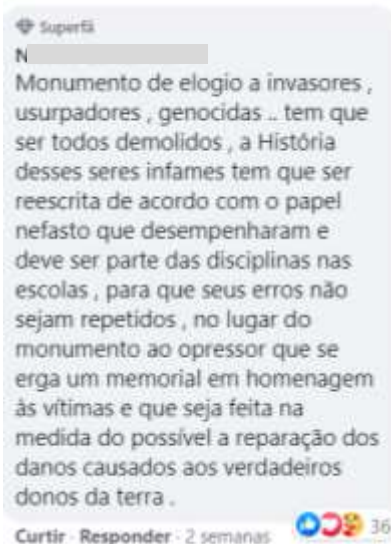
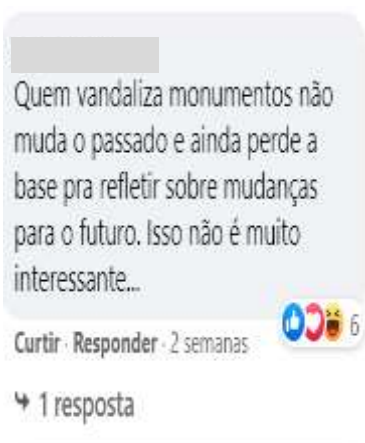
[...] a postagem iniciadora e os comentários (postagem reativa) não devem ser analisados como textos isolados, mesmo que sejam produzidos por sujeitos sociais distintos e tenham seus próprios espaços (Capistrano Júnior et al. 2019, p. 176)

Desse modo, ao o sujeito se deparar com algum post na rede social, irá ao encontro não somente da “postagem iniciadora”, mas também dos comentários, em que será possível perceber a forma como o argumento daquela atinge os usuários. Assim, o sujeito observará as diferentes visões de conceber aquele objeto, e, a partir disto, poderá constituir a sua própria visão. Conseqüentemente, o sujeito poderá compartilhar esta sua perspectiva nos comentários, corroborando com a noção de que, a partir dos comentários, há a “manutenção/estabelecimento das relações sociais à manifestação do ponto de vista e reações”. (CAPISTRANO, ELIAS, p. 153). Traz-se como exemplificação os posts abaixo retirados da página Armandinho, no Facebook e respectivos comentários:

Imagem 1 – Tirinha



Os comentários selecionados para exemplificação:



Fonte: Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>
Acesso em: 23 de junho de 2020.

A tirinha é um gênero textual que se apropria de muitos contextos reais de forma crítica. Neste caso em específico, está se referindo aos atos de protestos feitos por sujeitos que resultaram na pichação de monumentos históricos. A partir da expressão “esses vândalos”, há uma ambiguidade intencional, ou seja, os vândalos podem ser tanto aqueles que fizeram a pichação, quanto os “que na busca cega de riqueza de todo tipo destruíram aldeias e escravizaram os indígenas!”. Cabe, portanto, aos usuários construírem o seu ponto de vista.

A nível de exemplificação, traz-se dois comentários do post. Observa-se que o sujeito que manifestou o primeiro comentário defende que este tipo de ação não constitui como uma maneira coerente de “refletir sobre as mudanças para o futuro”, ou seja, mostra-se contra este tipo de ação. Já o segundo comentário se mostra a favor daquele tipo de ato sobre os monumentos históricos, caracterizando-o como “monumento ao opressor”.

Imagem 2 – Tirinha Armandinho.



 Deli Figueiredo Andrade
UTOPIA que chama ?
Curtir · Responder · 17 semanas

 Juan Castro
Deli Figueiredo Andrade não,
Se chama CONSTRUÇÃO
SOCIAL.
Curtir · Responder · 16 semanas

 Cilene Paiva
Está garantido pela Constituição
Federal. Bom lembrar.
Curtir · Responder · 14 semanas

Fonte: Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>
Acesso em: 23 de junho de 2020.

Neste post, o tema principal pauta sobre o respeito às diferenças. O autor utiliza personagens de etnias e condições diferentes, entre os quais criança cadeirante, crianças negras, bem como indígena, entre outros. Defende, resumidamente, um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e livres. Logo abaixo do post colhemos 3 comentários para exemplificação. O primeiro é constituído por um comentário e a resposta que outro sujeito fez sobre ele, já o segundo é um comentário isolado.

No primeiro comentário, o autor classifica o que está exposto no quadrinho como uma utopia, ou seja, um sonho, portanto, algo irrealizável ou de difícil realização. Assim, caracteriza seu ponto de vista como negativo visto ao que é defendido pela tirinha, acreditando ser algo impossível de acontecer perante a sociedade em que vivemos. No entanto, logo é rebatido por outro usuário, ao este defender que não se trata de uma utopia, mas sim de algo que pode e deve ser desenvolvido e praticado no interior da

sociedade. Ressaltando que trabalhamos com sentidos possíveis, afinal, não há como definir fielmente qual intenção real do sujeito ao dizer.

Já no segundo comentário, o indivíduo comenta que aquilo que é colocado nos quadrinhos é defendido e prescrito na Constituição (Federal), remetendo ao artigo 5º³⁰ da Constituição, em que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Assim, remete a um documento oficial que assegure a sua argumentação, e que corrobora com o que está na tirinha.

A partir destas exemplificações, busca-se demonstrar que, utilizando os recursos presentes nas redes sociais, há a manifestação assíncrona ou síncrona de interação e demonstração de diferentes perspectivas a respeito de um mesmo objeto. Os textos construídos pelos sujeitos variam de tamanho, mas são coerentes e argumentativos a vista de defender a sua colocação. Desse modo, há a possibilidade de que os alunos possuam a visão de “incompletude e vulnerabilidade de um certo conceito do objeto investigado [visto que] é fator fundamental na construção da análise crítica” (XAVIER, 2007).

Recuero (2009) diz que as redes sociais são constituídas por atores sociais e suas conexões, onde “são espaços de interação, lugares de fala, construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade.” Desse modo, estes espaços, bem como suas ferramentas, como os comentários, possibilitam ao aluno “discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos” (ROJO, 2002, p.2) Assim, podem constituir sentido subjetivamente sobre os eventos e temas que estão presentes em seu dia a dia.

Além disso, o estudo utilizando as redes sociais faz ascender nos alunos a percepção de que eles agem na sociedade, através das redes sociais, na e pela linguagem a todo o momento, colaborando para desmistificar as perguntas ainda tão presentes nas salas de aula, como, “*para que estudar isso aqui se eu nem uso no meu dia a dia*”, os tornando conscientes de que as aulas de Língua Portuguesa não tem como fim único adquirir uma nota e passar de ano letivo.

Ainda, o uso das TDICs na sala de aula para o ensino e o letramento digital pode ser uma espécie de “luta contra a idéia de ensino/aprendizagem como preenchimento das “mentes vazias do aluno”, como bem frisou o pernambucano Paulo Freire” (XAVIER,

³⁰ Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp.

2007). A noção de “educação bancária”, como cita Paulo Freire, pode começar a ser descentralizada, visto que a maioria dos alunos já possuem conhecimento daquela realidade digital e, através delas, se mostram ativos e capazes de construir seu próprio saber.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: PROPOSTA PEDAGÓGICA

Quadro 1 – Proposta pedagógica - Redes Sociais e ensino.

<p>Objetivos: Discutir a respeito dos discursos de ódio presentes na sociedade, desde os presentes nas práticas do dia a dia, até aqueles cometidos e sofridos através das redes sociais. Perceber as diferentes visões a respeito de um mesmo objeto. Refletir criticamente sobre os textos que circulam na Web a respeito do tema proposto. Participar e agir de forma significativa, através da rede social, sobre o tema proposto.</p>	
ETAPAS	ATIVIDADES
1º ETAPA - APRESENTANDO	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial sobre o tema. O professor leva texto e vídeo falando sobre os preconceitos. Sugestão de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=untNXveptVA - Os alunos ficam responsáveis por procurar reportagens, notícias sobre algum acontecimento explícito de preconceito. Bem como podem trazer filmes, livros, séries que retratem sobre o assunto. Ressaltando quais os grupos que são vítimas dessas situações.
2º ETAPA - CONHECENDO	<ul style="list-style-type: none"> - A partir das reportagens trazidas, discutir sobre o tema. - Os alunos anotam no caderno as informações. - O professor encaminha a conversa para chegarem à discussão de como isso ocorre no contexto da internet. - Os alunos ficam responsáveis por pesquisar nas redes sociais posts e comentários de teor preconceituosos. (O(a) professor(a) pode dar dicas de páginas, como Uol, ou pesquisas no Google)
3º ETAPA - DISCUTINDO	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer sondagem sobre os usos dos alunos dos recursos da internet, perguntando sobre os seus usos, quais redes sociais mais utilizam, com que frequência, por quê e para que utilizam. - Apresentação do gênero dentro do suporte em questão. Levar as tirinhas do Armandinho e pelo menos três comentários. Comentar sobre os sentidos presentes nas tirinhas, estabelecendo link com as discussões e reportagens anteriores. - Comentar sobre os objetivos e consequências dos comentários em posts. - Comentar sobre os discursos de ódio presentes nas redes sociais.

	- Em conjunto, a partir das discussões, criar uma problemática. Exemplo: Como poderíamos ajudar as pessoas vítimas de preconceitos?
4º ETAPA – AGINDO	- Criação de página da turma no Facebook. - Formar grupos. A partir da problemática criada, cada grupo dos alunos irá alimentar a página no Facebook ao menos uma vez na semana, seja criando sua própria tirinha, seja “pegando emprestado” de outra página. - Todos os alunos terão que comentar o seu ponto de vista.

Fonte: autora do trabalho.

Quadro 2 – Habilidades a serem alcançadas.

Habilidades: Ensino Fundamental - Anos Finais	
Habilidade geral	Habilidade 6 - Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2017, pág. 65)
Eixo de Leitura	<p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p> <p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p>(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.</p>

Eixo de Produção de Texto	<p>(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.</p> <p>(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc</p>
---------------------------	---

Fonte: autora do trabalho

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas estão cada vez mais imersas no ciberespaço e nas redes, estas sendo, conforme Recuero (2009), “sistemas dinâmicos e, como tais, sujeitos a processos de ordem, caos, agregação, desagregação e ruptura.” Nessas, há uma nova “forma de uso da língua enquanto prática interativa” (MARCUSCHI, 2004, p. 7). Dado esse caráter dinâmico, podem ser espaços para compartilhar conteúdos com aspectos positivos, ou negativos.

Desse modo, as reflexões aqui estabelecidas buscaram defender que as redes sociais podem contribuir para ampliar as reflexões escolares e cotidianas no que tange às práticas de escrita e leitura, já que “ampliam relações interpessoais, marcando a ativa participação nas práticas de leitura e escrita”. (BARTON, LEE; CAPISTRANO, ELIAS, 2015, p. 151) Isto através dos recursos que são oferecidos pelos espaços, como os comentários, que podem ser feitos nas respectivas postagens. Entendemos que estamos sempre em evolução, portanto essas discussões e propostas não estão restritas, mas sempre poderão ser alargadas.

Ainda, é possível perceber, em consonância com a BNCC, que o uso dessas ferramentas salienta um processo de ensino-aprendizagem com o foco no aluno, em que este é capaz de construir conhecimentos significativos com autonomia, especialmente no que diz respeito aos aspectos enfocados, sobretudo ao perceber que suas significações e produções irão circular em um suporte real, ou seja, não escrevem do nada para o nada, mas sim um “texto em seu funcionamento concreto”. (ANTUNES, 2017, p. 28)

Espera-se, com este trabalho, contribuir para possíveis relações de ensino-aprendizagem que trazem frutos significativos para várias áreas de conhecimento, já que o contexto tecnológico pode ser tratado de maneira transversal. Portanto, visa agregar ajuda, de maneira especial, aos professores do ensino básico, que são chamados a se reinventarem, em comunhão com os alunos, a fim de que possam descobrir os melhores caminhos para chegar ao objetivo sólido que atenda aos documentos oficiais e as necessidades específicas. Ressalta-se, no entanto, que a proposta pedagógica aqui sugerida busca funcionar como uma base e não como uma prescrição e ordem a ser seguida, visto que é importante a adaptação ao contexto inserido.

É importante ressaltar que nem todos os alunos e suas respectivas famílias possuem acesso às tecnologias digitais e suas ferramentas, fato ainda mais sublinhado no momento de pandemia no ano de 2020. Desse modo, a proposta presente neste trabalho, bem como nos documentos oficiais, pode parecer utópica para as realidades que algumas escolas enfrentam. Assim, é preciso que possamos

[...] encontrar nosso próprio caminho, achar nossa própria medida, já que cada um de nós professores vivemos situações diferentes, singulares e só uma análise profunda da realidade linguística e cognitiva de nossos escolares vai nos permitir criar “condições ideais de temperatura e pressão” para fazer funcionar adequadamente o processo de aprendizagem em consonância com as tecnologias e exigências contemporâneas (XAVIER, pág.13-prefácio).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

ARAÚJO, Júlio César (organizador). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios** – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso: 22 junho 2020.

CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo, ELIAS, Vanda Maria. **Práticas de escrita no contexto digital: elementos multimodais e coerência textual**. In: BARTON, D.; LEE, C. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015. (p. 145-169).

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise**. 2019. Disponível em:

http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51743/1/2019_art_mmcavalcantedemapbrito.pdf. Acesso: 8 julho 2020.

JÚNIOR, Rivaldo Capistrano et al. **ORGANIZAÇÃO TÓPICA NA INTERAÇÃO EM REDE: ASPECTOS TEXTUAIS, CONTEXTUAIS E DE COERÊNCIA**¹. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rivaldo-Capistrano-Junior/publication/336881842_ORGANIZACAO_TOPICA_NA_INTERACAO_EM_REDE_ASPECTOS_TEXTUAIS_CONTEXTUAIS_E_DE_COERENCIA/links/5db8ae27299bf1a47bfd4827/ORGANIZACAO-TOPICA-NA-INTERACAO-EM-REDE-ASPECTOS-TEXTUAIS-CONTEXTUAIS-E-DE-COERENCIA.pdf. Acesso: 08 julho 2020.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

_____. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. Línguas e instrumentos lingüísticos**, v. 3, p. 21-46, 1999.

MENEZES, V. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista da ABRALIN, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.

MOREIRA Antônio; JANUÁRIO, Susana. **Redes sociais e educação reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem**. In: PORTO José, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar – Campina Grande: EDUEPB, 2014. (p. 66-84)

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. – SP: LAEL/PUC, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos. **“As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI”**. Hipertextus Revista Digital, Recife, v. 1, 2007a. In: <http://www.ufpe.br/nehte/revista/artigo-xavier.pdf>. Acesso em: 22 junho 2020.

MULTILETRAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES IDENTITÁRIAS: O DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS DIDÁTICO-DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES³¹

Ana Patrícia Sá Martins³²

RESUMO

É notória a influência que as tecnologias digitais têm nas práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas. Por isso, faz-se urgente práticas formativas que as considerem como instrumentos didáticos na construção do saber e do letramento crítico. Nesse sentido, o presente trabalho visa a analisar processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente. A partir de um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), desenvolvido durante o doutoramento, investigamos a escrita situada no e para o local de trabalho em três gêneros textuais: relatos autobiográficos, projetos didático-digitais e resenhas críticas. Nossas análises revelaram que o letramento didático-digital do futuro professor pode ser desenvolvido a partir das representações de ser e agir docentes, orientado para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Argumentamos que estas práticas podem orientar os professores em formação inicial para a compreensão de que o trabalho do professor se encontra em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio histórico situado que possibilita apreender traços de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação inicial, Curso de Letras, Língua materna, Letramentos didático-digitais.

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha atuação como professora formadora de (futuros) professores, fui percebendo que uma temática ganhava cada vez mais espaço nas minhas práticas sociais dentro e fora da escola e da universidade: a forte presença da tecnologia no cotidiano dos alunos e a forma pela qual a prática da leitura e da escrita deles (e minha!) dialogava com o ensino de língua portuguesa, especialmente, o uso dos ambientes, dos recursos digitais e da internet. Essa constatação se deu também em virtude de que aqueles discentes e futuros professores demonstravam uma dupla necessidade: aprender com o auxílio da internet e das tecnologias digitais e apropriar-se criticamente das mesmas para

³¹ O presente trabalho é parte integrante da tese de Doutorado da autora, intitulada “Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais” (2020).

³² Doutora em Linguística Aplicada e Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas - MA/Brasil. anapsm23@hotmail.com

usos mais significativos em suas práticas sociais letradas, ou seja, eram urgentes perspectivas de formação que visassem ao letramento acadêmico, digital e didático.

Desse modo, nos últimos cinco anos, decidi concentrar minhas investigações acadêmicas em trabalhos sobre estratégias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica e na Formação inicial de professores no curso de Letras. A partir daí, as pesquisas sob minha coordenação (iniciação científica, extensão universitária e trabalhos de conclusão de curso) visavam aos estudos dos (multi)letramentos, problematizando a realidade de acesso e uso da internet, bem como das redes sociais e das tecnologias digitais como instrumentos de ensino.

Entendemos que as tecnologias presentes na cultura contemporânea precisam ser integradas à prática pedagógica dos professores formadores e dos futuros professores, haja vista que esses artefatos digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano da humanidade, sendo necessário integrá-los e se apropriar deles criticamente como instrumentos no espaço educativo.

Ressaltamos que o conceito de artefato é adotado nesse trabalho, a partir de Machado e Bronckart (2009), referindo-se a tudo aquilo que se destina a uma finalidade da origem humana, podendo ser material (utensílio, máquinas objetos), imaterial (programa de computador) ou simbólico (signos, metodologias, esquemas, planos de aula etc.). Assim, o instrumento existe “*se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito*” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38, grifos dos autores). Ou seja, são atribuídas funções ao artefato, contudo, quando o sujeito se apropria do objeto, adaptando-o de acordo com seus objetivos específicos, temos o instrumento.

Pesquisadores nacionais e internacionais que observam a presença das tecnologias digitais na aprendizagem (ALMEIDA et al, 2017; BARTON; LEE, 2015; BONILLA, 2012; COSCARELLI; KERSCH 2016; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; ROJO, 2015) têm demonstrado possibilidades didáticas de uso desses artefatos. Entretanto, mesmo diante desses exemplos, a utilização das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como instrumentos de ensino, ainda é motivo de suspeita por grande parte dos professores. A partir disso, nos questionamos: *Quais vozes sociais permeiam a formação inicial de professores de língua materna quanto à avaliação dos artefatos digitais como instrumentos de ensino? Como oportunizar o desenvolvimento de letramentos didático-digitais com os futuros professores?*

Nesse sentido, o percurso do doutoramento, concluído no início do corrente ano, levou-me a investir na literatura acadêmica sobre identidade e formação docente, como também sobre os estudos do letramento do professor para e no local de trabalho, entendendo a escrita como um elemento identitário da sua formação (KLEIMAN, 2001). Desse modo, almejávamos contribuir com a construção de conhecimentos relevantes para os problemas enfrentados pela educação com relação à integração das transformações da era da tecnologia digital, com ênfase na formação inicial docente, visto que a universidade, enquanto lócus principal de formação docente, não pode estar alheia a esse processo.

Assim, apresentamos neste artigo uma parte da nossa pesquisa de doutoramento, por meio da qual desenvolvemos um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), que acabou oportunizando a emergência de Letramentos didático-digitais aos futuros professores de língua materna e alunos do curso de Letras licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão.

METODOLOGIA

A partir do aporte teórico-metodológico, com base no Interacionismo Sociodiscursivo e na perspectiva do ensino como trabalho, bem como no dialogismo bakhtiniano e na escrita reflexiva, adotamos a perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem, entendendo que essa se configura como um conjunto de práticas enunciativas e também como forma de ação. Desse modo, o presente estudo foi desenvolvido sob o viés de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e intervencionista, a partir de três principais instrumentos para a geração de dados: relatos autobiográficos, projetos didáticos e resenhas críticas, os quais foram tomados dentro das especificidades das esferas de utilização nas quais foram vinculados: a esfera acadêmica na relação com a esfera escolar.

O cenário da pesquisa deu-se durante a disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos (PPP), ministrada no curso de Letras, no semestre de 2017.2. Ao redesenharmos didaticamente o programa curricular da disciplina com os licenciandos do 4º período de Letras noturno, foi construído colaborativamente o nosso Programa de Multiletramentos Didáticos, compreendido como uma pedagogia de projetos sistematizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita

(auto)reflexiva, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais num dado contexto social, oportunizando a construção de letramentos didático-digitais. Assim, conforme Martins (2020), conceituamos Letramentos didático-digitais como as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Considerando o escopo do artigo, optamos por selecionar excertos da escrita de uma de nossas colaboradoras, a fim de desenvolvermos nossas análises acerca da escrita reflexiva sobre e para o agir dos futuros professores. Ressaltamos que a escolha em investigarmos a escrita da Maria (pseudônimo), se deu em virtude de ela reunir características comuns à maioria dos demais licenciandos do contexto em questão: cursou o ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública de ensino; considerar-se uma usuária atualizada com as redes sociais e, embora não atuar como professora de maneira assalariada, às vezes ministra aula, substituindo professores em escolas no ensino fundamental, na rede privada de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Acreditamos que a universidade, como agência de letramento privilegiada na formação de (futuros) professores, vem se redefinindo ao longo dos anos. No entanto, essa formação acadêmica ainda requer a ressignificação de algumas práticas pedagógicas para promover uma aprendizagem que interaja *a partir das, por meio das e para as práticas* multiletradas da contemporaneidade. Diante disso, sustentamos a tese de que um (futuro)professor (multi)letrado no e para o local de trabalho, ao desenvolver práticas pedagógicas colaborativas com o uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) contribuirá para um ensino-aprendizagem que considere necessidades, hábitos, costumes e comportamentos de uma geração cada vez mais imersa em um mundo virtual, precedendo a cidadania, a equidade e a justiça social (KERSCH; LESLEY, 2019).

De acordo com Bonilla et. al. (2012), as formações propostas aos professores têm focado muito mais na mera atualização em relação às demandas sociais do que propriamente orientá-los para o uso pedagógico e crítico das tecnologias digitais. Os autores ponderam ainda que são poucas as que tratam dos conhecimentos tecnológicos

presentes nos currículos que formam professores para educação básica, principalmente, no que tange ao ensino dos conteúdos escolares. Almeida et al (2012, p. 133) explicam que é necessário “[...] democratizar e legitimar o acesso e a expressão da voz dos professores e alunos por meio das TDIC e, a um só tempo, integrá-la (a voz) ao currículo e oportunizar o processo de apropriação social da tecnologia [...]”, como modos de usos pedagógicos das tecnologias digitais na escola.

Quanto à temática do trabalho docente, vários são os estudos desenvolvidos acerca do agir humano implicado nesse tipo de trabalho, sob o prisma teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Conforme demonstram os estudos de Matencio (2010), Leurquin (2017) e Machado (2004), dentre os princípios de trabalho, estão o de que o agir humano se configura e reconfigura em textos e ainda que a textualidade guarda, em seus diferentes níveis, traços reveladores das ações de linguagem realizadas pelos sujeitos nas situações de trabalho. Como argumentam as autoras, dá-se a relevância em considerar que as ações e discursos, constitutivas do trabalho do professor, materializadas em certos gêneros textuais, mereçam ser cada vez mais investigados, porque estudando condutas verbais particulares, percebemos as relações dialógicas sustentadoras dessas condutas.

Compreender essas condutas nos interessa não somente porque sou professora formadora de professores, e sim porque lidamos com necessidades de didatização, mas, principalmente, porque acreditamos que analisar o trabalho do (futuro) professor implica compreender “como as ações de linguagem em que se engajam [os sujeitos] (re)dimensiona saberes e representações” (MATENCIO, 2010, p. 17). No caso que nos interessa, o do desenvolvimento profissional de futuros professores, a noção de desenvolvimento foi pensada a partir da escrita reflexiva dos professores em formação inicial, por meio da qual podemos denotar índices de influência, autorregulação ou autocontrole por parte do docente em formação inicial e desenvolvimento profissional.

Assim, a partir da análise dos índices linguísticos presentes em produções escritas situadas sobre e para o local de trabalho docente, investigamos processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de multiletramentos didáticos, observando as vozes sociais que emergem nas marcas de responsabilidade enunciativa na constituição do letramento didático-digital.

Para nossa investigação, é de especial interesse o conceito de mecanismos de responsabilização enunciativa, principalmente, as vozes enunciativas (BRONCKART,

1999), visando a verificar quem diz, vê e pensa o que nos textos dos futuros professores. Alicerçado na concepção dialógica da linguagem, Bronckart (1999, p. 326) explica que “as vozes podem ser definidas como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Ou seja, as vozes inscrevem as instâncias enunciativas, assumindo responsabilidade pelo que é dito (ou pensado). Assim, no construto da arquitetura textual, as vozes constituem uma categoria relacionada à interação entre o agente-produtor do texto e seu (s) interlocutor (es).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudos como o de Vosgerau & Rossari (2017) argumentam que, para as Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) serem integradas no planejamento, não basta a aquisição de técnicas e a inserção de equipamentos para utilizá-las, porém é um dos aspectos a serem levados em conta, como etapa inicial. O ensino-aprendizagem sob essa perspectiva considera, então, estratégias para que os futuros professores possam construir caminhos na maneira de ler e escrever por meio da ação/reflexão com os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles impressos ou dos ambientes digitais.

Sob essas premissas, elegemos como primeira atividade da disciplina a produção de um relato autobiográfico, a partir de um roteiro de questionamentos acerca de suas motivações, impressões e opiniões quanto ao uso das tecnologias digitais, em suas práticas sociais de escrita e leitura, tanto dentro do contexto acadêmico como fora dele. A produção dos relatos autobiográficos deveria seguir as normatizações acadêmicas e postada no grupo fechado do Facebook, criado para uso durante o transcorrer da disciplina. Desta maneira, o interlocutor de tais textos seriam os demais colegas da turma, além da professora da disciplina.

No que diz respeito ao plano global do texto, percebemos que os relatos analisados tiveram, em média, duas a três laudas e foram produzidos com base no roteiro instruído. No que se refere à formatação, todos os relatos atenderam, de modo geral, às prescrições formais dadas nas orientações para sua produção. Pudemos observar o domínio da estrutura de formatação, bem como a característica principal desse gênero que é a de expor suas experiências a partir dos tópicos solicitados.

Destacamos que os questionamentos no roteiro para a produção dos relatos incitavam os futuros professores a refletir e posicionar-se sobre a presença das tecnologias digitais na vida cotidiana, com ênfase na sua influência nas práticas de leitura e escrita. A intenção foi, mesmo no 1º encontro da disciplina, deslocar os discentes de seu papel de meros ouvintes e de aluno que só aprende (ou não!) o conteúdo curricular, e redirecioná-lo para uma postura reflexiva, crítica e de futuro professor, que defendemos como uma das funções principais dos cursos de licenciatura.

No conjunto dos relatos analisados, pudemos identificar a predominância do tipo de *discurso misto interativo-teórico*, conforme podemos observar no trecho do relato de Maria: “*Neste contexto, minhas práticas sociais de leitura e escrita se resumem a livros de cunho acadêmico, quando me são exigidas leituras destes e livros complementares; também quando algo me instiga a querer conhecer mais sobre o assunto abordado nos livros exigidos, livros de literatura e romances, e sites de revistas e blogs de poemas*”. A presença de segmentos temáticos do tipo de discurso teórico é caracterizada pelo emprego de verbos no presente, porém com a presença também de organizadores temporais indicadores da origem espaço-temporal, de forma explícita ou não, além da presença de pronomes de 1ª pessoa do singular e do plural, referentes ao emissor (eu, nós) do texto, são características do discurso interativo.

A análise do tipo discursivo predominante nos relatos autobiográficos nos permite afirmar que os textos dos futuros professores apresentam informações que constituem o conteúdo temático solicitado pelos questionamentos, quando da produção do relato. Para Bronckart (1999, p. 97-98), essas são “[...] representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.” Isto é, os futuros professores organizaram o conteúdo temático de suas produções, tomando como base as relações que eles estabelecem com os objetos envolvidos nas esferas que (con)vivem socialmente: a academia, o contexto profissional em que irão atuar e suas demais práticas letradas.

“Embora se tenha adquirido ao longo dos anos novas tecnologias e materiais diversos dentro do ambiente escolar, em prol de uma ‘qualidade’ melhor de ensino, não são apenas estes fatores que mudam o quadro da má qualidade, que por vezes é encontrado no ensino básico das escolas.

As escolas deveriam utilizar as redes sociais, pois proporcionam um papel mais ativo no que diz respeito às discussões de determinados assuntos que podem ser trabalhados na sala de aula. Nas oficinas de leitura, por exemplo, pode-se trabalhar reportagens e textos encontrados em sites que os alunos acessam. O uso de slides, vídeos, filmes e músicas enriquece ainda mais a forma de se trabalhar a linguagem, a gramática e qualquer outro conteúdo dentro da língua portuguesa.”

(Trechos do Relato de Maria)

Notamos no trecho inicial do relato que emergiram vozes do senso comum sobre a prática do ensino na escola, sobre as injunções das instituições escolares, e sobre o papel assumido pelas instituições governamentais e pela comunidade escolar. Percebemos que Maria aparece implicada em segmentos de discurso encaixados no discurso teórico, recorrendo a índices avaliativos quanto à maneira que vê a educação. Quanto aos artefatos digitais, sublinhamos a dimensão pragmática delegada às escolas acerca do uso das novas tecnologias e ambientes digitais. Ressaltamos o índice argumentativo *embora* no início do período e o uso de *aspas* ao avaliar que a existência de tais artefatos tecnológicos não garante, por si só, a qualidade do ensino.

Considerando nosso Programa de Multiletramentos Didáticos, nossos colaboradores de pesquisa, os licenciandos, foram motivados romperem a esfera epistêmica da academia, como mero graduando, e incitados a assumir/construírem seu papel como futuros professores de língua, ao participarem de práticas sociais letradas nas escolas da rede pública, apropriando-se de (novas) tecnologias digitais, as quais requerem novas posturas na produção de sentido e significado com gêneros textuais. Desse modo, entendemos que os impulsionaria a posturas responsivas de práxis educativas, ao oportunizar perspectivas didáticas com os desafios educacionais do terceiro milênio que os esperam.

Assim, passados dois meses de aulas e atividades, foram propostas equipes de trabalho para a produção de projetos didáticos. As equipes deveriam levar em consideração as informações geradas durante as entrevistas com os gestores e professores das escolas, como também com a vivência dos alunos. Todos os projetos precisariam ainda ser sistematizados em slides, disponibilizados no grupo do Facebook, apresentados aos colegas da disciplina e à professora formadora.

É importante esclarecer que para a identificação dos leitores (mundo físico) e dos papéis sociais dos destinatários (mundo sociosubjetivo), consideramos para além da professora do PROMULD, haja vista entendermos que a produção dos projetos didático-digitais (PDDs) não consistia meramente em uma atividade acadêmica para a professora, mas, sobretudo, tratava-se de uma construção COM e PARA os sujeitos envolvidos nas práticas letradas desenvolvidas, envolvendo, portanto, os professores das escolas da rede básica e os alunos.

Ao todo, os alunos da disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos organizaram-se em seis equipes de trabalho. Quanto à equipe de Maria, construíram o projeto intitulado '*O uso do Gênero Meme no ensino das Figuras de Linguagem*', envolvendo atividades do livro didático da escola, o gênero Meme, e as mídias digitais Facebook e WhatsApp. O projeto foi voltado para alunos do 8º ano, do turno vespertino, de uma escola municipal pública da cidade de Balsas, na região sul do Maranhão.

No tópico do referencial teórico-metodológico do projeto, identificamos o seguinte trecho: "Baseamo-nos na teoria sócio-interativista de Vygotsky, que apresenta os princípios de interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal. Buscamos uma aprendizagem baseada na interação entre os alunos, mediada pelo nosso grupo [...]". Machado e Bronckart (2009) pontuam que os projetos de ensino são textos que pertencem a um momento anterior a uma tarefa, um momento de planejamento de uma tarefa docente que ainda será realizada. Assim, consideramos que o(s) momento(s) de produção dos PDDs acaba(m) refletindo os modos de agir dos futuros professores, vinculados às suas concepções teóricas e prescritivas advindas de textos científicos e regulamentadores, bem como as tomadas de decisões sobre o que será feito e quando, refletidas em seu planejamento.

Nesse sentido, como explicitam Martins e Kersch (2020), em termos de construção e desenvolvimento do letramento didático-digital, observamos que a escrita reflexiva *sobre e para* o local de trabalho em sua perspectiva praxiológica é ressignificá-la e torná-la instrumento para o agir dos (futuros) professores. Para aprofundarmos essa reflexão, analisemos, então, as vozes enunciativas e as modalizações que denotam a responsabilidade do agir dos futuros professores na construção dos Projetos didático-digitais.

Pudemos verificar que a voz de personagem com maior predominância foi a voz dos alunos das escolas, fato este que constata a relevância dada a estes pelos futuros

professores como *agentes* no planejamento das ações didáticas. Vale destacar que também percebemos um quase apagamento das vozes da professora da universidade e da escola, sendo a primeira colocada como agente da ação apenas em dois projetos e a segunda em quatro dos seis. Contudo, o que inicialmente foi interpretado por nós como possível apagamento, na verdade caracterizava-se como indício de autonomia dos futuros professores, construída e ratificada ao longo das reescritas dos PDDs.

Em um trecho do projeto da equipe de Maria, analisado neste artigo, identificamos: “A professora Ana Patrícia nos ajudou e orientou na escolha pelo gênero meme, quando mencionamos que os alunos costumavam fazê-lo durante as aulas, sendo parte da prática social deles. Com isso, conseguiríamos trabalhar com as figuras de linguagem na compreensão do sentido denotativo e conotativo em textos”. Percebemos que a professora formadora é elencada como personagem no discurso quando da necessidade da equipe em (re)construir as ações planejadas para o agir dos futuros professores. A presença dos *ajudou* e *orientou* de valor psicológico e, ao nosso ver, também apreciativo, sugerem a interlocução mediada entre os futuros professores e sua orientadora na universidade. Desse modo, ratificamos a importância da formação colaborativa e orientada na formação de professores, pois, no caso em questão, evidenciou-se a negociação em torno da prática com os gêneros textuais e os artefatos digitais, bem como os dilemas envolvidos em relação às escolhas no âmbito do trabalho do professor de língua materna.

Diante disso, compreendemos que as personagens professora universitária e professora da escola (também identificada em outros trechos) são mencionadas como agentes que influenciam na tomada de responsabilidade do agir na construção dos projetos didático-digitais. Por isso, ressaltamos a relevância do professor formador e do professor colaborador da escola na articulação, construção e desenvolvimento do letramento didático-digital na formação inicial de professores.

Dando continuidade à investigação da escrita sobre e para o agir dos futuros professores, foi proposto aos licenciandos a produção de uma resenha crítica ao final da disciplina. A resenha deveria ser postada no nosso grupo do Facebook, não tinha caráter avaliativo, bem como obrigatório. Assim como os relatos e os projetos, também foi disponibilizado um roteiro de questionamentos para auxiliá-los na produção das resenhas.

Numa leitura inicial de todas as resenhas produzidas, notamos regularidades nos discursos dos futuros professores, que marcam claramente, através das modalizações e das vozes enunciativas, avaliações recorrentes sobre o outro e sobre si, seus pontos de vista e a emergência de índices do letramento didático-digital construído ao longo do programa. Levantamos a hipótese de que um dos motivos que influenciou na postagem das resenhas por parte de *todos* os concluintes deveu-se ao engajamento e ao agenciamento que os futuros professores construíram individual e coletivamente durante os eventos de letramento.

Desse modo, para examinarmos o nível organizacional e os mecanismos enunciativos das resenhas críticas, optamos em sistematizar nossas análises a partir dos dois eixos: **no eixo I - Sobre a Disciplina/ Sobre o ensino de Língua Portuguesa**, concentram-se os questionamentos referentes ao objetivo da disciplina, à metodologia empreendida, às atividades propostas, à avaliação da professora, às práticas que dialoguem com gêneros e tecnologias digitais, assim como possíveis sugestões e/ou críticas à professora, para futuros planejamentos didáticos; e **o eixo II - Sobre mim e Sobre meu Grupo**, onde foram agrupados os questionamentos sobre a autoavaliação nas participações das aulas e atividades, individuais ou em grupo; sobre as facilidades e obstáculos do trabalho em equipe; sobre a construção/desenvolvimento dos PDDs; sobre suas identidades, enquanto acadêmicos e futuros professores de língua materna.

Analisando a resenha de Maria, observamos:

“Avaliando a formação e aprendizagem adquiridas na disciplina, posso afirmar que contribuiu e transformou a forma como via o ensino de língua portuguesa. Às vezes, é preciso rever formas e metodologias quando os imprevistos ocorrem no ambiente escolar. Também contribuiu para aprender que o ensino de língua portuguesa, a partir da perspectiva de multiletramentos, significa muito mais que abordar gêneros com suas características linguísticas ou outros conteúdos. Significa ensinar e habilitar os alunos a perceberem um contexto de aprendizagem maior através de novos métodos, utilizando meios e recursos que até então não utilizavam ou percebiam com fins didáticos na aprendizagem dos conteúdos”.

Ainda que não seja predominante o uso de marcadores linguísticos que denotem a primeira pessoa do singular e/ou do plural, notamos a valoração positiva e o

posicionamento apreciativo constantes no discurso de Maria, principalmente, com a presença de adjetivos e advérbios. Sustentadas em Bronckart (1999), além desses índices linguísticos, detectamos na dimensão configuracional do discurso teórico-misto do eixo I um posicionamento enunciativo de Maria que sinaliza um *continuum* entre o eixo da conduta, valor deôntico, e o eixo apreciativo. Essa verificação é evidenciada em trechos como “*é preciso rever formas e metodologias quando os imprevistos ocorrem*”. Entendemos que, por um lado, Maria, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social* construído durante a disciplina, avalia os fatores necessários a uma formação colaborativa, sociointeracionista e que associa teoria à prática. Por outro, também se posiciona na apreciação desses aspectos, a partir de um *mundo subjetivo*, sendo a voz que é a fonte desse julgamento e apresentando o que considera como benéfico e pertinente em sua formação e em seu agir.

No eixo II das resenhas, por sua vez, identificamos uma relação de implicação maior na avaliação de si e dos outros no engajamento das atividades propostas, assim como na apreciação dos principais obstáculos enfrentados durante os eventos de letramento para e no local de trabalho do (futuro) professor.

“A experiência de trabalhar em grupo para a realização do projeto teve seus pontos positivos e negativos. Mas, como toda nova experiência somou para minha aprendizagem. Um dos pontos negativos foi a indisponibilidade de parte do grupo em frequentar as observações das aulas na escola, problema enfrentado pela maioria dos grupos da turma, devido aos seus empregos. [...] Como futura professora de língua portuguesa, acredito que propostas didáticas que dialogam o ensino de língua portuguesa com os ambientes e recurso tecnológicos digitais têm a somar com o ensino, pois, neste mundo cada vez mais digital, é preciso que nas instituições escolares se promova o letramento didático com esses recursos, visto que fazem parte da nossa prática social e dos discentes, e podem tornar o ensino mais atrativo e dinâmico”.

Conforme demonstrado, os segmentos temáticos arrolados no eixo II das resenhas críticas caracterizam a predominância do *relato interativo*, uma vez que os segmentos se organizam, enunciativamente, numa ancoragem temporal, marcada pelo pretérito perfeito como tempo predominante (*foi, teve, somou*), bem como com organizadores que

apontam a origem do espaço-tempo dos eventos e temáticas evocados, que, nesse exemplo, situava-se em torno da descrição do processo de avaliação das experiências formativas vivenciadas (*na escola, neste mundo, nas instituições escolares*).

Nessa organização discursiva, as ações de Maria são apreendidas em um eixo temporal evocado, posteriormente, em relação aos parâmetros da situação de produção das resenhas críticas, entretanto, a implicação do agente-produtor foi marcada pela forte presença dos pronomes e desinências verbais em primeira pessoa do singular (*eu*), como comprovados nos termos: *minha*, como futura professora de língua portuguesa, acredito, nossa. Nesse sentido, a investigação da escrita reflexiva e avaliativa da resenha crítica nos mostrou que a reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo e sobre os outros, sua prática e sua formação, foi relevante no processo de formação e de desenvolvimento do letramento didático-digital de Maria, uma vez que entendemos que essa prática pode oportunizar momentos significativos de compartilhamento de saberes *para, sobre e no* local de trabalho do professor.

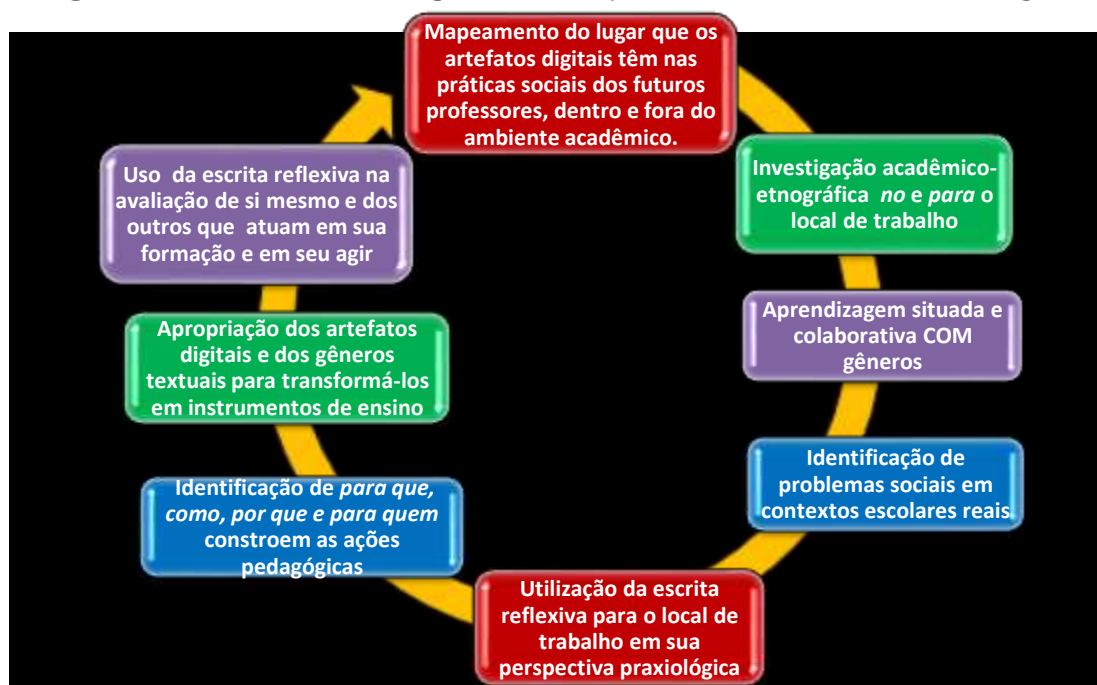
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um programa de multiletramentos didáticos, desenvolvemos o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), ou seja, desenvolvemos, junto aos futuros professores, estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o(s) outro(s), através de diversas linguagens e canais de interação, os quais permitiram àqueles a construção de caminhos para refletirem sobre os usos da leitura e escrita para e no local de trabalho.

Desse modo, conforme discutido amplamente em nossa tese de doutoramento (MARTINS, 2020), o letramento didático-digital do futuro professor pode ser desenvolvido a partir das representações de ser e agir docentes, orientado para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Argumentamos que estas práticas podem orientar os professores em formação inicial para a compreensão de que o trabalho do professor se encontra em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio histórico situado que possibilita apreender traços de sua identidade profissional.

Na Figura 01, apresentamos o percurso cíclico que acreditamos ter oportunizado a construção de letramentos didático-digitais dos futuros professores colaboradores desta pesquisa, no intuito de incentivar outras práticas formadoras que compartilhem desse objetivo.

Figura 01 – Percurso cíclico para construção do Letramento didático-digital



Fonte: Martins (2020).

Conforme ilustrado acima, acreditamos ainda que, além dos conhecimentos teóricos pertinentes nos cursos de licenciatura, é necessário oportunizar práticas de letramento com o uso da escrita reflexiva em que os futuros professores construam conhecimentos acerca das condições específicas para e sobre o seu agir docente. Esses conhecimentos lhes permitirão entender os interesses dos seus alunos, saber a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles, identificar os gêneros mais significativos em suas práticas sociais letradas, assim como, a relação que estabelecem no uso das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. et al. O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. In: CERNY, R. Z. et al. (orgs.). Formação de Educadores na Cultura Digital. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em:

[https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF Formacao de Educadores na Cultura Digital a construcao coletiva de uma-proposta3.pdf](https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF%20Formacao%20de%20Educadores%20na%20Cultura%20Digital%20a%20construcao%20coletiva%20de%20uma%20proposta3.pdf).

BARTON, David; LEE, Carmen. (orgs.). *Linguagem on line: textos e práticas digitais*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. *Revista TEIAS*, v. 13, n. 30, set/dez, p. 71-93, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1361>.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: Dorotea Frank Kersch; Carla Vianna Coscarelli; Josiani Brunetti Cani. (Org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 7-14.

KERSCH & LESLEY. Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 37-48, 2019. Disponível em: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1395&context=jmle>

KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor - Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LANKSHEAR, Colin & KNOBEL, Michele. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. General Editors, v. 30, 2008. Disponível em: <https://researchonline.jcu.edu.au/27788/1/27788> Lankshear and Knobel 2008.pdf

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. *ESCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2º semestre, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322574711> A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formacao do professor de lingua materna

MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL; São Paulo: FAPESP, 2004.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor-alunos*. Mercado de Letras, 2010.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. *Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do

Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 20 de julho de 2020.

MARTINS, A. P. S., & Kersch, D. F. Identidades em (Dis)curso: práticas de Multiletramentos didáticos com futuros Professores. *Fólio - Revista De Letras*, 12(1). <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6499>. Acesso em 15 de julho de 2020

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos & ROSSARI, Marilusa. Princípios orientadores da integração das tecnologias digitais ao projeto político-pedagógico. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 2, p. 1020-1036, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9051/6580> E-ISSN: 1982-5587.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO DOS GÊNEROS REPORTAGEM E ENTREVISTA

Gláucia Peçanha Alves³³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o relato da experiência do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Língua Portuguesa no ensino dos gêneros discursivos reportagem e entrevista. Para tanto, observamos o desempenho de alunos de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio regular de uma escola da rede estadual de ensino. Foi proposto aos alunos que fizessem uma reportagem contendo entrevistas. Eles deveriam usar o *smartphone* para tirar fotografias e gravar vídeos; e um processador de texto para a parte escrita. Comprovamos, por meio dos depoimentos e das produções dos alunos, que o uso das TDIC aliadas à abordagem dos gêneros discursivos, no ensino do Português, contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. As análises estão ancoradas nos estudos críticos de autores como Moran (2000), Lévy (2000), Valente (2014), Bakhtin (1997), Brandão (2012), Cunha (2007) entre outros.

Palavras-chave: Aulas de Português; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Gêneros Discursivos, Reportagem, Entrevista.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma pesquisa sobre uma experiência do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Língua Portuguesa no ensino dos gêneros discursivos reportagem e entrevista. A experiência foi vivenciada por alunos de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio regular de uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro.

Os alunos tiveram, no quarto bimestre do ano de 2019, a opção de fazer uma prova tradicional ou realizar um trabalho em grupo para compor a média. Somente quatro alunos optaram por fazer a prova. O trabalho proposto aos alunos foi a realização de uma reportagem escrita e também em vídeo, contendo entrevistas. Eles deveriam usar o *smartphone* para tirar fotografias e gravar vídeos; e um processador de texto para a parte escrita.

³³ Professora de Língua Portuguesa e Literaturas da Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ, glau-7@hotmail.com; glaupecanha@gmail.com.

O trabalho com texto na perspectiva dos gêneros discursivos é muito importante, uma vez que todos os textos só existem situados social, cultural e historicamente. Entretanto, muitos professores de Língua Portuguesa, infelizmente, ainda utilizam o texto como pretexto para trabalhar as formas gramaticais de modo isolado. O professor deve orientar, direcionar os alunos de modo que eles aprendam a ler as estratégias discursivas utilizadas na produção dos diferentes gêneros para, assim, se tornarem alunos críticos, capacitados para atuarem com os diferentes letramentos transformando-se, desse modo, em cidadãos no sentido completo.

Outra abordagem importante é o uso das TDIC. Por isso, buscando atender às necessidades da sociedade contemporânea e alcançar um maior engajamento dos alunos na atividade proposta, nos baseando nas orientações dos norteadores documentos oficiais da Educação, adotamos o uso das novas tecnologias para a realização do trabalho, pois estas estão, cada vez mais, presentes em nosso dia a dia. Então, é muito importante e necessário inseri-las, de forma adequada, no contexto escolar, pois os alunos da atualidade, como diz Prensky (2001), são os nativos digitais. Eles já nasceram inseridos nesse mundo virtual.

Em relação à metodologia empregada, realizamos uma pesquisa de natureza qualiquantitativa, com observação do desempenho discente e análise de informações, a partir de dados coletados através de um questionário e declarações dos alunos durante as aulas.

Essa pesquisa teve por objetivo principal observar o desempenho dos alunos dessas três turmas do Ensino Médio regular para verificar, na prática, se as TDIC contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem das aulas de Português nessas turmas.

O artigo está dividido em quatro seções para além da Introdução, das Considerações finais e das Referências. Na seção Referencial teórico, selecionamos alguns postulados críticos que orientam as análises efetuadas neste trabalho. Na seção O trabalho proposto: reportagem contendo entrevistas, tratamos sobre a atividade que os alunos teriam que realizar. Na seção Metodologia, discorremos sobre os métodos definidos na coleta de dados. E na seção Resultados e discussões, apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos da investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

As TDIC trouxeram grandes contribuições para o mundo atual proporcionando melhorias em vários setores da sociedade. Segundo Bates (2016), essas tecnologias, cada vez mais, têm influenciado o modo de ensinar e de aprender, alterando a vida de todos. E, como diz Lévy (2000), não há como negar a presença da tecnologia em nossa sociedade e isso firma a base para que se faça presente também no ambiente escolar.

Os documentos oficiais da Educação corroboram a importância do uso das tecnologias na vida escolar. O artigo 36 da LDBN, inciso I, por exemplo, afirma que o currículo do Ensino Médio deverá destacar a educação tecnológica básica.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizam que:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. (PCN, 2000, p.11-12)

Assim como nos PCN, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também há destaque para o uso das tecnologias nas diversas práticas do cotidiano de forma significativa, crítica, reflexiva e ética. E na competência de nº 5, a BNCC expõe que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

Então, de acordo com a BNCC, há um conjunto de habilidades, práticas e conhecimentos que os docentes devem desenvolver para preparar, instruir seus discentes no uso das tecnologias. E a BNCC também destaca o protagonismo e a autoria. Ou seja, os alunos devem ser preparados para exercer autoria e protagonizar no processo de aprendizagem.

Desse modo, destacamos a função das metodologias ativas, em especial o ensino híbrido, justamente por propor o uso das TDIC no protagonismo discente, ou seja, o aluno é o sujeito ativo no processo de sua aprendizagem. E o professor atuará como um mentor, um orientador, instruindo e mostrando os possíveis caminhos aos alunos.

Por isso tomamos por base os pressupostos teóricos de autores como Moran (2000), Valente (2014), Kenski (2010) e outros por eles concordarem que, se bem aplicadas, as tecnologias podem contribuir significativamente na aprendizagem, uma vez que motivam e auxiliam no processo cognitivo.

E, corroborando com essa visão, o documento que discute a política brasileira de ciência e tecnologia expõe que:

A tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador. Não é por si só um elemento motivador. Se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos rapidamente perdem a motivação. (BRASIL, 1998, p. 157)

Nesse ponto, a atuação articulada do professor é imprescindível, pois ele não pode atuar somente como um detentor do conteúdo, mas deve atuar como um mentor/orientador, como aquele que ajudará o aluno a construir sua própria capacidade para enriquecer seus conhecimentos.

Para Bzuneck (2009, p. 10) “[...] o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades”, ou seja, deve contemplar os recursos pessoais que as pessoas dispõem e que lhes dão condições de realizar tarefas do dia a dia, pois

Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. A maneira como vão utilizar esses recursos vai ser diferente de uma pessoa para outra. Cabe, ao professor, estabelecer maneiras de ativar esses recursos em seus alunos e motivá-los a participar e estar atentos às aulas (MAEHR; MEYER apud BZUNECK, 2009, p. 10).

Sobre isso, Moran (2000, p. 63) afirma que “[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino,

que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”.

Então, não é simplesmente usar as tecnologias para dizer que faz uso delas. Os recursos tecnológicos não devem ser usados simplesmente como meio ou suporte, mas devem ser usados de uma forma tal que os alunos construam conhecimentos com e sobre o uso dessas tecnologias.

Moran (2000, p. 29-30) acrescenta que “a aquisição da informática, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”, ou seja, enquanto o aluno buscará as informações, o conhecimento, o professor orientará este aluno em seu processo de aprendizagem. Logo, esse aluno não será um mero reproduzidor, será, antes, um aluno ativo, crítico e autônomo.

Kenski (2010, p. 24) por sua vez, afirma que “[...] estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade”. Esse momento propicia uma abordagem de atividades que colocam os alunos como sujeitos ativos da construção do conhecimento.

Com as TDIC, os modos de ensinar e aprender são ampliados, principalmente com o uso da internet, que possibilita a ocorrência do processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual e presencial.

De acordo com Valente (2014, p. 145), “[...] as TDICs podem estar interligadas em rede e, por sua vez, interligadas à Internet, constituindo-se em um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas”. No entanto, o autor retrata que a educação brasileira ainda não incorporou nem se apropriou dos recursos oferecidos pelas TDIC.

A presença das tecnologias digitais de comunicação e educação (TDICs) no nosso dia a dia tem alterado visivelmente os meios de comunicação e como nos comunicamos. As possibilidades e o potencial que essas tecnologias oferecem para a comunicação são enormes. É possível vislumbrar mudanças substanciais nos processos comunicacionais, alterando a maneira como recebemos e acessamos a informação. Infelizmente as mudanças observadas no campo da comunicação não têm a mesma magnitude e impacto com relação à educação. Esta ainda não incorporou e não se apropriou dos recursos oferecidos pelas TDICs. Na

sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades curriculares ainda são baseadas no lápis e no papel, e o professor ainda ocupa a posição de protagonista principal, detentor e transmissor da informação (VALENTE, 2014, p.142)

Assim como Valente (2014), Moran (2015) aponta para a necessidade de uma revisão e replanejamento da estrutura educacional, uma vez que a era digital deve ser considerada pela educação, pois é essencial que haja um vínculo entre os mundos virtual e físico. Ele diz que “o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos de mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente”. (MORAN, 2015, p.6)

Para Moran (2015), mais do que escolher diferentes recursos para transmitir os conteúdos, os professores precisam promover momentos de aprendizagem em que o aluno se sinta desafiado e motivado, podendo, assim, exercer um papel ativo no processo de sua aprendizagem. E um caminho para que isso ocorra é justamente a aplicação de uma metodologia ativa, como, por exemplo, o ensino híbrido.

O ensino híbrido é uma nova forma de se trabalhar a aprendizagem. Esse modelo promove uma mistura entre o ensino presencial e uma proposta de ensino online que integra a Educação às TDIC. É uma mistura de metodologias na qual o professor é impactado no ato de ensinar e o aluno no ato de aprender.

Dessa forma, concordamos com os autores supracitados por se posicionarem em defesa do emprego de metodologias ativas. Eles concordam que os professores devem atuar de forma a conferir autonomia aos alunos. Pois estes não devem ser passivos e ficarem somente recebendo conteúdos, mas devem ser ativos, críticos e protagonistas no processo de aprendizagem.

O TRABALHO: REPORTAGEM CONTENDO ENTREVISTAS

A linguagem é o meio pelo qual o ser humano expressa suas emoções, vontades, pensamentos, intenções, ideias etc. É através da linguagem que ele se comunica e participa das relações sociais. E isso ocorre pela produção de enunciados, que geram os textos.

Desse modo, entendemos que os professores, principalmente nas aulas de Português, devem trabalhar a linguagem centrando-se no uso do texto.

No entanto, o texto não deve ser entendido como fonte ou pretexto para o ensino de regras gramaticais, como ainda é entendido por alguns professores. O texto precisa ser tratado como a materialização da linguagem como interação. Sobre isso, Brandão (2012, p. 17) assevera que “para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução”. Então, é necessário que o texto seja trabalhado dentro de sua funcionalidade, ou seja, ser trabalhado partindo-se da concepção dos gêneros discursivos.

Bakhtin (1997, p. 302), em sua obra *Estética da criação verbal*, mostra que o gênero discursivo é um atributo da comunicação e da interação. Ele afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. E, ratificando esse posicionamento, Marcuschi (2008, p. 154) diz que “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”.

Assim sendo, foi proposto aos alunos já mencionados a realização de um trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos, sobretudo, gêneros da grande mídia por serem mais habituais, por haver uma maior circulação desses tipos na sociedade.

Cunha (2007, p. 166) assegura que os “gêneros da mídia têm sido objeto de inúmeras descrições nos últimos vinte anos, com uma grande diversidade de enfoques em função do instrumento teórico adotado”. Por isso, escolhemos os gêneros discursivos jornalísticos: reportagem e entrevista. Também abordamos o gênero notícia para mostrar a diferença em relação ao gênero reportagem.

O trabalho proposto foi a realização de uma reportagem escrita e também em vídeo, contendo entrevistas, pois, assim, pudemos trabalhar as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir. Os alunos deveriam usar o *smartphone* para tirar fotografias e gravar vídeos; e um processador de texto para a parte escrita. Esse trabalho deveria ser feito em grupo de quatro (4) alunos, no máximo, seis (6), dependendo da turma.

A proposta foi a seguinte: os alunos deveriam fazer uma reportagem sobre a escola onde estudam. O tema proposto foi escolhido justamente por ser algo familiar aos alunos, uma vez que eles relataram que nunca fizeram um trabalho deste tipo. Para tanto, deveriam fazer uma pesquisa sobre a escola. Coletar todas as informações possíveis sobre a escola no decorrer dos anos. Deveriam entrevistar alunos, ex-alunos, funcionários, professores e diretores.

Adotamos, para esse trabalho com os alunos, a metodologia do ensino híbrido. Então, os alunos recebiam as devidas orientações e esclarecimentos em sala de aula e, fora dela, deveriam realizar suas pesquisas e trocar informações entre eles.

Foi feito um planejamento para que o trabalho pudesse ser realizado. E esse planejamento foi baseado na sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) associada à aplicação da metodologia do ensino híbrido. De acordo com os autores, a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O procedimento se deu da seguinte forma:

- 1) No primeiro momento, a professora apresentou a proposta e explicou o que os alunos teriam que fazer e como se organizar. Eles se dividiram em grupos. E a professora falou sobre os gêneros que seriam abordados: reportagem e entrevista, de modo superficial, pois os alunos, sob orientação da professora, deveriam pesquisar (online) sobre esses dois gêneros.
- 2) Em seguida, a professora realizou uma sondagem para verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos gêneros propostos e resgatar a experiência deles com esses gêneros.
- 3) Cada aluno dos grupos pesquisou sobre os dois gêneros discursivos (nos dois formatos: texto escrito e vídeo) para reconhecer e perceber a diferença de um para outro. Eles fizeram a pesquisa online e na aula seguinte trouxeram tudo para a aula presencial e trabalharam em equipe.
- 4) Produção inicial: os alunos produziram um texto mais simples, um esboço. Isso para que a professora pudesse diagnosticar o que os alunos dominavam ou não em relação às características e à estrutura dos gêneros em questão. Assim, a professora pôde pontuar

as partes que precisavam de intervenção, possibilitando também uma adaptação mais adequada às capacidades reais dos alunos.

5) Módulos – trabalhar os problemas de diferentes níveis:

a) Aula expositiva com uso de data show. A professora trabalhou os gêneros reportagem, entrevista e notícia, de forma impressa/digital e televisionada, com o objetivo de deixar os alunos familiarizados com os gêneros.

b) A professora distribuiu algumas reportagens impressas para trabalhar o texto. Os alunos fizeram algumas atividades de reconhecimento dos gêneros: objetivo, linguagem utilizada, locutor – interlocutor, elementos constituintes etc.

c) Atividades de análise textual e de produção textual simplificada

d) Tema do trabalho: pesquisar sobre a escola, coletar dados, entrevistar alunos, ex-alunos, professores, pais de alunos, funcionários e diretores da escola. Todos deveriam pesquisar sobre o tema e coletar o máximo de informação. Eles poderiam se organizar da forma que quisessem, contudo que todos estivessem inteirados com todas as partes do trabalho.

e) Análise mais detalhada dos gêneros: identificação e análise dos recursos usados pelo repórter na escrita e também na reportagem televisionada.

6) A produção final: cada grupo entregou duas versões do trabalho: um vídeo da reportagem e a reportagem na versão escrita. Para isso, eles fizeram uso de um *smartphone* para fazer as gravações e tirar as fotografias, e também escolheram um processador de texto, como, por exemplo, o *libreoffice writer* ou o *word*.

7) Questionário com 5 perguntas para cada aluno responder (apêndice deste artigo).

METODOLOGIA

Esta pesquisa é fruto de uma investigação do desempenho de alunos de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio com o uso das TDIC. As três turmas foram as seguintes: EM1001 com trinta e cinco (35) alunos; EM1003 com dezesseis (16) alunos; e EM1004 com vinte e dois (22) alunos. Contabilizando setenta e três (73) alunos no total. No

entanto, como quatro (4) alunos optaram por fazer a prova e cinco (5) não fizeram o trabalho, a pesquisa foi realizada com sessenta e quatro (64) alunos.

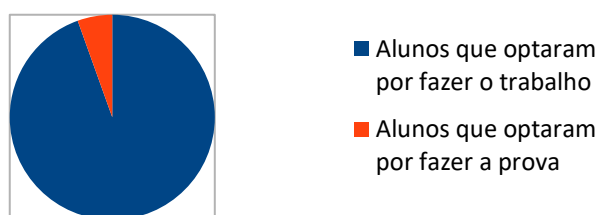
Nesta pesquisa, utilizamos técnicas de observação para verificar o desempenho discente e observar o comportamento dos alunos e a atuação da professora. O método utilizado foi a pesquisa de natureza quali-quantitativa, ou seja, houve a combinação da pesquisa qualitativa com a pesquisa quantitativa. Esta quantifica os dados para responder um questionário, um problema, ou seja, é mensurável ou quantificável. Aquela considera as particularidades dos entrevistados, ou seja, explora as informações mais subjetivas e de forma mais profunda. Escolhemos esse processo metodológico, justamente, por querermos mensurar o número de alunos que utilizam as TDIC na vida escolar e que as veem como contribuintes para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e por querermos saber, também, de cada aluno desse público-alvo se eles consideram e por que consideram, ou não, o uso das TDIC importante/interessante nos processos de ensino e aprendizagem (na vida escolar).

Os dados da pesquisa foram coletados através do questionário que foi entregue a cada aluno. E também são oriundos de declarações desses alunos e das observações do comportamento/ desempenho discente e da atuação da professora. Esses dados compõem, juntamente à análise, a seção “Resultados e discussões” a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria dos alunos dessas turmas preferiu fazer o trabalho proposto com o uso das TDIC a fazer a prova tradicional. Podemos verificar a adesão à feitura do trabalho no gráfico a seguir.

Gráfico 1



Fonte: Autoria própria (2020)

Os alunos que optaram por fazer o trabalho correspondem a sessenta e nove (69) alunos, ou seja, 94,52% dos alunos. Desses, sessenta e quatro (64) alunos fizeram, realmente, o trabalho. Isso corresponde a um total de 87,67% dos alunos.

Questionados o porquê da preferência à feitura do trabalho, os alunos, em sua maioria, disseram que acham ser mais fácil do que fazer uma prova tradicional, mais divertido, diferente do que estão acostumados e não gera tensão. A seguir, há algumas respostas deles.

“A prova é muito difícil. Tem muita coisa para gravar, muita coisa para entender, por isso preferi fazer o trabalho porque é mais fácil.”
Aluno 1

“Estou com muita dificuldade na matéria. Prefiro fazer o trabalho que é mais fácil.” Aluno 2

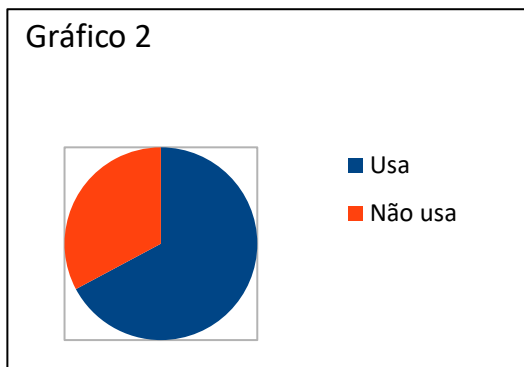
“Prefiro fazer o trabalho porque é mais divertido e dinâmico, além de ter menos pressão.” Aluno 3

“A prova dá muita tensão. A gente acaba esquecendo as coisas na hora da prova. O trabalho não. A gente vai fazendo e aprendendo e é bem mais divertido.” Aluno 4

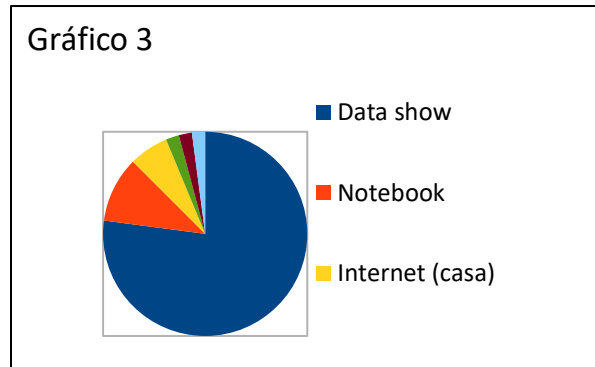
“Prefiro um trabalho igual a esse porque é um tipo de trabalho que a gente não tem.” Aluno 5

Sabemos que nem sempre há a possibilidade de se trabalhar somente com essas avaliações alternativas, mas percebemos nas respostas dos alunos a preferência ao trabalho, justamente, por alguns professores aplicarem provas conteudistas em que, muitas vezes, se cobra um decoreba. Às vezes, o aluno consegue até tirar uma nota satisfatória, mas porque decorou o conteúdo sem aprender realmente.

Quando perguntados se os professores deles usavam as novas tecnologias em suas aulas, quarenta e três (43) alunos, ou seja, 66,67% dos alunos responderam que sim e vinte e um (21), ou seja, 33,33%, que não. Os tipos de novas tecnologias usados na sala de aula pelos docentes, de acordo com as respostas dos alunos, estão apresentados no gráfico 3 a seguir.



Fonte: Autoria própria (2020)

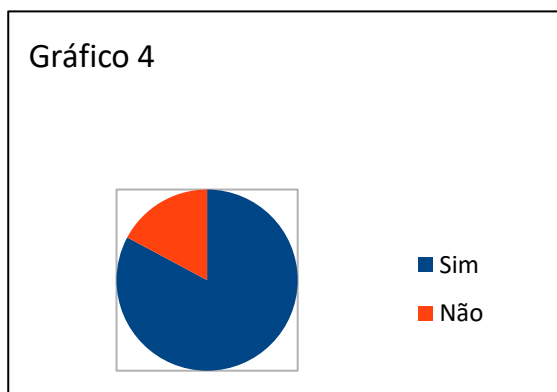


Fonte: Autoria própria (2020)

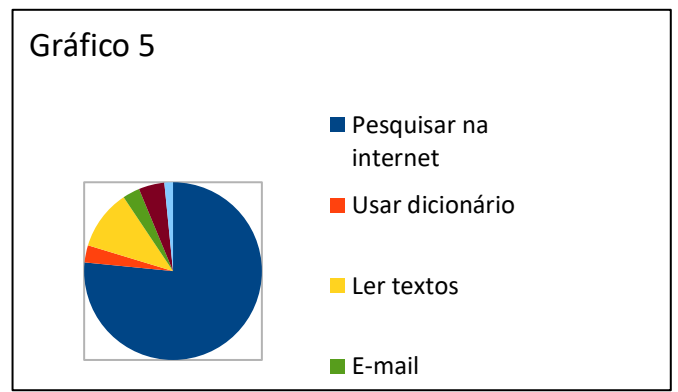
De acordo com os dados no gráfico 3, a TDIC mais utilizada é o data show (86,04%). Em seguida, numa porcentagem bem inferior, aparece o notebook (11,62%). E depois, com a mesma porcentagem, o celular, o e-mail e o equipamento de som (2,32% cada).

Em conversas, os alunos falaram que o uso era para expor conteúdos. Normalmente, textos escritos, ou seja, houve, somente, uma digitalização dos conteúdos. Os processos tradicionais de educação se mantiveram. Ocorreu, apenas, uma mudança de suporte. No lugar do quadro, da lousa, os professores estavam usando o data show.

Quanto ao uso do celular para fazer trabalhos escolares, a maioria, cinquenta e três (53) alunos, 83,33%, afirmou usar. A seguir, no gráfico 5, aparecem as atividades que eles usam o celular para realizá-las.



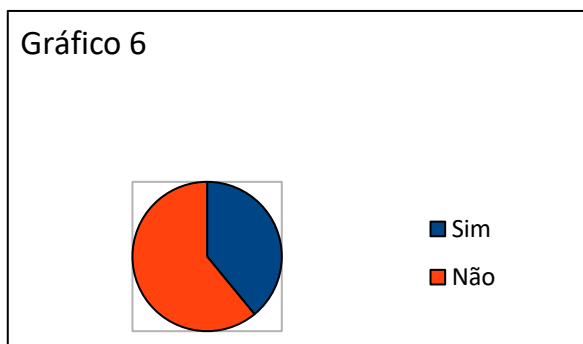
Fonte: Autoria própria (2020)



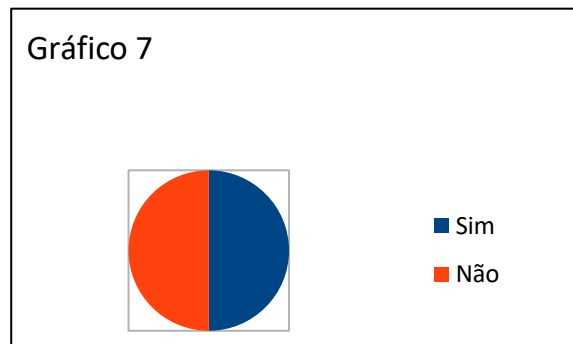
Fonte: Autoria própria (2020)

Podemos observar, conforme aparece no gráfico, que a maioria usa o celular para pesquisar conteúdos na internet, ou seja, os alunos não usam para produzir. Usam, somente, para consumir informações, para a exposição.

Sobre o uso de processador de texto para a realização de trabalhos escolares, mais da metade do número de alunos, trinta e nove (39) alunos, ou seja, 61,11%, responderam que não usam nenhum tipo de processador. Somente a metade do número total de alunos, ou seja, trinta e dois (32) alunos afirmaram saber usar efetivamente. Alguns alunos não sabiam usar e outros nem conheciam.



Fonte: Autoria própria (2020)



Fonte: Autoria própria (2020)

Através dos dados dos gráficos acima e dos depoimentos dos alunos, pudemos constatar que esses alunos, em sua maioria, usam *smartphone* para acessar às redes sociais e usarem alguns aplicativos. Desconhecem outras funcionalidades.

Todos os alunos que participaram da pesquisa disseram que é importante o uso das novas tecnologias na vida escolar. E que é interessante os professores passarem atividades como essas, que precisam usar as TDIC, pois, como eles justificaram, é algo que faz parte da vida deles e lhes interessa e motiva.

Esse tipo de atividade na perspectiva dos gêneros trabalhada numa sequência didática e através do ensino híbrido, com o uso das TDIC, proporcionou uma maior participação dos discentes. Eles se interessaram e fizeram produções excelentes. Ficaram tão motivados que colocaram até vinhetas, erros de gravação e vários efeitos especiais no vídeo. E, na parte escrita, além da produção de um texto bem escrito e estruturado, eles capricharam no designer e na impressão. Ou seja, fizeram além do que foi pedido. E o fato de aprenderem executando e não sendo, somente, expostos aos conteúdos fez com que aprendessem e, através da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, pudemos verificar que o uso das TDIC aliadas à abordagem dos gêneros discursivos, no ensino do Português, contribuem para a melhoria e para a ampliação das possibilidades dos processos de ensino e aprendizagem.

O ensino híbrido, possibilitado pelas TDIC, incentiva o aluno a aprender de forma autônoma, participativa e colaborativa. Ou seja, através desse ensino, o discente está no centro do processo de aprendizagem e é responsável pela construção de seu conhecimento. E o professor, por sua vez, atua como um orientar e curador dos conteúdos. E isso faz com que o tempo seja melhor aproveitado por docente e discentes.

Essa pesquisa mostrou que o trabalho realizado com os alunos foi bastante proveitoso e inovador para eles. Conforme disseram, fizeram uma atividade diferente das que estão habituados a fazer e, conseqüentemente, a avaliação foi mais agradável, pois não houve a necessidade de ficarem decorando conteúdos e aprenderam de fato. Os grupos desenvolveram trabalhos de excelentes qualidades e demonstraram, ao final, conhecimento e domínio dos gêneros trabalhados, através de suas produções: textos escritos e em vídeos.

A pesquisa mostrou também que, apesar de alguns professores utilizarem as TDIC, eles utilizam, somente, para expor conteúdos. Ou seja, houve, somente, uma mudança de suporte, uma digitalização desses conteúdos. As TDIC, normalmente, não são utilizadas para que os alunos produzam.

As TDIC são dinamizadoras do processo de ensino e aprendizagem. A inserção dessas novas tecnologias na vida escolar estimula o aluno e faz com que ele desenvolva um pensamento criativo e crítico. E lhe proporciona uma aprendizagem cooperativa, já que possibilita a realização de atividades interativas. Os discentes falaram que se sentiram muito motivados e isso pôde ser percebido pelo aumento do interesse e participação dos alunos e constatado em suas produções.

Por isso as TDIC devem ser vistas como mais uma ferramenta de auxílio a esse processo de ensino e aprendizagem, pois além de serem necessárias na sociedade atual, motivam os alunos, contribuem na prática docente, cooperam na formação discente e tornam as aulas mais produtivas e dinâmicas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATES, Anthony Willian Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Gera); **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20/12/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23/12/96**.
- BRASIL. Secretaria de Ciência e Tecnologia. **A política brasileira de ciência e tecnologia**. Brasília, 1998
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Orgos.) **Hipertexto e gêneros digitais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. Alberto; MORAES, Ofelia Eliza Torres. (Orgs.) **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015
- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em:
<<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020

O ENSINO REMOTO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NO PROGRAMA LINGUÍSTICO-CULTURAL PARA ESTUDANTES INTERNACIONAIS (PLEI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENÁRIO DE PANDEMIA

Ana Clara de Araújo Marques³⁴
Rebecka Diniz Cordeiro³⁵
Mariana Lins Escarpinete³⁶

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer um relato de experiência pedagógica acerca do Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPL) no curso de Nível Básico ofertado pelo Programa Linguístico-cultural da Universidade Federal da Paraíba (PLEI-UFPB) para uma turma composta por alunos de diversas nacionalidades. O relato versará sobre a prática docente demandada pelo cenário em questão, de emergência sanitária no país, uma vez que as aulas se desenvolveram exclusivamente à distância. Neste sentido, seguindo a caracterização metodológica do gênero relato de experiência, faremos uma apresentação, com viés qualitativo-descritivo, da disciplina ofertada de fevereiro a maio de 2020 neste molde remoto. E com esta finalidade, nos embasamos nas discussões sobre os desafios e dificuldades do ensino remoto (MATOS, 2014); assim como a possibilidade da gramática ser trabalhada através de diversas maneiras nesta modalidade remota (SIMÕES; MATOS, 2014); e a proposição de que não há apenas uma metodologia correta de ensino, mas múltiplos métodos aplicáveis às necessidades da sala de aula (FILHO, 2006). Portanto, fica evidente que a discussão que promovemos está para a dinâmica de mudança pedagógica, em que as aulas, inicialmente, eram realizadas na modalidade presencial, passando à necessidade de ensino remoto, o que mobiliza estratégias diferentes e também desafios tocantes à prática em PLE.

Palavras-chave: EPLE, Relato de Experiência, Formação Docente, EaD.

INTRODUÇÃO

No intuito de caracterizar a reflexão proposta aqui nesse artigo em termos de cumprimento ao nosso objetivo maior, que é a descrição relatada sobre o ensino de PLE, em ambiente educacional local de imersão, nos moldes da educação remota em tempos de pandemia, faz fundamental traçar um panorama do entorno que configura o nosso objeto. Assim, não basta trazermos nossa experiência, mas contextualizá-la no tocante ao que se concebe sobre o ensino de PLE, bem como a importância da formação docente para

³⁴ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, rebecka_diniz@hotmail.com;

³⁵ Graduado pelo Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, anaclaraaraujo@hotmail.com;

³⁶ Professor orientador: Doutora, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mariana_escarpinete@hotmail.com.

tal “ramo” de tratamento à Língua Portuguesa, bem como caracterizar o espaço de funcionamento institucional dessas aulas.

Inicialmente, convém ratificar o fato de que a Língua Portuguesa vem assumindo, no contexto internacional, uma crescente visibilidade, o que lhe assegura ser pensada aos moldes de uma Língua Estrangeira (LE), vertente essa que, ao ser pensada em termos de prática pedagógica, de ensino, tem adquirido relevante expansão, possibilitando um status no cenário internacional de proporções bastante significativas. A fim de explicar tamanho crescimento, Cunha (2002, p. 33) afirma que essa demanda por cursos em PLE “talvez (...) esteja ligada à obrigatoriedade de demonstrar proficiência em português por parte dos estrangeiros que queiram estudar ou exercer profissões liberais no Brasil”. Contudo, esse quadro só se fez possível uma vez da criação, em 1998, do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, variedade brasileira, a saber, CELPE-Bras, o qual, além de constituir-se como avaliação oficial do PLE, parametriza o ensino dessa Língua.

O Brasil, portanto, tem sido celeiro de globalização, cujo potencial econômico e visibilidade externa tem atraído um número cada vez mais expressivo de multinacionais e transnacionais, fixando-se e trazendo consigo mão-de-obra a ser “treinada”, não somente em termos mercantis, mas culturais e comunicacionais, segundo já destacado por Praxedes a seguir.

Não podemos esquecer que são muitas as motivações que alimentam o desejo pela aquisição de uma LE; motivações essas que passam desde o crivo cultural até o político em seu sentido mais amplo. Percebe-se, na atualidade, uma gama de motivações que geram a busca pelo conhecimento da Língua Portuguesa. Dentre elas podemos citar a vinda de estudantes conveniados com universidades brasileiras que visam à complementação de seus currículos, a necessidade de melhorar o Português por parte daqueles que já se encontram no Brasil, inseridos na comunidade, por motivo de trabalho. (PRAXEDES, 2010, p. 21)

Portanto, fica evidente que tal “prestígio” de procura repercute em um crescente desenvolvimento na oferta do ensino de PLE, contudo, sob uma perspectiva diferente, já que há o elemento da imersão (uma vez que muitos “interessados” vêm em loco aprender o Português). Por esse motivo, a aquisição se ressignifica, solicitando uma nova metodologia/abordagem e didática do professor.

Retomando a questão pontuada acima sobre o papel do CELPE-Bras nessa ampliação da demanda, tal exame foi elemento fundamental uma vez da sua credibilidade e caráter interacional – especificamente comunicacional – na avaliação propriamente dita. Diante do exposto, fica clarificado que o Ensino de PLE (EPLÉ) tem sua configuração muito direcionada pelo enfoque que a língua com viés estrangeiro tem assumido, o que, na outra ponta do processo, acaba por ser definido em linhas teóricas cada vez mais delimitadas e adequadas as variedades de concepção do PLE.

Nesse contexto, propomos uma retomada aos conceitos basilares que nos fundamentam enquanto prática desenvolvida, bem como realçando a importância do docente em PLE nesse processo, cuja formação específica na área precisa ser uma busca constante e construída na própria prática. Sobre esse aspecto, trata-se de pensar sobre a importância de uma formação docente eficaz e abrangente, em que o professor possa desempenhar seu papel de modo ativo, respaldado por metodologias que promovam a aquisição da língua de forma interacional, através de uma abordagem pertinente ao caráter do ensino de PLE, garantindo, portanto, a qualificação do docente em PLE.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): DA TEORIA À PRÁTICA

Como forma de se estabelecer a compreensão macro do nosso trabalho, é importante apresentar um panorama sobre o ensino de PLE e sua caracterização teórica em perspectiva histórica nuclear.

A partir dos anos 60, em todo o mundo, principalmente no Brasil, iniciou-se uma atmosfera de ensino de Português como Língua Estrangeira. Contudo, muito antes, já em 1940, era possível identificar um marco importante na “expansão” do ensino de PLE, com a criação do Centro de Estudos Brasileiros – iniciado pelo Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (INCUB). Depois disso, muito foi realizado, principalmente com o advento da Linguística Aplicada no Brasil.

Devemos destacar, ainda, uma grande “criação” que favoreceu significativamente o desenvolvimento e a solidificação de uma linha de atuação e pesquisa em PLE nas universidades federais: a Sociedade Internacional de ensino de Português Língua Estrangeira, SIPLE, criada em 1992, na reunião de professores de Língua Estrangeira e de Português, em um Congresso de Linguística Aplicada na Unicamp. Nesta ocasião, refletiu-se acerca da necessidade de se estabelecer um grupo de estudos e direcionamentos para

o Ensino de Português como Língua Estrangeira, o que resultou na efetivação desse grupo. Desde então, o PLE começou a ganhar destaque nos eventos internacionais, inserindo-se na temática LE, fortalecendo, dessa forma, a emergente pesquisa na área e suas consequências na perspectiva de ensino-aprendizagem, com suas peculiaridades e desafios. I Seminário SIPLE foi realizado em 1994, na UNICAMP, tendo como tema central “O Interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira”. “Esse evento se constituiu como um marco histórico, na medida em que foi o 1º evento solo na área de Português Língua Estrangeira”. (FILHO, 2010. Ano 1. Número 1 - Apresentação).

A partir daí, outros eventos foram desenvolvidos com o intuito de se refletir sobre o papel da Linguística enquanto ciência aplicada (considerando tal direcionamento) na fomentação do ensino de Português, mas de corrente Estrangeira, que, por sua vez, não se colocava numa posição de destaque na referida área. Desse modo, fica perceptível a consolidação da SIPLE e sua atuação decisiva na expansão dessa área de atuação docente, bem como com vias ao aprimoramento acadêmico do professor de PLE, através do constante investimento na formação continuada. Em 1998, houve, como reflexo do SIPLE, a criação de uma licenciatura em PLE na Universidade de Brasília (UnB), fato que contribuiu para o aumento, nos últimos 20 anos, de dissertações e teses em PLE nos programas de pós-graduação.

O ápice do olhar sobre o Ensino de Português como Língua Estrangeira deu-se em 1993, com a criação (sendo oficialmente instituído em 1994), pelo MEC, do exame de Proficiência em português, CELPE-Bras, cuja notoriedade fê-lo abrangente, sendo hoje aplicado em vários países, além do próprio Brasil. Desse modo, é de extrema importância destacar a relevância desse exame para a expansão do EPLE.

Portanto, fica evidente a importância adquirida pela Língua Portuguesa como LE no cenário não só nacional, mas internacional de ensino, o que resulta na expansão cada vez mais crescente na busca pelo conhecimento do Português como essa Língua Estrangeira.

Hoje, o ensino de PLE está altamente difundido em várias universidades da América Latina, Estados Unidos e Europa. Ainda, podemos destacar os vários centros de ensino do governo brasileiro espelhados em vários países do mundo. Além desses centros, existem ainda os Institutos de Língua, escolas de caráter privado que, a exemplo das inúmeras escolas que ensinam inglês e espanhol no Brasil, dedicam-se ao ensino de outras línguas e do Português, como se pode verificar na casa do Brasil, sediada

em Buenos Aires, Capital Federal da Argentina, uma das entidades que apoia e divulga o ensino de PLE e a cultura brasileira naquele país. (PRAXEDES, 2010, p. 26)

Partindo para a compreensão mais teórica sobre tal vertente, deve-se estabelecer uma premissa bastante. Refletir sobre o Português como Língua Estrangeira, faz-se intrínseca a percepção de certas peculiaridades da língua. Pensar no ensino de PLE é olhar de outra maneira para a nossa própria língua, pois muitos usos que fazemos no dia a dia parecem simples para nós, mas para o estudante estrangeiro não se apresentam da mesma maneira. Assim, o Ensino de PLE requer dos docentes uma constante reflexão a respeito do ensino da língua em sua vertente nativa, para, por conseguinte, fazer as devidas apropriações para o desenvolvimento da vertente estrangeirizada da nossa Língua, observando, para tal, suas equivalências e diferenças de aprendizado em cada contexto.

A princípio, faz-se fundamental destacar que o Ensino de PLE se fundamenta com base em conceitos teóricos metodológicos de Língua, os quais são congruentes com o ensino de Língua Estrangeira como um todo. Deve-se, portanto, estabelecer os limites metodológicos de ensino para tal variante “estrangeira” que sejam mais eficientes e profícuos, denotando melhores resultados de aprendizagem, e, por fim, trazendo como princípio o solicitado no nosso “modelo”, “paradigma”, “parâmetro” para o EPLE, a saber, o CELPE-Bras.

O aprendizado de Língua Estrangeira prevê, obviamente, o ato de ensinar, contudo esse processo não pode ser concebido como o único responsável pela aquisição da língua estrangeira por parte dos aprendentes. A aprendizagem se torna significativa a partir dos diversos contextos de interação, cuja necessidade de se posicionar, de interpelar, de se orientar, entre outras necessidades, promove a comunicação. Todavia, não se desconsidera a interação promovida na sala de aula, muito pelo contrário, estimula-se a existência de cursos de LE e, para além, de EPLE como forma de proporcionar tal interação. Daí a importância do investimento em formação docente para assimilação de alunos estrangeiros, no caso em voga, em um contexto de imersão na Língua Alvo, conforme orienta Almeida Filho.

Nos tempos atuais, é preciso congregiar saberes e experiências, que aliados a boa vontade e aos meios disponíveis se materializarão no

desenvolvimento cada vez mais promissor de nossa área. Em última análise, o que almejamos é que o Português se firme como língua internacional e de cultura, e que os profissionais da área possam implementar um ensino contemporâneo e de qualidade nos contextos do Brasil e do exterior. (FILHO, 2010. Ano 1. Número 1 - Apresentação)

Diante de tal realidade, acreditamos que para que essa vertente de ensino seja explorada de forma mais efetiva no contexto educacional, faz-se relevante um redirecionamento do próprio EPLE. A partir dessa preocupação, propomos, em sequência, uma discussão no que concerne às práticas pedagógicas subjacentes ao ensino de língua estrangeira, em especial, sobre a importância da formação docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE PLE

O docente em PLE deve ater-se tanto ao conhecimento da Língua enquanto idioma próprio, quanto ao seu viés estrangeiro, sendo fundamental que se tenha um domínio de questões inerentes à sua língua além de se entender sobre a complexidade que envolve o ensino de uma LE. A finalidade é óbvia: fazer com que o discente em processo de aquisição receba uma assistência efetiva, eficiente. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de inclusão desse tópico nos currículos de licenciatura em Língua Portuguesa, intuindo possibilitar uma maior abrangência formadora para os licenciandos.

É inerente à docência a constante apropriação de elementos desenvolvedores da aprendizagem, necessitando desses, para tanto, uma maior disponibilidade em se familiarizar com as novas teorias e metodologias postas em discussão no cenário acadêmico, cujo objetivo é o êxito e simplificação da prática em sala de aula. Outro fator é a adequação do que se ensina nos moldes do que os exames oficiais solicitam do aluno, assim como no CELPE-Bras, em que a abordagem comunicativa de ensino é posta à “prova”, exigindo do aprendente uma proficiência baseada não em manuais, mas solidificada na prática, em contextos reais de comunicação, quando da utilização de gêneros orais e escritos. Logo, o professor tem por obrigação ter todas essas considerações delimitadas quanto ao ensino. É aí que se insere a questão capital: como possibilitar a eficiente aprendizagem? A resposta é simples: possibilitando o acesso à formação específica desses profissionais, o que já vem sendo desenvolvido, mesmo que timidamente, em muitas universidades aqui no Brasil e ao redor do mundo.

Importa desenvolver um aperfeiçoamento de discentes com condições específicas para atuação no ensino da Língua Portuguesa. A relevância deste tipo de discussão se dá pela exposição de um tema já muito elencado por estudiosos e professores da área, por assim dizer, a urgente necessidade de aperfeiçoamento dos docentes em PLE, bem como o reconhecimento desta como cadeira de interesse e relevância ao currículo dos cursos de letras nas Universidades como um todo. Sendo importante, também, assumir que:

A ideia é permitir primeiramente a tomada de consciência por parte do professor-sujeito da sua abordagem de ensinar, a saber, as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a cultura de aprender línguas dos alunos. (FILHO, 2009, p. 11)

Em suma, defendemos, aqui, que o professor de PLE necessita de um aperfeiçoamento específico que lhe capacite na atividade, contrariando, assim, a realidade atual em que muitos pensam que para lecionar nessa vertente basta que se saiba a língua, independentemente de qualificação ou titulação que o reconheça como professor propriamente dito. Contudo, essa inverdade perpetuada no imaginário dos falantes não se valida, uma vez que, conforme afirma Almeida Filho

Os professores são (e devem ser) movidos por motivações e marcados por atitudes ao se colocarem na profissão de ensinar língua(s). A direção ou a qualidade de como vão ensinar segundo as competências capacitadoras desenvolvidos até certo ponto e combinadas entre si. Para seguirem se formando, aperfeiçoando-se, especializando-se, precisam se lançar num processo formador com a reflexão servindo de método capacitador, conscientizador e, eventualmente, transformador. (FILHO, 2011, p. 25-26, grifos nossos)

Logo, fica esclarecido que o processo de ensinar em PLE, de exercer a função docente nesse campo tão recentemente emergente, solicita do professor uma postura reflexiva sobre a nossa língua. Não que o ensino seja tomado aqui como causa da aquisição (conforme nos alerta PRABHU, 2004 apud FILHO), mas sendo de modo inegável, quando bem executado, elemento facilitador da aprendizagem, mais até que da aquisição.

Uma vez estabelecidas os direcionamentos que fazem parte do entorno deste trabalho, entraremos no momento de relato da experiência, inserindo o lugar de funcionamento desse ensino, o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais, bem como fazendo as ressalvas sobre a questão dessa prática se configurar nos moldes de EaD, o que traz em si o diferencial e o desafio do processo.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), inaugurado na UFPB no ano de 1998, tem como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE), de forma que os discentes, do curso de letras, tenham a prática no ensino do PLE no contexto de sala de aula, como também o conhecimento teórico acerca dessa vertente. É a partir desse processo que os professores de PLE são formados e possibilitados a trabalhar com as turmas dos cursos ofertados pelo PLEI.

O programa abrange todo e qualquer aluno estrangeiro vinculado a um programa institucional de intercâmbio, com visto de estudante, direcionado ao PLEI; Além de estrangeiros residentes no Brasil com visto permanente, esses são demandas espontâneas, ou seja, vão ao PLEI e se matriculam nas turmas de nível ofertadas. No caso dos estudantes institucionais, é preciso passar pela ACI (Agência de Cooperação Internacional) da UFPB antes de vir ao PLEI; A principal correlação é com a ACI-UFPB, do ponto de vista do papel que esse órgão mantém: ser a "porta de entrada" de estudantes intercambistas na UFPB. Caso esses alunos queiram aprender português, ou isso seja requisito que eles estudem a língua e a cultura brasileira, o PLEI entra para suprir essa necessidade. Ademais, vale frisar que o PLEI é um programa autônomo, vinculado ao DLPL (Departamento de Língua Portuguesa e Linguística) do CCHLA (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes). A ACI de fato se configura como uma parceira para a efetivação da internacionalização universitária e/ou consolidação do intercâmbio dos estudantes estrangeiros.

Esses cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros têm por objetivo desenvolver tanto as habilidades de recepção – audição e leitura – quanto as de produção – fala e escrita. Para este fim, o programa se dividiu em turmas, sendo elas, a turma de nível básico, que também possui a mesma finalidade de desenvolver as habilidades mencionadas anteriormente. Para este fim, o curso tem uma duração de 60 horas e foi dividido em 6 horas semanais com as disciplinas de gramática e cultura. O público alvo das turmas de nível são os estrangeiros que vêm a partir de intercâmbios, programas de pós-graduação e pesquisas, e para estrangeiros que já são residentes no Brasil e procuram aprimorar seus conhecimentos acerca da Língua Portuguesa. E, atualmente, a turma de

Pré-PEC-G, que se constitui em uma preparação para a participação no Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), sendo este um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológico internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes.

O programa se caracteriza pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) federais, estaduais e particulares brasileiras e seu retorno ao país de origem ao final do curso. No PLEI, a turma tem a carga de 20 horas semanais, sendo as disciplinas divididas em: leitura, gramática, cultura, produção textual e conversação. Esta turma tem como intuito preparar os alunos estrangeiros para a prova de proficiência CELPE-Bras.

O objeto do nosso relato é a turma de nível básico, que foi iniciada na modalidade presencial, com as aulas ministradas no campus I, da Universidade Federal da Paraíba, mas que devido à pandemia do novo Coronavírus, precisou se reinventar para a modalidade remota, nosso relato de experiência segue nos próximos tópicos.

NÍVEL BÁSICO

O curso, inicialmente, foi ministrado na modalidade presencial. Como mencionado anteriormente, tinha a carga de 6 horas semanais, ou seja, 2 aulas de gramática e 1 de cultura por semana. E a turma era composta por alunos das seguintes nacionalidades:

Suecos	3
Marroquino	1
Russa	1
Italiana	1
Total	6 alunos

Como os alunos eram de Nível Básico e de nacionalidades diferentes, nós utilizamos o idioma Inglês como língua ponte para estabelecer uma comunicação inicial entre eles e, dessa maneira, poderemos introduzir o uso da Língua Portuguesa, até que

chegasse ao ponto em que os alunos não necessitassem mais recorrer à Língua Inglesa para atingir esse fim. Em termos de organização do curso, diversas atividades foram realizadas, de conversação, produções textuais, exercícios estruturais e de repetição, apresentações, entre outros meios. Porém, as atividades presenciais tiveram de ser suspensas devido ao contexto de pandemia da COVID-19, assim como alguns alunos da turma tiveram de retornar a seus respectivos países.

Devido às circunstâncias mencionadas, tivemos de reorganizar a disciplina na modalidade remota. Tendo isso em vista, os conteúdos e exercícios continuaram a ser ministrados através da plataforma online, Google Classroom, em que as disciplinas permaneceram organizadas em gramática e cultura, porém, foi modificada a carga horária semanal para que, toda semana, através da plataforma Skype, pudéssemos praticar as habilidades de conversação com os alunos e eles seguissem amplificando o vocabulário e praticando a pronúncia.

DISCIPLINA DE CULTURA

As aulas presenciais de cultura ocorriam uma vez por semana e tinham duração de 2 horas. A proposta da disciplina era trazer uma reflexão acerca da língua vinculada à cultura, a percepção da cultura nativa e da cultura estrangeira, além de refletir sobre os estereótipos pré-estabelecidos a respeito de cultura.

Durante o período presencial, a sala de aula foi lugar de reflexão e debate, com interação face-a-face entre os alunos ao se discutir o tema apresentado pela professora, através de slides, vídeos e atividades lúdicas realizadas em sala de aula.

Ao iniciar o período de pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e alguns alunos precisaram voltar aos seus respectivos países, entretanto, os alunos solicitaram que o curso de nível básico fosse mantido. Dessa forma, a equipe do programa elaborou estratégias para que as aulas continuassem sendo realizadas, como a adesão da plataforma virtual Google Sala de Aula como ponte entre professoras-alunos para disponibilização de materiais e atividades para as aulas assíncronas, e o uso da plataforma Skype para as aulas síncronas.

Com as medidas adotadas, as professoras puderam manter suas disciplinas, considerando alguns desafios como a elaboração do material teórico, fuso-horário, interesse e participação dos alunos nas aulas.

As aulas remotas foram divididas em: Gramática, Cultura e Conversação. Cada disciplina era apresentada uma vez na semana. As aulas ocorriam em momentos síncronos e assíncronos.

Nos momentos assíncronos, era disponibilizado um material com a aula da semana, seguindo o planejamento dos conteúdos das aulas presenciais. Os materiais eram elaborados pelas próprias professoras e continham o conteúdo de forma didática, além da disponibilização de materiais de apoio, como alguns vídeos.

A disponibilização do material ocorria da seguinte forma:

- Segunda-feira: Aula de Gramática (assíncrona);
- Quarta-feira: Aula de Cultura (assíncrona);
- Sexta-feira: Aula de Conversação (síncrona).

Percebemos a necessidade de haver, no mínimo, um encontro síncrono para que houvesse debates, esclarecimento de dúvidas e, acima de tudo, para que os alunos praticassem a escuta e a fala do idioma. Sendo assim, foi estabelecida a disciplina de conversação, na qual, através da plataforma Skype, os alunos e as professoras se reuniam. A dificuldade nessa disciplina foi o fuso-horário, devido alguns alunos já estarem em seus respectivos países, contudo, foi estabelecido o consenso de um horário que fosse possível para todos.

Com essa alteração, o material disposto nas aulas de cultura passou a ser debatido durante as aulas de conversação. A professora dispunha aos alunos um material teórico do tema escolhido, contendo também vídeos para melhor esclarecimento, e era solicitado uma atividade, que era base para a discussão nas aulas com interação.

As atividades solicitadas nas aulas de cultura eram pensadas de forma que os alunos pudessem pesquisar e refletir, de forma autônoma, sobre a cultura nativa, a cultura estrangeira e a sua própria percepção sobre ambas, o que também se tornou um desafio durante o período à distância, visto que, inicialmente (quando na imersão), todos os alunos estavam incorporados na cultura estrangeira, podendo vivenciá-la, perceber suas nuances e semelhanças com sua própria cultura, percepção essa que era tema das aulas dessa disciplina, na qual os alunos apresentavam, como observadores e pesquisadores do meio em que estavam imersos, suas percepções às experiências, questionamentos e apontamentos da cultura em questão.

Com alguns alunos não mais inseridos no país da língua adicional, a professora dispunha de materiais e solicitava nas atividades aspectos semelhantes aos que vivenciaram na modalidade presencial, para que, mesmo à distância, todos fossem incluídos na cultura brasileira.

A submersão na cultura é de grande relevância para quem estuda uma língua estrangeira, essa reflexão permite que se compreenda os contextos para diferentes usos da língua, como os níveis de formalidade, não essa que facilita as habilidades de comunicação.

DISCIPLINA DE GRAMÁTICA

As aulas de gramática, como mencionado anteriormente, ocorriam duas vezes por semana e tinham a duração de 2 horas. A disciplina tinha a proposta de ensinar a gramática de uma forma mais contextualizada, de maneira que eles pudessem construir um banco de dados para o vocabulário e a forma de utilizá-lo no cotidiano. Tínhamos como objetivo fazer com que os alunos compreendessem a gramática, desenvolvendo autonomia para utilizá-la além do ambiente de sala de aula, o que poderia transformá-los também em cidadãos brasileiros, assim como aponta Matos (2014, p. 21):

Assim, qualquer indivíduo que pretenda ler e entender o mundo em que vive, precisa aprender como lê-lo e interpretá-lo não apenas pelos processos de codificação e decodificação dos quais dependem a alfabetização, mas identificá-lo e identificar-se nele, de tal forma que possa interagir e agir: eis a lógica simples do letramento que inclui, logo transforma o indivíduo, o ser, num cidadão.

Como dito acima, o aluno precisa ir além do processo de codificação e decodificação, ele precisa se inserir e se identificar nesse meio. Tendo isso em vista, durante o período presencial, a partir de atividades lúdicas, slides, vídeos e livros de literatura infanto-juvenil, foi construído o ambiente de sala de aula de forma que eles fossem inseridos nesse universo da Língua Portuguesa em suas diversas facetas e com todas as reflexões advindas dessa metodologia.

Ao começar o período de contexto da pandemia, como dito anteriormente, as aulas presenciais tiveram de ser suspensas e alguns dos alunos precisaram retornar aos seus respectivos países, apesar disso, eles solicitaram que o curso de nível básico se mantivesse. Então, nós, professoras e equipe do PLEI, elaboramos estratégias para que as

aulas continuassem. Por meio da plataforma Google Classroom, as disciplinas foram mantidas, apesar de todas as dificuldades, como a elaboração de um material teórico que não fosse ministrado a partir de um contato direto; o fuso-horário, que dificultava para marcar os encontros das aulas de conversação; o interesse e a participação dos alunos, pois, como eles não estavam mais nesse cenário de imersão, foram ficando desestimulados a aprender a língua.

Como dito anteriormente, no modo remoto, as disciplinas se dividiram em gramática, cultura e conversação, cada uma delas era ministrada uma vez por semana. Como houve essa alteração, eram elaborados materiais que englobassem conteúdos que foram planejados para mais de uma aula, o que foi mais um desafio, principalmente pela falta de contato que permitisse debates síncronos, dinâmicas e certas reflexões tomadas no decorrer de uma discussão, assim como também a percepção do nível de aprendizagem dos alunos acerca do que foi abordado no decorrer das aulas. Esses conteúdos eram inseridos em uma apostila explicativa, que seguia os modelos dos slides utilizados, anteriormente, que detalhavam a explicação, de uma forma que se assemelhasse a uma aula ministrada presencialmente, ao máximo possível. E junto deste material, era postada uma atividade referente ao conteúdo abordado, com o intuito de não só exercitar como também de tentar, ao máximo possível, utilizarmos-nos destas para a recriação do ambiente de reflexão que antes acontecia no contexto presencial.

Essas atividades também foram desafiantes, tendo em vista que anteriormente, a realizaríamos dinâmicas, apresentações e discussões que promoviam a autocorreção e essa metodologia tornou-se mais difícil de ser utilizada sem o contato direto, mas com as correções dessas atividades, foi feito o possível para que as observações inserissem uma explicação que trouxesse uma reflexão acerca dos desvios cometidos pelos alunos.

Em conjunto às outras 2 disciplinas, a gramática conseguiu ser refletida, discutida (a partir das dúvidas que eram retiradas nas aulas de conversação) e praticada tanto nas atividades que eram passadas na disciplina de cultura em que os alunos haviam de desenvolver textos e tecer comentários usando a Língua Portuguesa, quanto nos diálogos na disciplina de conversação, dessa forma, atingindo o objetivo inicial que era utilizá-la de maneira contextualizada.

SINTETIZANDO A EXPERIÊNCIA

O processo de educação à distância tem crescido, assim como as tecnologias desse mundo, de forma veloz, com informações quase instantâneas e os contornos ainda não completamente definidos, mas que certamente já afetam o contexto educacional. Apesar do aumento da presença da tecnologia na vida em sociedade, o curso de graduação em Letras, na modalidade presencial, não oferece, na grade curricular, a instrução docente para o ensino remoto. Como vimos a partir das experiências e das pesquisas,

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática (...) escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (Levy 1994:7, apud MATOS, 2014, p.58).

Sendo assim, é urgente aos professores que essas tecnologias sejam incorporadas em sua prática, em especial, considerando a formação docente em ensino remoto.

O Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) é voltado a educação presencial e objetiva a prática da formação docente de estudantes do curso de Letras, mas com o início da pandemia o programa precisou se reinventar. O coordenador e a equipe de professores trabalharam e estudaram a possibilidade de manter os cursos à distância, e assim foi feito. Entretanto, para professores em formação na modalidade presencial se adaptarem ao ensino remoto foi um desafio, considerando o déficit da grade curricular em relação às novas modalidades de ensino. O coordenador do programa orientou cada etapa necessária, a partir de reuniões semanais, indicações de cursos online sobre educação à distância, entre outras medidas que foram, de fato, relevantes para o suporte dos professores-alunos.

E neste processo de reinvenção, conseguimos atingir os objetivos estabelecidos desde o início do curso, que era essa mediação de conteúdos que possibilitasse a apreensão das habilidades básicas de recepção (audição e leitura) e as de produção (fala e escrita). Infelizmente, nessa migração de modalidade de ensino, nem todos os alunos permaneceram motivados a continuar até o final do curso, tendo em vista que não estavam mais residindo no Brasil, logo, não poderiam praticar a língua num cenário de imersão, então, 2 deles desistiram. Porém, os que persistiram até o final do curso, conseguiram seus certificados de nível básico e também adquiriram as habilidades e reflexões que procuramos promover ao longo do curso.

Apesar de todos esses desafios, a reinvenção no ensino de português como língua estrangeira adaptada à distância rendeu uma experiência singular e enriquecedora para

os docentes em formação, que se limitariam à prática modalidade presencial nos estágios do curso da graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org). Apresentação da Revista SIPLE – Brasília, outubro de 2010. Ano 1. Número 1. Nasce uma Nova **Revista para a área de Ensino e Aquisição de Português Língua Estrangeira e Segunda**.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa, 2017.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti & SANTOS, Percília. **Tópicos em português língua estrangeira**. 1. ed. Editora UnB, 2002.

MATOS, Denilson (ORG). **Ensino sobre a língua e linguagem na EAD**. 2 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PROGRAMA LINGÜÍSTICO-CULTURAL PARA ESTUDANTES INTERNACIONAIS. PLEI, 2014. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/plei/>>. Acesso em: 28 de jul. de 2020.

ROCHA, Daniel. **Programa Estudante-Convênio de Graduação**. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2016. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/prape/contents/menu/assuntos/pec-g>>. Acesso em: 28 de jul. de 2020.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: MINISTRANDO EM AMBIENTE VIRTUAL

Rafaela de Souza Viana³⁷

Taliana Mariane Dantas de Sousa Alves³⁸

RESUMO

O Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI-DLPL-UFPB) é um programa voltado ao ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE). São ministradas aulas de Leitura, Gramática, Produção textual, Cultura e Conversação para intercambistas como os aspirantes ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Devido à pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus, nossas aulas tiveram de migrar para o ensino virtual, através da plataforma Google Sala de Aula. Nesse cenário, adequar as necessidades de aprendizagem do nosso alunado a um ambiente de ensino virtual se mostra um desafio que, inclusive, motiva este trabalho. Nesse sentido, o objetivo é apresentar um relato de experiência relativo à integração de atividades on-line realizadas pelas disciplinas de Leitura e de Gramática do curso de PLE do PLEI-UFPB. Considerando que o ensino de LE visa ao desenvolvimento das competências comunicativas do falante, assume-se como fundamentação teórica Almeida Filho (2008), Silveira (1999), que tratam do ensino-aprendizagem em LE e da perspectiva da abordagem comunicativa; com Sales (2019), faz-se reflexões acerca do papel do plurilinguismo e da interculturalidade em aulas de PLE e, com Souza e Soares (2020), discute-se a educação e a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Como resultados, no que concerne à vivência do alunado de PLE, observa-se que a imersão na língua e na cultura brasileira, através das atividades realizadas, fomentam a aquisição da língua e o conhecimento intercultural. Em síntese, a sala de aula on-line de PLE tem ofertado uma nova perspectiva de ensino para a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa. **Palavras-chave:** Ensino a distância, Ensino de PLE, Formação do professor.

INTRODUÇÃO

Devido ao atual contexto social, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, nos vemos direcionados a um novo ambiente de ensino. Nesse cenário, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) ofertado pelo Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), na Universidade Federal da Paraíba, teve suas atividades, até então presenciais, direcionadas para um modelo de ensino a distância, por meio da Plataforma Google Sala de Aula.

A esse respeito, vale mencionar que nosso projeto visa à ministração de um curso preparatório para estrangeiros que almejam o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), assim, a partir da perspectiva teórica da abordagem comunicativa

³⁷ Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, rafaela.viana.2009@hotmail.com;

³⁸ Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, talimdantas@hotmail.com.

(SILVEIRA,1999) são oferecidas, em ambientes virtuais, as disciplinas de Leitura, Gramática, Produção textual, Cultura e Conversação.

Desde sua criação, em 1996, pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do curso de Letras da UFPB, o PLEI vem ofertando cursos presenciais para estrangeiros e intercambistas. No entanto, devido ao distanciamento social, ocasionado pela COVID-19, tivemos que cancelar as aulas que, como mencionado anteriormente, eram ministradas presencialmente e, assim, percebemos a premência de pensar e de nos adequar a novas possibilidades de ensino. Dessa forma, aproveitando a Era digital, na qual estamos inseridos, a equipe PLEI, pela primeira vez, organizou cursos com aulas virtuais, por meio das plataformas Google Sala de Aula, Google Meet e/ou Skype.

Partindo desse pressuposto, percebe-se, ao longo da nossa prática pedagógica, o desafio de transitar, junto com os alunos, da vivência presencial para o ensino a distância, utilizando os meios digitais. Além disso, do ponto de vista teórico, como já explicitado, propõe-se implementar, levando em consideração as dificuldades individuais de cada aluno, práticas de ensino que privilegiam a abordagem comunicativa (SILVEIRA, 1999), refletindo no ensino-aprendizagem de LE (ALMEIDA FILHO, 2008).

Para tanto, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência do ensino de PLE nas aulas de Leitura e de Gramática, com práticas de ensino interdisciplinares voltados à interculturalidade (SALES, 2020), visando, além da adaptação ao ensino a distância, desenvolver, durante o processo de ensino-aprendizagem, competências comunicativas no alunado em processo de aquisição da língua meta.

Em virtude do que fora exposto, pretende-se descrever na primeira seção deste artigo a preparação das atividades interdisciplinares, sua execução e, por fim, a avaliação dos resultados. Na segunda seção, discorrer sobre as concepções acerca do ensino de Português como língua estrangeira pautado nos moldes de uma abordagem comunicativa, plurilinguística e intercultural. Por fim, na última seção, abordaremos a relação entre as atividades implementadas em ambas as disciplinas e o seu resultado qualitativo no que diz respeito à evolução da prática pedagógica e à receptividade a interação dos alunos.

METODOLOGIA

O contexto escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foram as aulas das disciplinas de Leitura e de Gramática, ofertadas, respectivamente, na segunda-feira e

terça-feira para os alunos da turma Pré-PEC-G do PLEI-UFPB. Dada a proximidade de dias de ministração, surgiu o interesse, por parte das professoras, graduandas do curso de Letras-Português, uma voluntária PROBEX e outra bolsista UFPB no seu Município, de trabalharem correlacionando ambas as disciplinas. Nesse sentido, nosso objetivo neste trabalho é relatar a experiência com práticas de ensino interdisciplinares, visando, assim, observar como essa prática é refletida no processo de aquisição da língua meta.

Considerando esses aspectos, durante as reuniões de orientação pedagógica, realizadas junto à coordenação do PLEI, foi discutida a possibilidade de avaliarmos o nível de desempenho dos nossos alunos. A proposta foi aceita, dando início à preparação das atividades preliminares à avaliação. Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa de material para, então, ocorrer a preparação das aulas, adaptando-as ou criando material autêntico a partir das nossas pesquisas, aulas cujos planejamentos foram revisados junto à coordenação.

Assim, a análise relatada neste trabalho foi realizada por meio de aulas que trabalharam a temática das lendas brasileiras tanto em aulas individuais de cada disciplina como em atividades conjuntas, utilizando as plataformas Google Sala de Aula e, no encontro síncrono, por meio do Google Meet. Os sujeitos avaliados foram os 17 alunos, com idades entre 18 e 28 anos — sendo 13 do sexo masculino e 4 do sexo feminino — oriundos de diferentes países do continente Africano e do Caribe, matriculados no PLEI com o objetivo de concluir o curso preparatório para o Exame Celpe-Bras e, assim, conseguir uma vaga no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Dada à necessidade de avaliar o desempenho na habilidade de produção oral do nosso alunado, foram organizadas três videochamadas conjuntas com o intuito de observar o processo de aquisição da Língua Portuguesa. Decerto, seguindo o pensamento de Silveira (1999, p. 75, grifos da autora),

A língua é vista como uma atividade destinada à realização das interações sociais. Nestas interações realizamos **atos de fala**, com os quais comunicamos nossas intenções aos nossos interlocutores. Para interagirmos eficazmente precisamos desenvolver uma **competência comunicativa** que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso da língua.

Para isso, foram utilizados os mesmos critérios avaliativos da interação Face a Face propostos pelo Exame Celpe-Bras: Pronúncia, Adequação gramatical, Adequação lexical, Fluência, Competência interacional e Compreensão (BRASIL, 2016).

Desse modo, as professoras decidiram realizar uma preparação para este momento, assim, na disciplina de Leitura foi apresentada aos alunos a temática do folclore brasileiro, tratando-se da diversidade cultural que caracteriza a identidade nacional do Brasil. Nessa aula, ao falar sobre a literatura folclórica, foram apresentadas algumas lendas brasileiras, contextualizando, o que são lendas e como elas são disseminadas na nossa cultura.

Uma atividade também foi pensada para trabalhar o tema e a compreensão leitora dos alunos. Nela, foram discutidos alguns aspectos referentes ao processo de leitura e interpretação do conteúdo estudado e da lenda do Uirapuru, ademais, foi pedido que os alunos redigissem dois textos dissertativos com base na compreensão de um vídeo interativo sobre a lenda do Uirapuru.

Já na aula de Gramática, aproveitando a temática trabalhada no dia anterior, foi utilizada a lenda do Guaraná para trabalhar aspectos da compreensão auditiva, através de um vídeo sobre a origem dessa lenda e também para a produção de um texto descritivo dando aos alunos o lugar de fala de um repórter convidado para escrever um texto informativo para o site de uma fazenda produtora de Guaraná.

Depois dessa introdução teórica, decidimos planejar um processo avaliativo que dialogasse com a identidade nacional dos alunos. Dessa forma, escolhemos lendas brasileiras, que foram determinadas através de sorteio realizado pelas professoras, para que os alunos realizassem uma apresentação oral. Com essa atividade, pretendia-se que os alunos se expressassem oralmente e demonstrassem a sua capacidade de compreensão leitora. Além disso, foi pedido para que eles nos contassem alguma lenda conhecida e transmitida oralmente pela cultura popular de seu país, podendo assim, quando possível, traçar semelhanças entre as lendas dos dois países.

Essa proposta tem como fundamento a hipótese do filtro afetivo, que Macowski (1993, p. 47 apud BASSO, 2008, p. 131) denomina como “parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação para aprender uma nova língua, regulador da entrada, da aquisição e do momento de cessarem os esforços”. Nesse contexto, a hipótese do filtro afetivo nos auxilia na escolha de

materiais a serem trabalhados, pois, conforme o grau de afetividade do alunado com o tema proposto, o que subjaz o trabalho linguístico, a recepção ou o interesse pelo aspecto linguístico trabalhado em sala de aula pode ser desenvolvido ou mitigado.

Nessa perspectiva, Basso (2008) utiliza seu estudo publicado em 1999 para reforçar que com a hipótese do filtro afetivo podemos compreender o porquê de determinados conteúdos trabalhados em sala de aula de LE serem adquiridos de maneiras distintas, alguns com mais facilidade e outros de maneira mais lenta e com mais dificuldade. Assim, partindo dessa relação de afetividade com o conteúdo, propusemos que alunos nos apresentassem uma lenda do seu país, com isso, além de estabelecer um vínculo afetivo com a atividade, também fomentamos seu caráter intercultural. Nesse contexto, vale a pena ressaltar que a aquisição de LE levando em consideração a hipótese do filtro afetivo em um ambiente de ensino de PLE, como o nosso, pode ser um fator produtivo para a aquisição da língua portuguesa.

Durante a apresentação das lendas, foi perguntado o que cada aluno opinava sobre as lendas e o porquê delas se “perpetuarem” na sociedade, já que são transmitidas oralmente. A partir desse cenário metodológico, percebemos que a maioria dos alunos compreenderam a proposta da atividade, como também absorveram as atividades feitas, preliminarmente, pelas professoras das disciplinas de Leitura e de Gramática, demonstrando, com isso, conhecimento do significado das lendas dentro do contexto cultural brasileiro e trazendo para seu momento de fala lendas de seus próprios países.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma das questões mais relevantes no que diz respeito às aulas de PLE é o tipo de prática pedagógica escolhida pelo professor. Ao optarmos pela abordagem comunicativa como nossa concepção de ensino, estamos delimitando o caminho da nossa prática pedagógica. A esse respeito, de acordo com Almeida Filho (2008, p. 36):

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes — usuários dessa língua.

Nesse contexto de ensino, almeja-se a obtenção da competência comunicativa do nosso alunado, essa competência diz respeito ao “[...] conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a atualização da fala num quadro social” (HYMES, 1972 apud SILVEIRA, 1999, p. 73). Partindo desse pressuposto, o professor de LE trabalha visando à aquisição das habilidades de compreensão oral e leitora e de produção oral e escrita.

Dentro do contexto do enfoque de ensino comunicativo, é imprescindível o fomento do trabalho plurilinguístico e intercultural, uma vez que, a sala de aula de PLE é um ambiente no qual encontramos uma grande diversidade linguística, já que muitos aprendizes, além de sua língua materna, também falam uma segunda-língua. A partir dessa realidade, o trabalho com o enfoque intercultural se desenvolve visando conferir ao aprendiz a capacidade de olhar, tanto para as culturas e experiências culturais dos companheiros de turma, como para a cultura da língua a qual eles estão em processo de aquisição. Assim, verifica-se a necessidade de que o ensino de LE tenha como pressuposto o princípio da igualdade cultural (SALES, 2019).

Vale a pena ressaltar que, “aprender a ver, ouvir, estar atento ao outro se refere à experiência de alteridade e não a uma aprendizagem das culturas” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 10 apud SALES, 2019, p. 122). Com isso, entende-se que o ensino de LE tem por objetivo a construção de um sujeito reflexivo e empático, que aprende a olhar/interpretar culturas alheias a sua, para além dos estereótipos, desmistificando, assim, muitos construtos sociais que incitam o aprendiz estrangeiro a ter ideias preconcebidas sobre determinadas culturas, nesse caso, sobre a cultura brasileira.

A partir dessa perspectiva, trabalhar a aquisição das habilidades comunicativas já mencionadas, e a relação pluricultural e intercultural por meio de um ambiente virtual de ensino requer uma série de adaptações a nossa metodologia de ensino. Nesse contexto, do ensino a distância, é importante que possamos ter a tecnologia como uma aliada da prática pedagógica, pois, como bem salientam Souza e Soares (2020, p. 29), “[...] as mídias tecnológicas, usadas a favor do ensino e aprendizagem, engendram um papel social na comunicação. E ensinar é comunicar, e a aprendizagem envolve comunicação [...]”.

Os autores, todavia, apontam que,

Usar meios tecnológicos para fins pedagógicos, não determina um ensino massificado ou desumanizado. Oposto a isso, se tidos os planejamentos adequados, com objetivos precisos para aprendizagem, definidos no que aprender, no porquê e para quê ensinar. A tecnologia educacional é algo amplo. É preciso incorporar tecnologias a outros meios e processos de ensino e aprendizagem (SOUZA; SOARES, 2020, p. 31).

Além disso, observa-se que, “uma das vantagens da tecnologia está no acesso às informações e aos meios de comunicação. Este acesso desperta a busca por novos métodos de aprendizagem, fomentando o processo de ensino.” (SOUZA; SOARES, 2020, p. 31). Nesse universo, por meio das atividades à distância e remotas, utilizando as plataformas do Google Sala Aula, Google Meet, Skype e outros meios digitais, encontramos formas de pluralizar nossos métodos pedagógicos, influenciando, diretamente ou indiretamente, no processo de aprendizagem dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que o processo de aquisição de uma segunda língua requer o desenvolvimento de habilidades que propiciem a comunicação nos mais amplos contextos de fala e escrita na língua meta. Nesse sentido, o trabalho de interdisciplinaridade, realizado pelas professoras de Leitura e de Gramática, mostrou-se relevante para a atividade de avaliação oral realizada posteriormente às aulas, visto que o conhecimento prévio sobre a temática abordada auxiliou à compreensão da proposta da avaliação.

No processo avaliativo, realizado por videochamada, individualmente, com 20 minutos para cada aluno narrar os acontecimentos de uma lenda brasileira e apresentar uma lenda do seu país, e, em seguida, responder alguns questionamentos das professoras, obtivemos como resultado avaliativo uma média geral com nota 8,0.

Na tabela abaixo, podemos observar o desempenho dos 17 alunos avaliados, de acordo com os critérios de avaliação utilizados pelas professoras, e o número de notas consideradas satisfatórias e insatisfatórias em cada um desses critérios. Vale ressaltar que as notas consideradas satisfatórias e insatisfatórias foram classificadas por nós, levando em conta o desempenho esperado para um aluno de PLE de nível A2+ de língua, ou seja, usuário básico do idioma, o que segundo o *Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas* representa um desempenho elementar forte das estruturas da língua, por

exemplo, esse aluno já é capaz de realizar descrições longas sobre uma experiência escolar ou no trabalho, descrever atividades passadas e experiências pessoais, manter monólogos (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Dessa forma, vejamos a Tabela 1:

Tabela 1 - Avaliação do desempenho dos alunos

Crítérios de avaliação	Adequação gramatical	Adequação lexical	Pronúncia	Fluência	Compreensão	Competência interacional
Nota satisfatória	16	15	13	11	16	17
Nota insatisfatória	1	2	4	6	1	-

Fonte: as próprias autoras, 2020.

Durante o processo avaliativo descrito acima, além de analisarmos o desenvolvimento de cada aluno, constatamos os diferentes níveis de aquisição da língua em que eles se encontram. Por causa do distanciamento social, sabemos que alguns alunos não possuem contato externo com falantes da língua portuguesa, além dos professores do projeto, o que acaba dificultando e/ou retardando o processo de aquisição da língua meta. Sendo assim, foi proposto, após consideração dos resultados da avaliação, o qual evidenciou uma maior dificuldade dos alunos nos critérios de pronúncia e fluência, a realização de aulas por videochamadas, a serem realizadas no tempo exato das ministrações das aulas presenciais, com frequência mínima a cada 15 dias, para que os alunos possam exercitar a língua meta e interagir entre eles, com mediação dos professores, sobre os mais diversos temas propostos por cada disciplina.

Na Tabela 2 a seguir, é possível acompanhar o número de notas máximas, médias e mínimas obtidas de acordo com a pontuação, estabelecida por nós, para cada critério avaliativo, que, como já mencionado anteriormente, são os mesmos critérios utilizados na avaliação oral do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2016):

Tabela 2 - Panorama das notas de acordo com os critérios avaliativos

Crêterios de avalia�o	Adequa�o gramatical (2,0)	Adequa�o lexical (2,0)	Pronúncia (2,0)	Fluência (1,0)	Compreensão (2,0)	Competência interacional (1,0)
Nota máxima (%)	-	-	-	-	58%	100%
Nota média (%)	78,5%	80%	77%	66%	42%	-
Nota mínima (%)	21,5%	20%	23%	34%	-	-

Fonte: as próprias autoras, 2020.

Constata-se assim, o resultado positivo da abordagem interdisciplinar adotada como forma de dotar o alunado de conhecimentos prévios que facilitassem a compreensão e execu o da atividade avaliativa oral.

As professoras também trabalharam avaliando o desempenho dos alunos, sendo a professora de Leitura responsável pela avalia o dos critérios de Compreensão, Fluência e Competência interacional, já a professora de Gramática avaliou o desempenho nos critérios de Adequa o gramatical, Adequa o lexical e Pronúncia. Após cada apresenta o, além de realizarem questionamentos sobre as lendas apresentadas, as professoras dedicaram alguns minutos para a realiza o de comentários sobre a apresenta o, momento esse em que foram ofertados conselhos para que os alunos pudessem melhorar os aspectos em que apresentaram dificuldades.

Embora seja perceptível que a maioria dos alunos encontra-se em uma faixa mediana de aquisi o da língua, percebe-se que tivemos um saldo bastante positivo nos quesitos de compreensão, no qual 58% dos alunos atingiram a nota máxima, como também no quesito de competência interacional, em que todos os alunos obtiveram a pontua o máxima.

Com base no exposto, concluímos, por meio das observa es realizadas durante o exercício avaliativo, como já foi falado anteriormente, que, por um lado, o distanciamento social, ou seja, a falta de contato com as mais diversas situa es encontradas no cotidiano tem dificultado o aprendizado dos alunos, já que eles se encontram limitados para a prática da língua. Por outro lado, com as aulas a distância e pela inclusão das atividades

remotas ofertadas pelo PLEI, partindo de uma abordagem comunicativa, interdisciplinar e intercultural, percebemos a evolução desses alunos estrangeiros, que, em sua grande maioria, chegaram ao Brasil sem o conhecimento formal da língua portuguesa, além disso, todo esse processo de formação linguística, desenvolvidas desde o início do curso, em Março de 2020 até o presente momento, tem propiciado à aquisição das habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, pois a maioria do alunado já demonstra ser autossuficiente para compreender e participar de atos comunicativos nos mais diversos tipos de interações sociais.

Com esses resultados, ratificamos a importância de atividades interdisciplinares que propiciem ao aluno, em processo de aquisição da língua meta, um ambiente de ensino que atrele os diversos aspectos que contribuem para a aquisição dessa língua. Dessa maneira, consideramos que as atividades interdisciplinares contribuem para um ambiente onde as práticas pedagógicas ganham um caráter emancipatório, o qual capacita o alunado a adquirir ferramentas linguísticas com base em um arcabouço linguístico-cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a distância é um desafio enfrentado não apenas pelas professoras de Leitura e de Gramática do nosso projeto, mas por toda a equipe PLEI, que vem se adaptando a cada novo planejamento de aula. Dentro desse novo contexto de ensino, observamos que a realização de atividades que permitem o exercício das competências comunicativas é de vital importância, uma vez que nossos alunos vivem em comunidade com outros alunos que possuem a mesma língua materna, o que reduz o contato com a língua meta e, dado o contexto de isolamento social, quase restringe as atividades realizadas por nós, professores, como já comentado durante o nosso trabalho.

Nesse contexto, percebemos como o diálogo entre disciplinas viabiliza o aprofundamento da relação ensino-aprendizagem, possibilitando que o aluno seja exposto a diferentes tipos de *input* que, partindo de um mesmo contexto temático, são utilizados para fomentar habilidades específicas dentro de cada disciplina e/ou em atividades conjuntas. Para nós, que trabalhamos com o ensino de PLE, evidenciamos como essa relação é frutífera, tanto para os docentes como para os aprendizes, já que esses últimos, ao estarem envolvidos pelo contexto temático, encontram, no diálogo entre as

disciplinas, um elemento facilitador para a execução de atividades escritas ou orais, fazendo com que as produções na língua meta sejam mais significativas para o processo de aquisição dessa língua.

Em síntese, ressaltamos a importância de atividades interdisciplinares para o ensino de PLE, principalmente dentro do cenário de cursos para o grupo Pré-PEC-G, que no caso do PLEI oferta cinco disciplinas já que, em condições normais de ensino, lidamos com o prazo de nove meses para preparar esses alunos, que, muitas vezes, chegam até nós sem nenhum conhecimento da língua portuguesa, para o uso dessa língua em contextos de imersão na vida dentro da comunidade brasileira, como também capacitá-los para a realização do exame de proficiência Celpe-Bras. Assim, devido ao cenário atual de isolamento social, se faz premente o uso e a manutenção de práticas que auxiliem a viabilizar a aquisição da língua meta em um contexto de ensino virtual, seja através de plataformas como o Google Sala de Aula, seja por meio de plataformas de videoconferência ou ambas.

Para finalizar, é importante salientar que a experiência com o ensino a distância tem proporcionado aos professores da equipe PLEI-UFPB uma nova perspectiva sobre o ensino de PLE, visto que a vivência pedagógica nesse novo contexto de ensino promove a busca por novas metodologias que propiciem à aquisição da língua meta. Nesse contexto, os graduandos em Letras-Português também vislumbram um novo campo de atuação profissional que pode vir a ser explorado após a conclusão de sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BASSO, Edicleia. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: R. H. Claudia e BASSO, Edicleia A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008, p. 115-142.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Manual de Orientações para Coordenadores e Postos Aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília: DF, 2016.

SALES, Hellen Margareth Pompeu de. A heterogeneidade linguístico-cultural na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira. In: OSÓRIO, Paulo; GONÇALVES, Luis. (org.). **Ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 115-142.

Silveira, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999. p. 45-96.

Soares, Katielly Vila Verde Araújo, Souza, Elias Rafael de. O espetáculo tecnológico em prol da formação crítica e autônoma do sujeito. In: Lopes, Limerce Ferreira; Carvalho, Maria Cristina Moraes de; Suanno, Marilza Vanessa Rosa. (org.). **Práticas interdisciplinares na educação: diálogos, interfaces e desafios**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 27-36.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA CIBERCULTURA E A AULA DE PORTUGUÊS: MODOS DE PENSAR, MODOS DE FAZER

Leandro de Souza França³⁹
Adriana Moreira de Souza Corrêa⁴⁰

RESUMO

A leitura é imprescindível para a formação de cidadãos críticos e aptos a agirem socialmente. No entanto, a efetivação das práticas leitoras na aula de língua portuguesa no ensino básico esbarra em diversos obstáculos, dentre os quais, o desinteresse dos discentes pela leitura, bem como a falta de condições para adquirir livros e, assim, explorar a leitura no meio digital pode ser uma alternativa nessas situações. Diante disso, objetivamos discutir a formação de leitores na aula de língua portuguesa no contexto de uma sociedade imersa na cultura digital/cibercultura. Para tanto, fizemos uma pesquisa exploratória e bibliográfica na qual consultamos sumidades as quais destacamos Dionísio (2008), Aragão (2019), Antunes (2003), Ipiranga (2019), Graves e Graves (1995) como também visitamos os documentos oficiais do Ministério da Educação. Como resultados, entendemos que a difusão das redes/mídias sociais entre os juvenis é benéfica ao ensino-aprendizagem das práticas de linguagem, uma vez que despertam o interesse e podem ser inseridas entre os instrumentos que mediatizam a reflexão na sala de aula. Dessa maneira, as possibilidades de significação oferecidas pelos suportes de gêneros textuais multimodais e multisemióticos precisam ser compreendidas pelo discente, pois esse estudante interage com eles - e por meio deles - cotidianamente ao navegar nas redes digitais. Assim, a escola, como um espaço para formação do indivíduo que produz sentido ao que lê e, desse modo, age verbalmente pode contribuir para que o estudante seja autônomo no processo de significação e produção das mensagens, utilizando as convenções e potencialidades oferecidas por cada suporte.

Palavras-chave: Formação de leitores, Cibercultura, Leitura.

INTRODUÇÃO

Existe uma relação intrínseca entre o homem e a língua, pois diferentes ações do ser humano em vários segmentos da vida bem como as suas relações em sociedade são mediadas pela linguagem. Com isso, entendemos que o conhecimento tanto do código quanto do uso social da linguagem possibilita as práticas do comércio, a participação política como também imprime marcas e, simultaneamente, recebe influências da cultura. Em outras palavras, todas as esferas sociais existem por meio da interação através de diferentes linguagens, dentre elas, a linguagem verbal, expressa na língua, tem um papel

³⁹ Licenciado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: francasleandro01@gmail.com.

⁴⁰ Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente de Libras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: adriana.korrea@gmail.com.

relevante nas relações humanas. Por ser a língua uma ferramenta complexa, precisa ser trabalhada em diferentes âmbitos sociais para a ampliação das possibilidades de apropriação desse sistema linguístico (FRANÇA, 2018).

Entretanto, nesta pesquisa nos dedicamos a refletir acerca da Língua Portuguesa - LP e, de maneira mais específica, no processo de ensino-aprendizagem que ocorre em ambientes e instituições formais de ensino, em momentos específicos, denominados aulas de português. Essas aulas acontecem em um contexto no qual as transformações sociais ocorridas com o advento da *internet* e das mídias/redes sociais criam uma forma de vivenciar e interagir no mundo que chamamos de cultura digital. Diante disso, a abordagem do docente diante dos conteúdos trabalhados na escola precisa ser repensada de modo a atender às necessidades das formas, linguagens, mídias e contextos tanto de produção quanto de compreensão do texto do aluno que, desde tenra idade, interage com essas tecnologias.

Nesse contexto, a conceituação de leitura precisa ser ressignificada para entender o texto como uma confluência de diferentes linguagens. Nesse seguimento, utilizar uma abordagem de ensino de língua na perspectiva de letramentos múltiplos, que é um dos pressupostos contidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, implica na ação do docente em desenvolver atividades que ampliem a competência leitora dos discentes utilizando-se dessas linguagens, mídias e suportes que permeiam as interações cotidianas.

Dessa forma, nos questionamos quais estratégias são eficazes para formar leitores no contexto da cultura digital? Diante do exposto, entendemos que é possível formar leitores e estimular o gosto pela leitura através do uso de textos autênticos, que circulam na sociedade e, para tanto, as mídias/redes sociais podem ser aliadas dos educadores e dos educandos.

Nesse sentido, esta pesquisa emerge a partir do seguinte questionamento: quais estratégias são eficazes para formar leitores, no contexto da cultura virtual, seguindo as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) no que tange a atuação do docente de LP no trabalho com a leitura. Assim, essa investigação tem como objetivo principal discutir a formação de leitores na aula de LP no contexto de uma sociedade imersa na cultura digital e conectada às redes. Para isso, realizamos uma pesquisa exploratória envolvendo

documentos oficiais e textos em mídias digitais que foram analisados em uma abordagem qualitativa.

METODOLOGIA

Esse estudo é fruto de uma pesquisa exploratória que envolve os documentos oficiais que regulamentam a educação bem como de conteúdos produzidos e disponibilizados, gratuitamente, nas redes *Facebook*, *Instagram* e *Youtube* que possibilitam a formação de leitores críticos na perspectiva dos multiletramentos. Esse tipo de pesquisa segundo Gil (2007 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009) principia-se com o levantamento bibliográfico, em outras palavras revisão de estudos já divulgados sobre a temática focalizada, bem como a análise de exemplos para estimular a compreensão do fenômeno, nesse caso as práticas de ensino-aprendizagem de leitura na cultura digital mediadas por textos reais, que circulam nesse espaço e que servem de instrumentos para práticas de linguagens em aulas de LP.

Seguindo os estudos dos autores supracitados empregamos uma abordagem qualitativa dos dados. Isso implica dizer que não quantificamos os valores e não nos dedicamos a construção de representações numéricas, pois nosso enfoque é o aprofundamento da compreensão social do tema; o intuito, portanto, é explicar o porquê sob uma óptica empírica e subjetiva. Assim sendo, esse trabalho busca explicar e compreender resultados mais fidedignos possíveis contribuindo, desse modo para a prática docente.

OS MODOS DE LER NA CULTURA DIGITAL

Quando ouvimos/vemos as pessoas se referirem ao vocábulo “texto” notamos que, na maioria das vezes, o termo é empregado envolvendo práticas de uso escrito da língua. Contudo, em uma sociedade na qual ferramentas digitais perpassam as relações de interação, consumo e, conseqüentemente, aprendizado, precisamos ressignificá-lo para que possa abarcar as diferentes formas de produzir e compreender significados (DIONISIO, 2008).

Marcuschi (1983, p. 22) diz que “[...] o texto deve ser visto como uma seqüência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas”. Assim, associar o texto a atos de linguagem – e não da língua - nos leva à

compreensão de que o texto pode ser constituído por elementos verbais e não verbais. Nesse sentido, Koch e Travaglia (1992, p. 8 - 9) definem o texto como:

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Entretanto, para refletir sobre o texto em uma comunicação situada na Era Tecnológica, Dionísio (2008) nos convida a ampliar o entendimento do texto, que anteriormente poderia ser estritamente compreendido pela visão ou pela audição e o conceitua como uma comunicação que pode envolver várias linguagens. Para a autora, essa percepção é construída no cotidiano das interações, ou seja, no reconhecimento e uso social de formas diferenciadas de produção e consumo de textos, revelando as marcas que os artefatos linguísticos/sociais imprimem na nossa constituição enquanto destinatário e produtor de mensagens mediadas pela tecnologia.

Diante do exposto, a imagem - e podemos acrescentar as outras linguagens - se configuram como textos complementares e interdependentes que interagem para a produção do sentido. Sobre isso, Gomes (2010) diz que a imagem pode ter *status* igual ao texto, mantendo uma relação interdependente; ou modificar o texto, configurando-se de maneira complementar. Além disso, para o autor, essa relação pode contribuir tanto para a coesão textual quanto para o processo de referenciação favorecendo, assim, a composição de sentido.

Dionísio (2008) explica ainda que, nesse processo, precisamos considerar outro tipo de leitor, como aquele capaz de ler não só a palavra e a imagem como a disposição gráfica, mas entender as possibilidades de leitura oferecidas pelo *design* dessa comunicação quando são produzidas no papel ou tela do computador. Para a autora, essa alteração de suporte na qual os gêneros são veiculados requerem habilidades de leitura diferentes, daí a “[...] cada vez mais frequente preocupação dos professores em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula” (DIONISIO, 2008, p. 128). Essas percepções diferenciadas do mundo, ações e práticas de leitura e escrita, mediadas pelas tecnologias, se inserem no que Levy (2004, citado por RIBEIRO, 2018) chamou de Cibercultura ou Cultura Digital.

Diante disso, entendendo que os estudantes estão imersos na Cibercultura e associando as práticas escolares às finalidades educativas dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, no Art. 2º, que são “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), é salutar estimular o estudante a produzir e ler textos, porque essas composições linguísticas perpassam as diferentes ações sociais nas quais o estudante faz parte. Assim, conhecer as formas de composição de texto, com múltiplas linguagens e em diferentes mídias e suportes favorece a interação do estudante com a cultura na qual está imerso ampliando suas possibilidades de exercer a cidadania e de inserir-se no mundo do trabalho.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Aragão (2019) ressalta que, dentre as esferas da sociedade, uma das mais importantes promotoras da leitura, depois da família é, indubitavelmente, a escola. Isso implica dizer que essa instituição não pode se furtar da incumbência de ensinar além das regras linguísticas, a interação, a cultura e outros saberes necessários para a vida em sociedade. Desse modo, compreendendo a linguagem enquanto elemento constitutivo do homem, a escola precisa realizar atividades que visam a formação integral do indivíduo e, para isso, deve formar leitores críticos, a partir do trabalho com textos reais, com propósitos e objetivos claramente definidos e produzidos em contexto de uso social da linguagem.

É pertinente salientar que as aulas de LP devem oportunizar a formação de leitores e, conseqüentemente, diferentes letramentos nos educandos. O letramento é entendido por Magda Soares (2014) como o desenvolvimento de habilidades que propiciam a leitura e escrita de maneira eficiente e coerente. Isso quer dizer que não basta ensinar a ler e escrever, mas é preciso que o discente entenda a maneira adequada de utilizar, nas diversas esferas sociais, os conhecimentos sobre a língua adquiridos na escola.

Nesse sentido, a aula de LP precisa oportunizar momentos de leitura de diferentes textos, em múltiplas mídias e suportes, uma vez que ela é um dos 4 eixos que compõem as práticas de linguagem previstas na BNCC (2018) e também porque, segundo discorre

Antunes (2003), a leitura é relevante, pois possui uma tríplice função para o leitor, permitindo-o informar-se, deleitar-se e entender as particularidades da escrita.

Aragão (2019) corrobora com a autora supramencionada na medida que ressalta a necessidade e a conveniência da formação do leitor tendo em vista o seu letramento. Esse letramento tem duas funções: primeiramente, promove a aproximação do leitor aos textos literários ou não, para o simples deleite; e, em segundo lugar, objetiva desenvolver a competência leitora com finalidades didáticas.

Para Santos (2007, p. 2) “O brasileiro é um povo que lê pouco e que compreende menos ainda o que lê”. Entendemos, a partir de tal afirmação que as pessoas comuns, que são pais e responsáveis pelos educandos leem pouco, logo, não estimulam suas crianças e adolescentes a prática da leitura. Ressaltamos que dentre essas pessoas que não desenvolvem o interesse pela leitura, encontram-se os analfabetos ou analfabetos funcionais que são privados do acesso ao texto e à cultura pela falta de acesso à educação formal que oportunize as condições de apropriação dessa prática social da cultura letrada.

Somando-se a isso, existem outras questões apontadas por Santos (2007) que representam entraves para a democratização da leitura no Brasil, dentre os quais se destacam bibliotecas em situação precária, livros com baixas tiragens, poucas livrarias, descontinuidade das ações de políticas públicas voltadas para a promoção do livro e da leitura. Como alternativa de enfrentamento de tal quadro o autor afirma que, apesar do desafio ser gigante,

É preciso promover uma mobilização social e desenvolver uma política pública e de Estado, realizando **ações concretas e permanentes de fomento à leitura e de formação de leitores**, apoiando as cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura. (SANTOS, 2007, p. 2, grifo nosso)

Essas ações pouco dependem do esforço ou da vontade dos professores, na verdade devem ser empreendidas pelos gestores da educação, pela comunidade escolar e pela sociedade em todas as instâncias. Contudo, entendemos que o professor deve ser protagonista neste contexto como veremos a seguir.

Neste cenário, o professor assume o papel de mediador, melhor dizendo, ele deve assumir como atribuição, enquanto educador, provocar os leitores, relacionando os textos literários com a vida e instigando viagens imaginárias (ARAGÃO, 2019). Por essa

perspectiva, a mediação constitui-se na ação de promover o encontro entre o leitor e o livro (texto), assim, os leitores e o mediador (ou os discentes e o docente) serão participantes desse processo e juntos podem construir os mais diversos sentidos para o texto.

Tendo em mente a necessidade de ser mediador de leitura em sala de aula, o professor precisa, em primeiro lugar, “[...] recuperar as suas experiências de leitura” (IPIRANGA, 2019, p. 25), ou seja, reviver suas próprias vivências. A pesquisadora indica ainda que o docente “[...] congrega em si duas ações fundamentais: primeiro, ele deve ser responsável por um processo de formação interior cuidadoso, depois, de posse desse aperfeiçoamento, vai transformá-lo de maneira a ajudar o outro [o discente] a se formar [como leitor]” (IPIRANGA, 2019, p. 22).

Conforme os escritos de Antunes (2003) existem implicações pedagógicas no ensino de leitura na aula de português dentre os quais destacamos: 1- uma leitura de textos autênticos, que são textos com funções comunicativas, com elementos como: autor, data de publicação e uso de textos curtos para turmas que apresentem dificuldades de leitura; 2 - uma leitura motivada, em outras palavras, cabe ao professor construir uma representação positiva da leitura, visto que atua, também, como mediador; 3 - uma leitura crítica, pois é preciso fazer o discente perceber que nenhum texto é neutro; 4 - uma leitura por pura curtição (é necessário com muitíssima frequência) que o aluno leia, sem qualquer tipo de cobrança, apenas para apreciação; dentre outras orientações que estão contidas no estudo que não serão discutidas nesse texto.

Corroborando com a pesquisadora supracitada Michael Graves e Bonnie Graves (1995) apontam um elemento relevante que, associado às implicações acima, podem tornar as práticas de leitura mais eficazes. Para os autores é muito importante garantir ao estudante que tenha sucesso em suas interações com o(s) texto(s), pois

[...]se os estudantes devem se tornar ambos proficientes e ávidos leitores - crianças e mais tarde adultos que, voluntariamente, buscam a leitura como um caminho para informação, prazer e realização pessoal - então, **experiências de leituras bem sucedidas são vitais.** (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 2, grifo nosso).

Nessa perspectiva, ressaltamos que existem inúmeras evidências de benefícios da leitura para os educandos, o que justifica a necessidade de fazê-la um hábito entre eles,

pois ela favorece outras práticas de linguagem previstas nos documentos. Segundo discorre Rocha (s/d) dentre os muitos aspectos que contribuem para o desenvolvimento da escrita a frequência da leitura, é um dos principais, mais até do que o próprio exercício e/ou frequência de escrever.

Desse modo, apesar de serem muitos os obstáculos que prejudicam a formação de hábitos de leitura entre os públicos estudantil e adultos fica evidente a pertinência, bem como a relevância, de empreender esforços no sentido de desenvolver o gosto e o hábito de ler. Por esta razão, os docentes devem recorrer as ferramentas disponíveis no sentido de instigar o desejo pela leitura, seja nos livros ou nas mídias/redes sociais amplamente difundidas, sobretudo, entre o público juvenil.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA CIBERCULTURA E AS PRÁTICAS DE LEITURA

Em virtude do exposto, apresentamos um instrumento a ser explorado nas aulas de LP para a promoção de práticas de linguagem - de leitura, análise linguística/semiótica e também produção textual – trata-se de uma página presente nas redes *Facebook*, sob o nome de “Objetos InAnimados”, e também no *Instagram*, “@guilherme_bandeira”. Essas redes são espaços democráticos, uma vez que têm como requisito para o acesso apenas a criação de uma conta em uma das redes supracitada e a conexão a uma rede de *Internet*, permitindo, além da leitura, salvar as postagens das páginas para posterior impressão.

Ademais, no que se refere ao conteúdo, a página divulga, quase que diariamente, postagens que apresentam forte apelo imagético mesclando elementos visuais e verbais constituindo-se, desse modo, como textos multisemióticos. São disponibilizados textos curtos, com presença de muitas cores – marca evidente desses suportes digitais – bastante difundidos entre os usuários das redes cuja maioria é composta por juvenis. Na figura 1, apresentamos uma publicação da página divulgada na rede *Facebook*:

Figura 1 – Objetos InAnimados



Fonte:

<https://www.facebook.com/objetosinanimadoscartoon/>

Figura 2 – No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do
caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

Fonte:

<http://www.jornaldepoesia.jor.br/drumm2.html#nomeio>

Observamos, na Figura 1, a presença de dois personagens que simbolizam o coração e o cérebro dialogando acerca de uma escada construída pelas pedras que os fizeram tropeçar. Obviamente, que a linguagem utilizada não pode ser denotativa, pois os personagens são órgãos do corpo humano, logo são seres inanimados e não se expressam verbalmente. Assim sendo, o professor poderá levar para sua classe esse texto com o intuito de exemplificar acerca do uso conotativo (sentido figurado/subjetivo) e denotativo (dicionarizado) da linguagem.

A partir desse texto podemos ainda trabalhar com as figuras de linguagem metáfora⁴¹ e metonímia⁴², porque coração e cérebro são partes do corpo humano e representam, desse modo, exemplos de metonímia. Contudo, essa informação passou por um processo de metaforização tendo em vista que as pedras que foram tropeço no caminho, são representações de obstáculos ou dificuldade e o caminho corresponde a vida.

À vista desses elementos é notória a referência ao famoso poema “No meio do caminho tinha uma pedra” (Figura 2) do grande poeta e representante do Modernismo brasileiro, Carlos Drummond de Andrade, cujas estrofes iniciais dizem: “No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho/tinha uma pedra/no meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, 2002, p. 16). Esse texto pode ser trabalhado em conjunto com o disposto na figura 1, visto que é possível que esse tenha

⁴¹ Consiste no emprego de uma palavra em sentido que não lhe é comum ou próprio, melhor dizendo, é a relação estabelecida entre dois termos que são semelhantes e que originam um novo sentido.

⁴² É entendida como a substituição de uma palavra por outra em relação de proximidade, contiguidade ou interdependência.

sido a inspiração para a criação daquele e poderá também servir para que os discentes façam suas próprias produções textuais.

Ainda nessa perspectiva, é possível que o professor realize discussões com a turma com relação ao suporte, as intenções, a estrutura composicional e estilo verbal de cada texto apontando as disparidades e as semelhanças entre as quais destacamos, inicialmente, os níveis de multimodalidade presentes nos textos.

Na sequência, a partir da Figura 3 verificamos mais uma publicação da referida página cujo título é bastante sugestivo, “Quadrilha”, que remonta também a outro poema bastante difundido do mesmo poeta (Figura 4). No entanto, esta publicação já difere da anterior, pois apresenta mais de uma cena e é organizada no formato de quadrinho – o que lembra o gênero História em Quadrinho, a HQ – um texto verbal curto em cada quadrinho e uma imagem associada. Ao invés de dois, agora aparecem vários personagens, da mesma forma que no poema com o qual possui relação temática. Dentre as possibilidades pedagógicas está a comparação entre o texto base, ou seja, aquele que deu origem a publicação, bem como o conceito de retextualização que pode render boas produções dos alunos também.

Aqui, concebemos retextualização na perspectiva de Bouzada, Faria e Silva (2013) para as quais um texto base, nesse caso, o poema homônimo de Drummond de Andrade, serve para a produção de outro(s) texto(s) que, ao contrário do texto poético escrito usando somente a linguagem verbal, recorre aos elementos verbais oriundos do texto basilar e ainda acrescenta os elementos visuais.

Figura 3 – Objetos InAnimados



Fonte:

<https://www.facebook.com/objetosinanimadoscartoon/>

Figura 4 – Texto Original

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que
amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o
convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou
para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto
Fernandes
que não tinha entrado na história

Fonte:

<http://www.jornaldepoesia.jor.br/drumm2.html#quadrilha>

Diante disso, é pertinente discutir a Experiência de Leitura com Andaimos – ELA de Graves e Graves (1995), visto que orienta o trabalho com o texto em turmas diferentes e com estudantes que apresentam níveis diferentes de proficiência na LP. Assim, a partir dos objetivos a serem alcançados o professor pode utilizar textos multimodais mais próximos das interações que os estudantes vivenciam ao utilizar as redes sociais, como nos exemplos acima para, posteriormente, seguir para outra atividade mais desafiadora para a turma como a poesia de Drummond de Andrade. No que tange à estruturação da proposta de atividade os pesquisadores desmembraram -na em duas grandes fases: Planejamento e Implementação.

A primeira envolve: conhecer os limites e potencialidades dos educandos, selecionar o texto/gênero que favorece ampliar os conhecimentos e por fim refletir em torno do propósito da leitura do texto selecionado para ser trabalhado.

A Implementação envolve a interação entre o educador, os educandos e o(s) texto(s) a qual foi subdividida pelos autores em três momentos, sendo eles: pré-leitura, durante leitura e pós-leitura. O primeiro momento envolve, dentre outras ações, a motivação do alunado a ler, a relação do texto com suas vidas e a sugestão de estratégias de compreensão; no segundo momento pode ser feita a leitura oral, silenciosa e/ou guiada pelo professor/mediador que focaliza aspectos peculiares ao texto: estrutura composicional, conteúdo temático, estilo verbal, relação com outros textos, etc.; o terceiro envolve atividades gráficas e não verbais, de escrita, que podem oportunizar a retextualização de outros poemas visando o letramento no suporte digital, com o objetivo de divulgar as criações dos alunos nas redes, fazendo, assim, os textos circularem e alcançarem outros leitores.

Sob essa perspectiva, Graves e Graves (1995, p. 7) afirmam que “[...] escrever pode ser um poderoso auxiliar na leitura”. Nesse sentido, compreendemos que leitura e escrita não são dissociadas, ao contrário, elas são complementares. Como corrobora Rocha (s/d) essas duas habilidades possuem uma correlação, visto que aquela contribui no desenvolvimento dessa.

Ressaltamos, ainda que, à medida que se ampliam os suportes, aumenta a necessidade de desenvolver novas habilidades de leitura, interação e produção de sentidos de textos poéticos ou não. A própria BNCC contempla a diversidade de gêneros e aponta para práticas multimodais, que são definidas pelos escritos de Kress e Van

Leeuwen (1996) como modos de representação da mensagem. Nesse sentido, Descardecí (2002) diz que pode envolver linguagens orais, escritas, imagéticas e até mesmo traços inseridos nessas linguagens, por exemplo os recursos de ênfase ou destaque para compor as mensagens.

Tendo vista as práticas de leitura multimodais, selecionamos dois vídeos encontrados na plataforma de vídeos na *internet*, *YouTube*, ambos podem ser acessados gratuitamente e permitem suscitar outras formas de interação com os consagrados textos poéticos outrora apresentados. Abaixo observamos *prints* de telas de momentos selecionados dos poemas supracitados:

Figura 5 – Quadrilha em animação I



Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=br8MIBayuSI&t=17s>

Figura 6 – Quadrilha em animação II



Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=br8MIBayuSI&t=17s>

As figuras 5 e 6, ilustram os momentos iniciais do vídeo que se referem ao primeiro casal de personagens que aparece no icônico poema “Quadrilha”. Eles são nominados, respectivamente, como João e Tereza. A história contada nesse texto diz que ele a amava que, por sua vez, amava outro e essa situação se repete com os demais personagens. As cores escolhidas foram uma combinação clássica de preto e branco que formam um contraste que contribui para a visualização. Outro elemento utilizado na produção do vídeo foram os ícones – imagens de homem e mulher - diferenciadas a partir de um detalhe, ele está trajando calças, peça do vestuário tipicamente masculino, e ela, vestido, peça tipicamente feminina, no nosso contexto temporal e cultural.

Chama atenção o símbolo da rosa, em vermelho, que simboliza o amor ou o afeto que as personagens sentem. Além da representação entre os personagens, servindo como um elo de ligação, a rosa aparece na região do peito, onde fica o coração, órgão que

simboliza as emoções, desse modo, é nítida a tentativa de construção de uma metáfora visual. No decorrer do vídeo a rosa de João e de outros personagens acaba perdendo a coloração vermelha, que remete, no contexto imediato, a intensidade dos sentimentos e à paixão, a rosa cai ao chão e torna-se preta o que indica uma possível decepção ou desilusão amorosa tal como acontece na poesia. O vídeo segue com Tereza dando as costas e, portanto, rejeitando o amor de João e dando sequência a quadrilha e as narrativas de desventuras no amor.

Ademais, o texto multimodal - em vídeo - capta e constrói uma coesão e coerência típica da narrativa do texto base, em outras palavras, as ações que se seguem, bem como os cortes demonstram a busca e a frustração de cada personagem. Diante disso, esses elementos de coesão, coerência e a própria tipologia textual narrativa podem ser, oportunamente, trabalhados a partir do vídeo. Ressaltamos, como aspecto relevante, a acessibilidade do gênero multimodal desse exemplar que compõe a obra de um grande poeta e escritor brasileiro, que deve ser acessada e divulgada, entre os distintos segmentos da sociedade. Para turmas inclusivas com surdo, todavia, é oportuna a inclusão de descrição em áudio de imagens e sons com o texto original.

Considerando que o surdo, a visualidade é uma marca das suas interações com o mundo (STROBEL, 2008) e, nesse sentido, o uso desses textos contribui com o processo de significação e para o acesso do surdo ao repertório de poemas da cultura ouvinte. Contudo, para ampliar a acessibilidade desse recurso em vídeo, seria necessário inserir a descrição em áudio de imagens e sons que consiste em “[...] transmitir de forma sucinta o que não pode ser entendido sem a visão.” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2005, p. 8). A norma explica ainda que devem ser evitados exageros na descrição para permitir ao usuário do serviço se beneficiar da descrição e do conteúdo digital (imagem e som) simultaneamente.

Assim, o vídeo teria ampliado o seu alcance entre os usuários da *internet* e ainda proporcionaria o Letramento Inclusivo, definido por Batista-Júnior (2016) como práticas de uso da leitura e da escrita promotoras da inclusão das pessoas com deficiência. Diante do exposto, utilizar textos acessíveis e discutir esses recursos pode incentivar a prática de construção de textos acessíveis, permitindo a ampliação do repertório cultural de várias pessoas. Nas figuras 7 e 8, identificamos dois *prints* do vídeo intitulado No meio do

caminho - Carlos Drummond de Andrade - animação, divulgada na mesma plataforma em condições semelhantes:

Figura 7 – Meio do caminho em animação I



Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=QTguPy4oFVs>

Figura 8 – Meio do caminho em animação II



Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=QTguPy4oFVs/a>

As imagens acima são representativas, com um sujeito que caminha pelo campo verde que compõe o plano de fundo chamativo e, bem à sua frente, há uma pedra. Em um outro momento, mais adiante do vídeo, o mesmo sujeito aparece no cenário recordando da pedra encontrada outrora. Nesse trecho, é nítido pelo deslocamento da pedra do chão para o balão em branco acima da cabeça da personagem, assim, inferimos a relação de intertextualidade com o poema famoso “No meio do caminho”, a partir dele muitas discussões podem ser suscitadas em sala de aula relacionando, comparando e analisando diferentes exemplares dos textos outrora apresentados, os originais e os que neles foram baseados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com o texto é uma atividade relevante e complexa: relevante visto que ao conhecer a composição do texto implica em acurar o olhar para as estratégias que permitem produzi-lo de maneira eficiente e, assim, possibilita alcançar os objetivos pretendidos nessa comunicação; e complexa porque, diante de diferentes tecnologias digitais, a relação de produção e circulação do texto ganha, cada dia mais, especificidades

que envolvem a interação de múltiplas linguagens e de diferentes formas de interagir em cada suporte, seja físico ou digital.

Diante disso, na perspectiva de formar leitores e produtores de textos para interagir, através deles, em múltiplos espaços, é relevante que o professor possa desenvolver um trabalho articulado entre os vários suportes que propiciam essas interações no meio físico ou no ambiente digital. Além disso, no processo de ampliação da comunicação e entendimento das comunicações, é fundamental que o docente possa desenvolver atividades que abranjam os diferentes sentidos construídos com o texto. Devem ainda desenvolver aspectos desde a construção de sentidos anteriores oriundos das vivências dos estudantes e que podem ser relacionados à temática – os conhecimentos prévios - até a percepção estética e de produção de sentidos em uma perspectiva multisemiótica e multimodal.

Nesse sentido, cabe ao professor, mais do que ensinar a ler e produzir textos, indicar aspectos presentes no processo de estruturação, seja no meio físico ou digital, de maneira que o estudante compreenda estratégias que não estão presentes somente na superfície dos textos, nem que sejam pautadas apenas nas palavras. Assim, é fundamental que os alunos desenvolvam letramentos múltiplos que implicam ler o texto e suas nuances de produção e ainda compreenda as especificidades de composição desses textos para incluir as pessoas com deficiência, como o cego e o surdo, por exemplo. Dessa maneira, mais do que produzir o texto, é preciso ter a sensibilidade de selecionar as estratégias mais adequadas ao público que receberá essas mensagens, para que tenham maior divulgação e permitam ser acessadas de maneira democrática por diferentes públicos.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15290**: Acessibilidade em Comunicação na Televisão. 2005. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_gerico_imagens-filefield-description%5D_17.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia Poética**. 51a. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, Claudene de Oliveira. Espaços e ambiências para mediação da leitura. In: FUNDAÇÃO DEMÓCRITO ROCHA. **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: FDR. 2019. p.145 - 160.

BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Pesquisas em educação inclusiva**: questões teóricas e metodológicas. Pipa Comunicação, 2016. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/pesquisas-em-educacao-inclusiva-questoes-teoricas-e-metodologicas/> Acesso em: 1 jun. 2020.

BOUZADA, Cristiane de Paula; FARIA, Marta Deysiane Alves; SILVA, Adriana da. A retextualização como recurso didático para a produção textual. **The Especialist**, [S.l.], v. 34, n. 1, abr. 2014. ISSN 2318-7115. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/13174>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMédio_embaixa_site.pdf . Acesso em: 22 mar. 2019.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 3, n. 2, p. 16 – 26, 2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais**: reflexão e ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FRANÇA, Leandro de Souza. **A poesia concreta como instrumento para o ensino inclusivo da língua portuguesa para surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos Multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GRAVES, Michel. F.; GRAVES, Bonnie. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April.1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/ Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN). Revisado em 08/03/2012.

IPIRANGA, Sarah Diva. A formação de professores leitores e mediadores de leitura. In: FUNDAÇÃO DEMÓCRITO ROCHA. **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: FDR, 2019. p. 17- 32.

KRESS, Gunther; VAN LEEWEN, Theodoor. **Reeding Imagens: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do texto: o que é e como se faz**. Séries Debates. UFPE: Recife, 1983.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. **Ensinando a redigir: do processo ao produto**. Fortaleza: UFC/NELM, s/d.

SANTOS, Fabiano dos. **Agentes de leitura do Ceará: inclusão social e desenvolvimento humano**. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 3., 2007, Salvador: UFBA. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/FabianodosSantos02.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina. A. S; VAL, Maria da Graça Costa. G; BREGUNCI, Maria. das Graças. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

STROBEL, Karin LÍlian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

INSERÇÃO DE JOGOS DIGITAIS EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DE LETRAMENTO ESCOLAR

Antonio Pereira Lontras Junior⁴³
Gicelio Alves Ribeiro⁴⁴
Adriana Moreira de Souza Corrêa⁴⁵

RESUMO

Os jogos digitais, pelo caráter lúdico, podem melhorar habilidades linguísticas e cognitivas do estudante, tais como memória, raciocínio lógico, emocional e social como também auxiliam no ensino. Nesse sentido, partimos do pressuposto que jogos utilizados no cotidiano do estudante podem ser inseridos no planejamento do professor de maneira a contribuir para o aprendizado do sistema linguístico e contribuir com múltiplos letramentos. Nesse contexto, a perspectiva do ensino é pautada no letramento, pois relaciona a aquisição da linguagem ao seu uso social. Diante do exposto, esse artigo discute o jogo digital como ferramenta didática que favorece o aprendizado dos estudantes dos anos iniciais ensino fundamental, mediando o acesso a vários conteúdos e habilidades, bem como nos multiletramentos. Assim, essa investigação tem como objetivo apresentar as possibilidades do uso de quatro jogos digitais para o ensino de língua portuguesa de maneira a despertar nas crianças o interesse pelos assuntos trabalhados. Para tanto, organizamos uma pesquisa básica, de natureza descritiva com dados bibliográficos pautados nos estudos de Soares (1998), Mortatti (2006), Bierkstekker (2006), Ferreiro e Teberosky (1985) entre outros. Concluímos, com esta pesquisa, que trabalhar o letramento é preciso buscar continuamente, outras formas de ensinar. Desse modo, os jogos digitais podem ser utilizados como uma ferramenta pedagógica pelo professor tendo em vista que, através deles, podemos alcançar avanços significativos na aprendizagem das crianças entre elas, o trabalho em grupo, a ampliação de vocabulário, ortografia bem como a produção e uso de gêneros orais e escritos.

Palavras-chave: Jogos. Língua Portuguesa. Aprendizagem. Letramentos.

INTRODUÇÃO

Seria possível inserir o jogo em sala de aula como uma forma de atrair o interesse dos alunos para o conteúdo, aumentando assim o seu rendimento escolar? Esse foi o questionamento nos moveu a buscar, na literatura, respostas que pudessem auxiliar na compreensão dessa questão. Diante disso, discutimos, nesse artigo, o uso de jogos educativos no ambiente escolar, de modo que esses possam contribuir para proporcionar ao educando uma aprendizagem agradável e convidativa, despertando o interesse e

⁴³ Graduando em Letras-Língua Portuguesa para Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: junior2007_una@hotmail.com

⁴⁴ Graduando em Letras-Língua Portuguesa para Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: ribeirogicelio1@gmail.com

⁴⁵ Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: adriana.korrea@gmail.com

mobilizando os estudantes de maneira que se sintam motivados a construir conhecimentos situados e significativos.

Assim, acreditamos que pode se tornar pertinente para o professor utilizar os jogos como ferramenta pedagógica em suas práticas de ensino, em especial, para estimular o letramento⁴⁶ e o aprendizado da Língua Portuguesa, seja na modalidade oral ou escrita. Em face do exposto, esse trabalho objetiva apresentar quatro jogos que podem auxiliar o professor em sala de aula na prática de ensino de ensino da língua portuguesa, com foco na ampliação do léxico, são eles: Jogo dos significados, Combinando Letras, Jogo da Memória e Caça-palavras.

A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, utilizando como técnica de coleta de dados uma análise da literatura na perspectiva narrativa.

A investigação está dividida em quatro seções seguintes a introdução, a saber: o jogo e a Educação; Alfabetização e Letramento; Jogo Educativo Digital na Educação Infantil e Considerações Finais.

METODOLOGIA

A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, utilizando como dados uma análise da literatura na perspectiva narrativa. Na análise qualitativa, interessa-nos analisar, a partir das leituras e experiências dos autores, o objeto de estudo (PRODANOV, FREITAS, 2013): os jogos. Assim, não nos preocupamos em realizar análises estatísticas, mas desvelar a relação entre o jogo e a prática educativa.

Prodanov e Freitas (2013) explicam que há uma relação intrínseca entre a descrição do fenômeno ou objeto e a análise qualitativa, tendo em vista que precisamos compreendê-lo para analisá-lo, desse modo, procedemos a descrição dos jogos para apontar as possibilidades didáticas inseridas nessa análise.

Sobre a seleção dos textos utilizados para nortear as reflexões, utilizamos a análise narrativa da literatura. Rotter (2007) descreve a revisão narrativa como aquela em que os critérios de seleção de textos não seguem critérios rígidos de avaliação e seleção de trabalhos e, portanto, são escolhidos pela facilidade de acesso ou contato anterior com os

⁴⁶ Práticas de uso da escrita situadas local e historicamente, que trataremos na seção intitulada Alfabetização e Letramento.

textos. Nesse sentido, para analisar os dados realizamos uma pesquisa bibliográfica em livros e periódicos que nos dão suporte para discutirmos sobre os jogos e as suas contribuições para o letramento.

O JOGO E A EDUCAÇÃO

Segundo Bueno (2007, p. 554), o jogo é definido como “Brinquedo; folguedo; divertimento; partida esportiva; [...] astúcia.”. A partir desse conceito notamos que o jogo traz consigo constituintes importantes para sua composição: como a diversão e a disputa que são elementos atrativos para diferentes idades, em especial, para as crianças. Já Caillois (s/d), citado por (NEGRINE, 1994, p. 12), concebe o jogo como “[...] uma atitude livre e voluntária, fonte de energia e diversão”. Logo, as crianças jogam, brincam de maneira espontânea, em outras palavras, elas jogam simplesmente porque essa atividade desperta o interesse proporcionando a elas alegria, lazer e diversão.

O ponto em comum na conceituação dos autores é a diversão, tendo em vista que é ela que torna o jogo atrativo às crianças. Assim, considerando o potencial desse recurso, esses jogos podem ser utilizados como ferramenta pedagógica para que, através deles, as crianças possam se sentir mais atraídas e entusiasmadas a aprender.

Panosso, Sousa e Haydu (2015) explicam que os jogos educativos diferem dos demais porque apresentam um objetivo didático claro e podem ser utilizados ou adaptados para melhorar, sustentar ou funcionar como recurso para a aplicação de diversos métodos de aprendizagem, seja em contextos de aprendizagem formal ou informal. Assim, para a sua inserção na prática educativa, o professor tem a responsabilidade de escolher jogos que coadunam com o projeto pedagógico da escola e o plano de ensino delineado para a turma. Nesse sentido, Aragão e Nez (2010, p. 11) dizem que, para essa inserção:

[...] enfatiza-se a importância do professor e seu papel relevante no processo de orientação do aprendizado da criança, tendo o dever de selecionar, nesse caso os jogos adequados que estejam de acordo com o objetivo que se pretende alcançar, observando as qualidades e funcionalidades destes, para que haja interação da criança com o jogo escolhido.

Diante disso, a escolha adequada dos jogos pelo professor será fundamental para que os alunos atinjam os objetivos e as competências necessárias para a construção do conhecimento, como também irá influenciar no nível de participação e interesse da criança para desenvolver as atividades propostas.

Assim, o jogo pode ser utilizado em várias áreas e disciplinas de modo a favorecer a compreensão e internalização de diferentes conteúdos e habilidades, constituindo-se em uma ferramenta lúdica mediadora do letramento. O jogo pode funcionar como um recurso utilizado com fins didáticos com vista a contribuir para que o estudante possa incorporar, de maneira lúdica e funcional, os processos de leitura e escrita à sua vivência cotidiana.

Durante o jogo, o jogador é colocado em situações de processamento e uso da língua e outras linguagens pois ele precisa se utilizar de recursos perceptivos, cognitivos e interpretativos para alcançar a meta ou o objetivo a fim de conquistar a vitória. Desse modo, “[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado.” (SILVEIRA; BARONE, 1998, p. 2) e, ainda, podem contribuir para que o estudante reflita sobre os usos sociais da leitura e da escrita em práticas de letramento⁴⁷ que ocorrem tanto no meio físico quanto em ambientes digitais.

Nesse sentido, com os avanços tecnológicos em nosso cenário atual e a ampliação de usuários de dispositivos que permitem o acesso a recursos que funcionam *on-line* e *off-line*, destacamos que o jogo eletrônico pode se configurar como um aliado para mediar o acesso ao conhecimento, tendo em vista que faz parte do cotidiano de muitas crianças e permite vivenciar letramentos necessários para a interação em diferentes âmbitos, sobretudo no digital. Esses jogos podem ser construídos na perspectiva educativa ou ser utilizados para atingir objetivos educacionais, exercendo, assim, um efeito significativo em relação a aprendizagem do estudante.

Dinello (1984 citado por AGUIAR, 2015) destaca que os jogos contribuem no desenvolvimento da criança em diferentes aspectos, a exemplo do psicomotor e nos processos de socialização da criança. Isso ocorre porque, através dos jogos a criança exercita os processos mentais e desenvolve hábitos sociais mediados pela linguagem. Isso ocorre porque os jogos digitais buscam apresentar uma interface interativa e, para jogá-

⁴⁷ Condição que excede a leitura e escrita, utilizando-se de práticas sociais que permeiam a escrita.

lo é necessário aprender regras, segui-las, interpretar comandos e acontecimentos. Desse modo, os jogos eletrônicos permitem criar um ambiente propício para o letramento, o que reforça o pressuposto que ele pode ser usado tanto como um meio de entretenimento, como também de modo que funcione como um recurso educacional.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Magda Soares (1998) nos indica que apesar da alfabetização e o letramento serem processos que influenciam um ao outro, há uma diferenciação entre eles que precisa ser compreendida pelos educadores. De acordo com a autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 39-40)

Logo, percebe-se que o conceito de alfabetização está relacionado ao processo de aquisição do código, ou seja, da leitura e escrita, ao passo que o conceito de letramento que diz respeito ao uso da leitura e a escrita em decorrência das relações e práticas sociais. Porém, junto desses processos, surgem grandes desafios que ainda hoje são enfrentados por profissionais da área, em prol da formação de um indivíduo alfabetizado e letrado.

De acordo com Bierksterker (2006), nas últimas décadas do século XX, a perspectiva dos profissionais que lecionavam a disciplina de língua portuguesa, mais precisamente, os que trabalhavam com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental estava voltada para o ensino da escrita e da leitura. Nesse processo, utilizava-se o método sintético no qual o ensino era realizado por etapas: primeiramente eram ensinadas as letras (vogais e consoantes); em seguida, a junção da consoante com a vogal formando a sílaba canônica; na sequência havia o processo de junção das sílabas formando a palavra e, por fim, as palavras eram apresentadas em uma ordem semântico-sintática até chegar às frases e os textos.

Mortatti (2006), em consonância com Bierksterker (2006), destaca como ocorria o processo de aprendizagem nas décadas finais do século XX

Nas décadas de 1970 e 1980, todos os métodos de alfabetização utilizados na escola apregoavam que o aluno, para poder ler textos reais, primeiro

tinha que ser capaz de decodificar letras e sons (fonemas) corretamente. Não se lia, por exemplo, para uma criança que não sabia ler. (MORTATTI, 2006, p. 56)

Nesse sentido, evidencia-se um ensino de língua baseado em um método tradicional, descontextualizado, no qual, desconsiderava-se a bagagem histórica, cultural e social dos alunos. Nessa proposta, os estudantes aprendiam conceitos enrijecidos e distantes de seus contextos de utilização dificultando o processo de aprendizagem desses indivíduos.

Sobre esses docentes, Mortatti (2006) afirma que nesse período não era exigida uma formação acadêmica que contemplasse as especificidades de ensino contextualizado da língua. Dessa maneira, o ensino se pautava na repetição para alcançar a memorização e os professores raramente desenvolviam dinâmicas e estratégias que possibilitassem uma aprendizagem contextualizada, na qual os conhecimentos prévios do estudante fossem evocados, seja por intermédio de debates/discussões envolvendo professores e alunos ou outras atividades. Assim, diante da carência de professores qualificados, com conhecimentos teóricos para subsidiar o planejamento, a seleção de recursos e aplicação das atividades para mediar o processo de aquisição da leitura e da escrita nem sempre atingia os objetivos esperados pelo educador. Esses educadores se pautavam em estratégias e recursos de mediação do processo de aprendizagem que abordavam o ensino da língua de maneira mecânica e, assim, distanciada das situações de uso.

Por conseguinte, nos contextos escolares existiam várias barreiras à aprendizagem dos alunos, pois, muitos deles não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem exigido em sala de aula. Além do baixo rendimento escolar nesse componente curricular Sampaio (2010, p. 34) cita dificuldades e transtornos de aprendizagem, que podem ser encontrados em alguns alunos como exemplo, a dislexia, o *déficit* de atenção e a depressão infantil entre outros e são barreiras de acesso à aquisição e uso da língua ainda na atualidade.

Em face a essas dificuldades, os pesquisadores buscaram investigar a aquisição da língua e, entre essas pesquisas citamos os estudos da Psicogênese da Língua Escrita. Essas pesquisas de enfoque construtivista, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), trouxeram para o campo da aprendizagem, um dos mais influentes estudos sobre o aprendizado da criança que veio a interferir na elaboração de teorias e métodos de

alfabetização. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a proposta construtivista defende uma alfabetização contextualizada e significativa, através da inserção das práticas didáticas do ambiente social da leitura e da escrita na sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição e uso da escrita e da leitura.

Em decorrência desse avanço, a concepção tradicional de alfabetização começou a ser questionada, cedendo espaço para a discussão e implementação de propostas que buscam associar a alfabetização ao processo de letramento. Esses léxicos, até então considerados como processos independentes, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), passam a ser interdependentes e, por isso, necessitam ser trabalhados juntos em práticas situadas de letramento.

Nessa perspectiva, Mary Kato diz que a prática de alfabetizar letrando corresponde a um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos e para objetivos determinados” (KATO, 1986, p. 7). Dessa forma, o letramento pode ser entendido como o processo de inserção e participação da criança na cultura escrita. Ademais, é essencial o aprofundamento nos estudos acerca deste conceito que envolve uma relação mútua entre alfabetização e letramento e, ainda que tenha sido proposto no fim século XX, nem sempre é vivenciado no contexto escolar e social.

Assim, dentre os recursos que possibilitam essa prática citamos o uso de jogos na educação, tendo em vista que fazem parte da vivência da criança e podem estimular o uso de diferentes habilidades de uso da leitura e da escrita.

JOGO EDUCATIVO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

O cenário atual, no qual os recursos digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano, mediando a nossa relação com o outro e com o aprendizado, as crianças estão cada vez mais interligadas com as tecnologias e essa prática social precisa ser inserida e valorizada na escola.

Para Schwartz (2014), a reflexão sobre o ensino e a tecnologia tornou-se um assunto relevante, mesmo entre aqueles educadores alinhados aos métodos tradicionais, porque envolve a preparação para a interação em um mundo que, a cada dia, requer o

aprendizado não só do código escrito, mas do uso de múltiplas linguagens em espaços/ambientes digitais.

Nesse contexto, com o uso dessas linguagens mediadas pela tecnologia, devem ser trabalhadas práticas de multiletramentos, conforme apresentado por Ângela Dionísio (2006), para compreender a necessidade de interação e compreensão dos indivíduos imersos em uma sociedade com amplo desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, compreendendo que a pessoa é “[...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 131), percebemos a necessidade de enfatizar na escola práticas de letramento que contemplem a leitura do signo verbal e o signo visual na construção de sentidos.

Dessa forma, diante do contexto que vivemos, uma aproximação das tecnologias digitais em sala de aula torna-se uma alternativa para favorecer a aprendizagem, isso porque, fora da escola, crianças convivem com brincadeiras e outras atividades lúdicas usando da tecnologia através de aparelhos que elas manuseiam frequentemente. Nesse sentido, utilizar-se desses recursos pode despertar o interesse da criança pela matéria escolar bem como por outros conhecimentos.

Sobre o uso de tecnologias na aprendizagem, Moran (2000, p. 4) diz: "Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos.". Logo, o uso da tecnologia não se encerra no suporte (o *tablet* ou computador), mas em uma postura diferenciada do professor para planejar e realizar atividades educacionais. Nesse sentido, o docente precisa ousar e inovar quando se trata do uso de metodologias diferentes de ensino, trazendo para a sala de aula os recursos e práticas presentes no mundo da tecnologia.

Entre os diferentes recursos digitais que podem ser inseridos na prática educativa podemos citar o jogo eletrônico que ainda é visto como um meio de diversão e entretenimento. Contudo, apesar deste ser o seu objetivo primordial do jogo, ele não se limita a essa função. O jogo eletrônico estimula, por exemplo, as competências cognitivas e sobre isso, Schwartz (2014, p. 36) explica que “Há uma infinidade de jogos que testam memória e outras competências cognitivas, portanto ajudam a desenvolver o cérebro como se estivéssemos numa academia.”

É relevante que os jogos utilizados nesse processo não sejam demasiadamente educativos, como sugere Brougère (1997 citado por AGUIAR, 2015, p. 35). “[...] o educador deve tomar cuidado para que o lúdico não se desconfigure e se perca, ao deixar de ser um fim em si mesmo, para se tornar uma ferramenta educacional, utilizada pelo professor para atrair para as aprendizagens escolares.” Para o autor, além do aprendizado, o jogo deve oferecer alegria, lazer e diversão pois, caso isso não ocorra, as crianças podem perder o interesse rapidamente.

Para o uso de jogos digitais, a disponibilização de ferramentas tecnológicas como o computador, o *tablet* ou o celular é fundamental, por isso, em muitas escolas, é disponibilizada uma sala de informática, para que nela o professor possa desenvolver aulas com suportes tecnológicos. Assim, partindo do que foi discutido até aqui, elencamos alguns jogos educativos disponíveis em *sites* da *internet* que podem ser utilizados como metodologia para o ensino-aprendizagem de alunos de língua portuguesa.

Um dos jogos escolhidos foi o “jogo dos significados” (Figura 1).

Figura 1 – Jogo dos significados



Fonte: <<https://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=98>>.

Nesse jogo, o jogador ao lê a palavra e precisa encontrar, entre as respostas de múltipla escolha, o seu significado. Essa atividade valoriza a bagagem sociocultural do aluno, instigando seu conhecimento de mundo, como também enriquecendo o seu vocabulário a partir do momento em que ele encontra palavras que eram desconhecidas para si.

Contudo, o uso do jogo, desassociado à uma proposta didática que motive o estudante a utilizar essa palavra em um contexto determinado e mediado por um gênero textual, torna-se insuficiente para o ensino de línguas que requer práticas situadas de leitura e escrita. Para Marcuschi (2005, p.19), os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (que) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”, logo, ensinar a língua nessa perspectiva implica em utilizar textos associados às diferentes atividades mediadoras à compreensão e produção da língua.

Desse modo, associado ao jogo, o professor pode solicitar a inserção das palavras em um contexto de produção textual. Entre essas atividades citamos a construção de conto acumulativo, um texto no qual, a cada sentença é apresentado um elemento novo, uma parte da história relacionada à anterior. Assim, o estudante precisa repetir o texto do colega que o antecedeu e inserir uma frase de continuidade que contém uma das palavras encontradas no jogo anterior sendo essa apresentada no contexto da história. Como exemplo de conto acumulativo temos o livro “A casa sonolenta”, de Audrey Wood (2009).

Outro jogo que auxilia no desenvolvimento da escrita é o “combinando letras” (Figura 2). Nele, o jogador tem acesso a uma palavra e, a partir dela, deve criar outras cinco palavras novas. Para isso, só pode utilizar as letras da palavra sugerida pelo jogo, sem repeti-las. Essa atividade, à medida que instiga a criatividade do aluno, trabalha o vocabulário, a ortografia, os significados, e proporciona outros aprendizados que podem ser planejados pelo professor.

Figura 2 – Tela do jogo combinando letras.



Fonte: <<https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos/jogo.php?jogo=7>>.

Do mesmo modo que a atividade anterior, esse jogo precisa ser associado aos usos reais do código escrito, dessa forma, os estudantes podem ser estimulados pelo professor a (em grupo ou individualmente) a listar as palavras encontradas e, a partir disso, organizá-las de diferentes formas, entre elas, citamos a organização pelo significado (nomes de objetos ou coisas, ações ou qualidades), entre outras possibilidades.

Em grupos, os estudantes podem ser convidados a produzirem frases nas quais o professor pode explicar a ordem canônica da língua portuguesa composta pela sequência: sujeito, verbo e objeto, bem como as suas variações, entre outras atividades planejadas ou sugeridas pelo professor ao analisar as dificuldades dos estudantes.

Os próximos jogos a serem apresentados são o “jogo da memória” e o “caça-palavras” que foram adaptados ao meio virtual e podem ser encontrados em diferentes *sites* na *internet*.

No Jogo da Memória (Figura 3), o aluno é instigado a encontrar um par de “cartinhas” que associa uma figura e uma palavra.

Figura 3 - Tela do jogo da memória

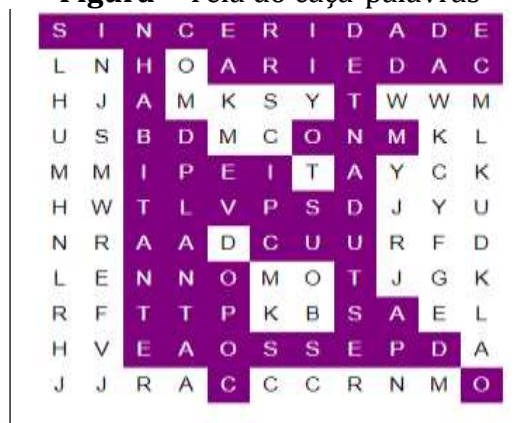


Fonte: <<https://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=13471>>

Quando jogado individualmente, o objetivo é que o jogador encontre todos os pares; e, quando jogado em dupla, que os jogadores encontrem o maior número de pares para ser vencedor. Para isso, o estudante precisa usar da memória e raciocínio para executar a atividade. Geralmente, o jogo da memória é temático, ou seja, as cartas envolvem ações, alimentos, lugares pertencentes ao mesmo grupo semântico.

No Jogo caça-palavras (Figura 4), o aluno deve encontrar, em um quadro de letras embaralhadas, palavras na vertical, na horizontal ou na diagonal no quadro, podendo estar, até mesmo, com as letras dispostas de trás para frente.

Figura - Tela do caça-palavras



GADEIRA
GOPO
DEPUTADO
ESTUDANTE
HABITANTE
MASCOTE
NAVIO
PESSOA
PLANTA
SINGERIDADE

Fonte: <<https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos/CacaPalavras/index.php>>.

Nesse jogo, os alunos precisam da atenção, do raciocínio rápido e, se desenvolvido em duplas ou grupos, da solidariedade de outros colegas para finalização da atividade.

Em ambos os jogos, os professores podem trabalhar com os seus alunos abordando conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como, a partir deles, ensinar os conteúdos com o auxílio da tecnologia. Ambos podem apresentar ao estudante palavras que eram desconhecidas por eles, as suas grafias e apresentar o significado desses vocábulos. Entretanto, é fundamental que o jogo seja integrado a um planejamento que envolva outros gêneros, orais e/ou escritos.

De acordo com Gros (2003), os jogos quando disputados em grupos ajudam a promover estratégias de realização do trabalho grupal. Nesse sentido, os jogos digitais elencados anteriormente, devem ser trabalhados considerando as condições do ambiente escolar e, se propostos em equipe, necessitam de estratégias diferenciadas.

Os jogos digitais, se trabalhados de maneira planejada a partir das necessidades da turma podem proporcionar benefícios para os estudantes que, enquanto indivíduos inseridos na sociedade, precisam desenvolver habilidades de trabalho em equipe. Entre essas habilidades, citamos a valorização do esforço do colega, o respeito às regras, a aceitação da perda sem a frustração ou minimizando esse sentimento. Já no que se refere às habilidades individuais elencamos: a aquisição de novos conhecimentos, o raciocínio lógico, seleção de informações e a formação de hábitos de leitura.

Esses jogos podem ser trabalhados na perspectiva dos letramentos, tendo em vista que, a aprendizagem deve partir, preferencialmente, dos conhecimentos que os alunos já possuem, trabalhando a escrita e leitura de palavras que já façam parte do seu cotidiano. Como afirma (SOARES, 1998, p. 190) “[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Assim, estes jogos podem proporcionar práticas de letramento, visto que, desenvolvem habilidades de leitura e escrita partindo de contextos com significados para aluno, desde o momento de seleção do jogo digital, perpassando o ato de jogar nesse ambiente e os desdobramentos que podem ser propostos pelo professor na interação entre os estudantes, ou seja, perpassando os ambientes virtuais e físicos.

No campo dos multiletramentos, as contribuições dos jogos podem estar intimamente ligadas à abordagem do letramento da escrita, do letramento imagético e do letramento digital, em outras palavras, para possibilitar ao estudante compreender o que está escrito e na imagem contribuindo para a atribuição de sentidos em contextos de uso de diferentes mídias e tecnologias.

No jogo da memória, por exemplo, é preciso que os alunos recorram ao signo verbal e visual para relacionar o par de cartinhas e atender a demanda do jogo conforme suas regras.

Dessa forma, esses jogos contribuem de forma efetiva para o letramento do código escrito, imagético, e também para o letramento digital, ou seja, para o uso de textos disponibilizados em suportes digitais, como computadores, *tablets* e celulares. Com o uso desses recursos, como sugerem Coscarelli e Ribeiro (2007), o professor pode trazer para a sala de aula essa cultura tecnológica, contribuindo com o ensino mediado pelas tecnologias no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos jogos consideramos que esses recursos favorecem o processo de aprendizado do estudante, tendo em vista que a sua utilização estimula os alunos a aprender utilizando recursos lúdicos e, desse modo, abordam o conteúdo um modo agradável de aprendizagem.

Contudo, para utilizar os jogos no processo de ensino de línguas, é necessário identificar a perspectiva proposta, ou seja, se a língua será ensinada somente a partir da

memorização do código ou em práticas de letramento. Assim, é fundamental diferenciar esses conceitos que muitas vezes são vistos como sinônimos e, desse modo, pode limitar a prática docente.

Assim, os jogos, sejam os analógicos ou digitais podem contribuir para o aprendizado de conteúdos e habilidades diversas. Os jogos em forma digital, por sua vez, oferecem uma gama de possibilidades e podem estimular a criança a interagir com as demais e construir o conhecimento. Ressaltamos, porém, que os jogos não-digitais por sua vez continuam com sua importância, apesar das novas tecnologias e também podem ser utilizados pelo professor.

Além do letramento digital, ou seja, das práticas de uso de tecnologias o professor pode associar o conteúdo desses jogos a outros ou à produção de diferentes gêneros da oralidade ou da escrita, pela criança. Nesse sentido, o jogo como recurso pedagógico precisa considerar os interesses das crianças e fazer parte de um planejamento do professor de modo que seja adequado aos objetivos educacionais, aos recursos disponíveis e ao conteúdo ou habilidade a ser desenvolvida.

Em relação ao letramento, a inserção do jogo pode incentivar o uso efetivo das capacidades linguísticas do educando, seja durante as interações entre os jogadores e/ou nas atividades propostas a partir do jogo. Diante do exposto, concluímos que formas diferenciadas de ensinar devem ser inseridas e utilizadas pelos educadores e, quanto mais próxima for a relação entre o que se ensina e as práticas dos estudantes em outras situações que vivencia, maior será o interesse dos estudantes em aprender.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. **Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas, SP: Papirus, 2015. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/26779/pdf/6?code=0iJBdgdNNvMtXgb4oxBlvCpliFISchN/snFbBAa6h//P26OBQQyxXsamZOQGRkOBpw+H9L+6gTZRZasxNj4bbA=>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- ARAGÃO, D. S.; NEZ, E. de. Jogos educativos com o uso do computador na Educação Infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2010, Cascavel. **Anais eletrônicos**. Colider: UNEMAT, 2010. pag. 2 -13.
- BIERKSTEKER, T. C. Alfabetização: uma individualização do ensino? **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v. 9, n. 2, p. 377-390, jul./dez., 2006.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FDT, 2007.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GROS, B. **The impact of digital games in education**. First Monday, v. 8, n. 7, jul. 2003. Disponível em:

https://www.mackenty.org/images/uploads/impact_of_games_in_education.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19 -36.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T e BEHRENS, M. As novas tecnologias e mediação pedagógica. 1 ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril Ltda, ano XXI, n. 197, p. 55-58, nov. 2006.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**: Simbolismo e Jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PANOSSO, M. G.; SOUSA, S. R.; HAYDU, V. B. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**- SP, v. 19, n. 2, Maio/Agosto p. 233-241. 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00233.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. Acta Paulista de Enfermagem, v. 20, n. 2, São Paulo, Apr./June, 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 1 jun. 2020.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

SILVEIRA, S. R.; BARONE, D. A. C. Jogos Educativos Computadorizados utilizando a abordagem de Algoritmos Genéticos. In: CONGRESSO RIBIE, 4., 1998, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 1998, p. 1-13. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/151.pdf Acesso em: 2 jul. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 12a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. Trad: Gisela Maria Padovan. 8a. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO APRENDIZAGEM DE LITERATURA BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gisele Quixabeira da Silva⁴⁸

Maria Leuziedna Dantas⁴⁹

RESUMO

O artigo pretende abordar as tecnologias digitais como recursos para mediação do processo de aprendizagem de Literatura em tempos de pandemia. A inserção de novas tecnologias na educação surge também como uma estratégia de ensino que se faz necessária em uma sociedade cada vez mais tecnológica e que se comunica de forma mais rápida. Neste contexto, o uso da Educação Remota torna-se útil e necessária à construção de saberes e ao desenvolvimento humano. Com isso, o objetivo é trabalhar com o Google Classroom, utilizando suas potencialidades pedagógicas para o ensino remoto no segmento do ensino fundamental e médio nas aulas de Língua Portuguesa, evidenciando, especificadamente, contribuições com a formação da leitura literária. Devido à expansão do vírus e as suspensões das aulas, novos desafios surgem no campo da educação e muito se discute sobre o uso das tecnologias digitais para intermediar o processo de ensino- aprendizagem remota como alternativa para não suspender as aulas. Dessa forma, espera-se ampliar o olhar dos professores da área de linguagens, para a percepção de que cada vez mais existe a possibilidade da utilização das tecnologias digitais em suas aulas. Para este estudo, utilizamos como referencial teórico Rojo (2019), Chartier (2015), Zilberman (2009), Moore (2013) diante das reflexões em torno do uso das tecnologias digitais para o ensino da leitura literária, a fim de entender os impactos nos modos de organização e gestão do conhecimento. A metodologia do estudo é de caráter descritiva e exploratória, com abordagem bibliográfica e documental em que se conjectura os benefícios das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem em um período de enfrentamento da pandemia do Covid -19.

Palavras - chave: Tecnologias Digitais; Educação; Leitura; Literatura.

INTRODUÇÃO

O começo do ano letivo 2020 foi bem atípico, já que as escolas foram obrigadas a interromper suas atividades. A paralisação se deu devido à pandemia do Covid-19 no Brasil. Professores, outros profissionais da educação, alunos e seus familiares começaram a se questionar sobre o que iria acontecer e como e quando as aulas iriam ser retomadas.

Com o passar dos dias, o ensino remoto foi ganhando espaço no novo cenário que se desenhava como uma solução para a volta das aulas de forma não presencial. A pandemia, e conseqüentemente, o isolamento social para impedir a disseminação do vírus, então criou a necessidade de que todos se adequem às Tecnologias de Informação

⁴⁸ Graduada em Comunicação Social (UEPB) e acadêmica do Curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Sousa. E-mail: xiseleq@yahoo.com.br.

⁴⁹ Doutora pelo Programa de pós-graduação em Linguística (PROLING) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Sousa. E-mail: leuziednadantas@hotmail.com.

e Comunicação (TIDC) como instrumento de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

A aplicação do ensino a distância tem suporte na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Quanto ao Ensino Fundamental, o Artigo 32, § 4º, diz que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Já em relação ao Ensino Médio, o Artigo 36, § 11º afirma que “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”.

A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino é cada vez mais necessária, pois também torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Para que isso se concretize de maneira que todos os envolvidos sintam-se beneficiados, a questão das TIC deve estar bem consolidada (CASTELLS, 2001).

Diante disto, elencamos as seguintes perguntas de pesquisa que direcionam o nosso trabalho: Como o Google Classroom pode contribuir como sistema de gerenciamento de ensino-aprendizagem da leitura literária? Que proposta de leitura literária poderia ser elaborada a partir da utilização do software denominado Classroom Google em aulas remotas?

Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo geral discutir as possíveis contribuições que o Google Classroom para o segmento do fundamental e do médio nas aulas de Língua Portuguesa, evidenciando, especificadamente, a formação da leitura literária.

Para este estudo, utilizamos como referencial teórico Rojo (2019), Chartier (2015), Zilberman (2009), Moore (2013) diante das reflexões em torno do uso das tecnologias para o ensino da leitura literária, a fim de entender os impactos nos modos de organização e gestão do conhecimento.

A metodologia da pesquisa é de caráter descritiva e exploratória, com abordagem bibliográfica e documental em que se conjecturam os benefícios das novas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem em um período de enfrentamento da pandemia do Covid-19.

Como dito, devido à expansão do vírus e as suspensões das aulas, novos desafios surgem no campo da educação e muito se discute sobre o uso das inovações digitais para intermediar o processo de ensino aprendizagem remota como alternativa para não suspender as aulas. Dessa forma, espera-se ampliar o olhar dos professores da área de linguagens, para a percepção de que cada vez mais existe a possibilidade da utilização das modernizações tecnológicas em suas aulas.

METODOLOGIA

A metodologia do estudo é de caráter exploratória, com abordagem bibliográfica e documental em que se conjectura os benefícios das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem em um período de enfrentamento da pandemia do Covid-19. Este tipo de pesquisa permite que seja feita uma análise de uma bibliografia já publicada e pode ser considerada como a primeira etapa de uma pesquisa científica (GIL, 2010).

Consideramos pertinente informar que, neste trabalho, fizemos um levantamento bibliográfico e partir disso, elaboramos uma proposta de atividade de leitura literária, utilizando-se do Classroom Google nas aulas virtuais de Língua Portuguesa, a partir da concepção de Zilberman (2009) quanto à importância da participação ativa do leitor, envolvendo as suas experiências e expectativas na construção de sentidos do texto. Assim, elencamos como obra para a proposta de leitura os versos de Carlos Drummond de Andrade publicado originalmente em 1942, na coletânea *Poesias*.

O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

A Literatura provoca nas pessoas os mais diversificados sentimentos: de amor, tristeza, alegria, risos, arrependimentos, entre outros. Por meio de leituras de romances, contos, poesias, crônicas, os leitores vivenciam as experiências viabilizadas pela literatura. Na compreensão do ponto de vista de ensino, a literatura fascina o aluno possibilitando a reflexão, o conduzindo a questionar o status quo.

Defini-la torna-se um trabalho complexo e pouco consensual. Entre as variadas definições possíveis, a dada por Bakhtin (2000), é que a literatura é uma parte

intransferível da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto universal da cultura numa dada época.

De acordo com Antonio Candido (1972) no seu clássico “A Literatura e a formação do homem”, a principal função da literatura é o seu caráter humanizador, isto é, ela simboliza o homem e depois atua na sua própria formação. Diante disso, a Literatura deve ser analisada como um direito de todos, sendo vista como forma de transformar o homem em sua melhor versão. Para tanto, é fundamental a sua incorporação no currículo escolar de maneira democrática e acessível, a fim de que os alunos sejam capazes vê-la como parte significativa para a formação humana.

Zilberman (1990) defende que a literatura causa no leitor uma consequência dupla: ativa sua fantasia, lidando com o imaginário e também estimula um parecer intelectual, uma vez que o mundo caracterizado no texto, mesmo distante no tempo gera uma categoria de reconhecimento em que lê. Nessa perspectiva, o texto literário desperta um universo que, por mais longe da sua rotina, leva o leitor a pensar sobre seu cotidiano e a integrar novas experiências.

Logo, compete à escola que é o ambiente de ensino, auxiliar e desenvolver o aluno em sua formação leitora, de modo a levá-lo a perceber o texto literário como reflexo de seus sentimentos; manifestação ativa da cultura de uma sociedade e veículo que transmite um ser/estar no mundo (CHARTIER, 1998).

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa atua como orientador e mediador de leitura. Para isso, é necessário que o docente esteja capacitado para possibilitar aos discentes tarefas direcionadas à leitura literária, em suma, não podemos conceber que o aluno sozinho seja incumbido por sua formação como leitor. A mediação e a orientação do professor são essenciais, considerando que não se refere de ler pelo simples ato de ler, mas ler um texto de qualidade que vá provocar enriquecimento intelectual, sabedoria e criatividade. Para tanto, consideramos válidos os estudos de Chartier (2015) em relação às revoluções do nosso presente em torno do livro que passou a ter novos suportes tecnológicos, modificando a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas dos suportes comunicativos aos seus leitores. Com isso, concordamos com o estudioso francês a respeito da revolução do texto eletrônico também causando uma revolução nos modos da leitura. Ou seja, ler num monitor não é o mesmo que ler num

código, principalmente pensando nas questões das multimodalidades da linguagem presentes nos textos.

Para o ensino de literatura em sala de aula é preciso procurar novos meios para se ensinar a ler o texto literário, já que o ambiente escolar moderno evidencia que as metodologias habitualmente usadas estão mais longes do orientado nos documentos normativos que especificam as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e BNCC (2018).

Orientados por esses documentos, os docentes podem elaborar contextos em que as TICs sejam ferramentas de uma estrutura diversa que use a capacidade tecnológica em combinação com o conteúdo, ou seja, efetuar dos recursos tecnológicos uma estratégia para o ensino da literatura.

Portanto, compete ao professor a responsabilidade de buscar uma técnica docente apropriada a todas as etapas do ensino. Ele deve saber escolher e indicar livros adequando-os ao nível das tarefas que serão desenvolvidas, possibilitando a uniformidade e compreendendo que não será um trabalho fácil elaborar um rumo de leitura capaz em unir os empenhos da escola e da família com o objetivo de aprimorar o ensino atual.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS O GOOGLE CLASSROOM: EM BUSCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA

A pandemia no Brasil e no mundo trouxe incertezas e obstáculos, os educadores até hoje permanecem em casa. Enquanto alguns procuram indicações e propostas sobre como podem realizar suas atividades à distância, outros ainda se encontram perdidos desde a instalação da pandemia no país e dos diversos Decretos e normas legais de distanciamento e paralisação total das aulas presenciais.

É inegável o impacto negativo e apreensivo na área educacional, tendo em vista os debates sobre os direcionamentos para a educação no país. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) avaliou o efeito em mais de 70% da população estudantil no mundo encontra-se em isolamento, sendo que no pico chegou a mais de 1,7 bilhão de estudantes afetados, o total de 90% de todos os estudantes do mundo.

Nessa perspectiva é necessário contemplar as possibilidades disponibilizadas a partir das inovações da ciência, em que muitos docentes têm gerado discussões e temáticas de suas habilidades didáticas no mundo globalizado. Esse fato inclina-se a induzir na maneira de se pensar e fazer do educador, que pode elaborar táticas interativas e interessantes para os discentes. Essas transformações ocorridas em alguns meses, tanto no entretenimento, quanto nas relações profissionais, nos afetivos, na educação sugerem que o isolamento social não necessita ser sinônimo de aflição e exclusão do mundo. Ao contrário, o nosso isolamento social, pode ser criativo, já que ele foi nitidamente marcado por experimentos ciberculturais, para desafiar a Pandemia da Covid-19 (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Nessa concepção, o MEC (Ministério da Educação) divulgou a Portaria nº 343, autorizando a substituição de aulas presenciais, que estivessem ainda em andamento, por aulas que usem de recursos tecnológicos, considerando o período que durar a pandemia provocada pelo novo coronavírus. A mencionada portaria foi modificada pela Portaria nº 345, disponibilizando a substituição antes abordada no que se refere apenas às instituições de ensino superior, ficando responsabilidade aos estados e municípios para a permissão ou não de atividades escolares à distância em seus territórios, baseando-se nas necessidades e situações específicas.

Diante disso, faz-se necessária a utilização das tecnologias da informação e comunicação como recursos importantes no processamento de ensino e aprendizagem. De acordo com Tajra (1998), a importância da utilização da inovação, na área educacional é indiscutível como necessária seja no sentido pedagógico seja no sentido social. De modo semelhante, Moran (2013) também defende perspectivas e conceitos que indicam possibilidades viáveis para a educação virtual ou a distância. Entre as oportunidades oferecidas nas alternativas virtuais estão a realização das tarefas relativas aos assuntos em casa, por meio da internet em ambientes virtuais tais como webconferências, videoaulas, entre outros.

Segundo Warschauer (2006, p. 21), “[...] para proporcionar o acesso significativo às novas técnicas, o conteúdo, a língua, o letramento, a educação e as estruturas comunitárias e institucionais devem todos ser levados em consideração”. Em vista disso, consideramos a escola como locus primeiro e natural dos processos de “inclusão digital”, aqui entendida como formação da cultura digital, uma vez que se constitui ela em espaço

de inserção dos jovens na cultura de seu tempo e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais.

Como a escola deve ser espaço de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos alunos a vivência plena e crítica das redes digitais. Logo, é responsabilidade do professor, profissional dessa instituição, a formação dos jovens para a vivência desses novos espaços de comunicação e produção. No entanto, um professor “excluído” digitalmente não terá a mínima condição de articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço (PRETTO, 2002).

Portanto, para efetivamente transformar a escola num lugar de inclusão digital, não basta o acesso às TICs, é preciso investir na democratização do uso dessas ferramentas, potencializando a inclusão digital de toda a comunidade escolar. Ou seja, a escola começa a se constituir em espaço estratégico para promoção da inclusão digital. Essa perspectiva também está presente no projeto “Um computador por aluno”, que propõe, como uma de suas premissas, a posse do laptop pelo aluno, “[...] a fim de garantir que ele possa levar o laptop para casa e se beneficiar de um maior tempo de uso” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p.44).

Vivemos uma geração que compartilha e executa informações de forma rápida, interagindo com diversas mídias simultaneamente, como computadores, celulares, vídeo digital. Tapscott (2010) traz uma ponderação relevante quanto a este tema, ao citar que as crianças absorveram a tecnologia, porque cresceram com ela, enquanto nós adultos, estamos em processo de adaptação. Portanto, a criança dispõe de uma maior aptidão em utiliza as novas tecnologias e conteúdos multimídias. Assim sendo, o contexto exige do educador uma nova maneira de preparar o ensino-aprendizagem, que prestigie à criatividade e inovação.

Quando pensamos no ensino de literatura aliado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), primeiro temos que considerar que a leitura é um direito fundamental, que a escola deve assegurar ao aluno. Da mesma maneira, em relação da implantação dos recursos midiáticos no ensino, é necessário dar importância ao caso de que as tecnologias não tem sentido pedagógico se forem analisadas de forma separada e desconexa no ensino. É o educador quem concede relevância pedagógico a elas, tornando-as criadoras de situações de aprendizagem (CARLINI; TARCIA, 2010)

GOOGLE CLASSROOM

A ferramenta Google Classroom foi apresentada em 2014 com o propósito de distribuição de arquivos entre estudantes e professores, assim como incentivar o interesse dos alunos nos conteúdos sugeridos na plataforma online. Entretanto apenas em 2017 a ferramenta foi ofertada para que qualquer usuário do Google conseguisse desfrutar de seus recursos (ARAÚJO, 2016).

Com a finalidade de criar e manter turmas no ambiente digital, docentes e discentes podem utilizar os meios para transformar o ensino mais proveitoso. Dispondo de uma união com as ferramentas do Google, como o Drive, Gmail, entre outros, termina tornando o caminho de aprendizagem do aluno relevante, pois a interatividade que ele terá com o assunto, as atividades e professores serão de maneira clara.

O Classroom é uma revolução que otimiza o perfil do professor e as exigências deste em sugerir uma extensão da sala de aula tradicional com debates, roteiros de estudos e indicações de leituras, proporcionando variados meios para o processo educativo.

No entanto, muito precisa ser investido para que escola se transforme num espaço de formação, dos professores, dos alunos e da comunidade escolar, para a vivência plena da cultura digital, como parte integrante de sua proposta pedagógica.

Sabemos que nem todos os estudantes do Brasil têm acesso à internet e possuem um computador. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 154 milhões de estudantes estão sem aulas na América Latina e Caribe. A instituição alerta que a situação poderá se prolongar, considerando ainda que, diante do cenário de pandemia, existe risco de abandono escolar definitivo (UNICEF, 2020). Mas por outro lado, acreditamos que as autoridades públicas precisam investir no acesso à internet para garantir que as escolas continuem com o projeto educativo, e com isso, fazer valer o direito à educação de todos.

Assim, diante das informações colocadas acima, elaboramos a seguinte proposta de leitura literária, utilizando-se da sala virtual do Google Classroom como sendo um serviço gratuito para escolas, sem fins lucrativos para que qualquer usuário que tenha uma conta no Google faça uso dessa ferramenta. Com essa sala virtual, os professores e alunos se conectam, sem dificuldade, dentro e fora das escolas e além disso, facilita a criação de turmas, distribuição de tarefas, comunicação e organização e também é

possível disponibilizar conteúdos de ensino. Por meio do Google drive é possível armazenar conteúdos em pastas para cada, ajudando na organização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando em alcançar o objetivo geral proposto neste trabalho que é trabalhar com o Google Classroom, buscando traçar caminhos para formação da leitura literária, abordamos como proposta uma atividade de leitura literária, envolvendo multimodalidade em torno do poema “José” de Carlos Drummond de Andrade, voltado para os alunos do 1º ano do Ensino Médio das escolas públicas.

A sugestão tem como objetivo estimular o gosto pela literatura dos alunos, por meio de prática da leitura inserida no contexto da cultura digital, reconhecendo a contribuição e a participação de linguagens multimídias. Sobre isso, Rojo e Moura (2012, p.36) apontam a importância do papel da escola em manter os alunos próximos e inteirados dos espaços digitais através do [...] “uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas”.

O poema escolhido foi “José” de Carlos Drummond de Andrade publicado em 1942, na coletânea Poesias. Este texto literário representa vários “José” com suas angústias e sem saber que caminho trilhar. Partindo da temática, *Sentimentos em tempos de pandemia*, o docente pode trabalhar os aspectos emotivos e valorativos dos alunos sobre seus próprios sentimentos vividos diante da realidade pandêmica em que estão inseridos, fazendo uma comparação com os sentimentos expressos pelo eu-lírico no poema indicado. Com essa proposição, consideramos importante estabelecer diálogos com o texto literário, para que o aluno construa sentidos, identificando-se com a problemática abordada e, com isso, também estabeleça vínculos com o contexto social em que está inserido.

Para isso, o docente irá compartilhar o poema para leitura e exibir, na sala de aula do classroom, como também o videopoema conforme figura 1 a seguir.

Figura1



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gqMqK6Supww>> Acesso em: 27/07/2020.

Após a leitura do poema, o docente pode propor a realização da produção textual sobre a temática “sentimentos em tempos de pandemia” a partir das impressões levantadas pelo texto, considerando o momento atual e quem é José no poema. Em seguida, os alunos também podem compartilhar suas opiniões sobre o poema e se gerou alguma identificação. Além da leitura e interpretação dos textos, eles irão reconhecer a intertextualidade, assim como suas especificidades, também considerando a autoria e o contexto sócio-histórico de produção. Essa produção textual consiste na escrita do gênero comentário virtual que será postado na sala de aula do Google Classroom, como meio de interação com o poema lido. Com a publicação do comentário virtual, é possível avaliar de que forma o aluno expressa seu envolvimento com a temática e, além disso, fazer valer a relação leitor, texto, autor do poema ao possibilitar espaço para que o aluno se posicione enquanto sujeito social, interagindo no próprio ambiente virtual.

Esta atividade, envolvendo a elaboração do comentário virtual sobre os sentimentos na pandemia, tem como objetivo avaliar a aprendizagem construída durante o projeto de leitura da obra literária. Assim, essa proposta trabalha com a cultura digital, levando em consideração o ambiente de pandemia, o universo tecnológico e pessoal dos alunos, possibilitando a reflexão e aprendizagem.

Destaca-se que, para isso acontecer, é essencial o empenho e participação de todos aqueles envolvidos no processo educativo, como a coordenação pedagógica, os docentes,

a família e a comunidade, que de maneira democrática e ágil, precisam trabalhar para o avanço da qualidade do ensino no Brasil, viabilizando formas de acesso à internet para os alunos. Apesar de estarmos diante de um cenário difícil e único, podemos investigar o contexto e criar novas maneiras de planejar, avaliar o processo de aprendizagem.

Vimos que as oportunidades com o Google Classroom sala de aula virtual é particularmente conduzir a aprendizagem para além da aula convencional, colocando o aluno como protagonista e pesquisador da sua aprendizagem, sugerindo acontecimentos ativos no ensinar e no aprender. Neste ambiente, o docente é um personagem essencial diante das necessidades da sociedade da informação como um mediador na implantação de uma educação interativa e relevante.

A utilização das novas tecnologias, especificamente essa plataforma educativa como recurso pedagógico, nas aulas de literatura, pode fortalecer a aprendizagem e possibilitar que o aluno demonstre suas habilidades para aprender e fazer novas descobertas.

Assim, o uso da sala de aula do Classroom, em tempos de pandemia vem permitindo dar continuidade ao ensino de forma remota, como também possibilita repensar o processo de aprendizagem que não se limita apenas à escola em sua estrutura física, propiciando que o aluno possa construir seu conhecimento em casa. Ao mesmo tempo, temos a expansão da internet e o acesso às suas tecnologias que modificaram e remodelaram os padrões tradicionais de ensino, e que neste trabalho se torna uma aliada à formação da leitura literária.

Entendendo que a literatura é também baseada pela estética da sensibilidade, consideramos que, se a atividade de leitura for motivada de variadas formas e sempre aproximando leitor e texto literário, estamos formando leitores críticos.

Portanto, o professor de literatura deve pensar em práticas e estratégias que estimulem a leitura literária na sala de aula e estes podem surgir de diversos caminhos. As tecnologias podem ser instrumentos de práticas de leitura literária, dadas as particularidades dos alunos contemporâneos, o que pode beneficiar um relacionamento mais próximo entre o aluno e o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a prática da leitura literária é fazer a verificação de que não vivemos sem ler. Desde os primeiros anos de vida lemos imagens, gestos, textos, placas e, claro, palavras. O ensino de literatura nas escolas é um desafio e um método lento que muitos educadores não dão a devida relevância, limitando-se, muitas vezes, à periodização da história literária com datas e nomes de autores clássicos. O artigo procurou a relação entre o ensino de Literatura no Ensino Fundamental e Médio e o uso de tecnologias com o Classroom em tempo de pandemia.

Expondo as vantagens do uso das tecnologias digitais como um caminho para promover uma aprendizagem significativa para os estudantes, mesmo em tempos difíceis, afirmamos que é possível formar leitores de textos literários em ambientes plataformas digitais.

Compreendemos que a internet e as tecnologias digitais são potenciais ferramentas pedagógicas, que se utilizadas de maneira eficiente, portam resultados satisfatórios, incluindo a produção literária. Para que isso ocorra é preciso que a escola concorde em utilizar as novas tecnologias e que não perca a oportunidade de formar alunos críticos e imersos num ambiente favorável à aprendizagem colaborativa.

Portanto, este trabalho apontou variados aspectos que demonstram a complexidade do cenário que vivenciamos em relação à Educação e Tecnologia. A educação mesmo em período dificultoso não pode parar, pois o desenvolvimento do país depende diretamente do avanço das ciências e tecnologias desenvolvidas em universidades.

Contemplamos que um dos meios utilizados para a continuação do ensino de literatura é o Google Classroom, este torna mais ágil o vínculo aluno e professor, oportunizando ao aluno uma independência no caminho em suas atividades diárias e ao docente uma supervisão mais especial das realizações das atividades propostas, além de auxiliar a participação e compreensão das aulas. Com o acesso a ferramenta também será conhecido a versatilidade que os alunos terão durante seus estudos literários, tendo em vista que ela pode ser utilizada tanto pelo computador como pelo celular.

O grande desafio encontrado para o ensino remoto é que nem todos os alunos possuem acesso à internet. Porém, as práticas de ensino em época de pandemia devem conduzir as informações a todos os estudantes, independente da classe social, visando o

ensino de qualidade. Para os alunos menos favorecidos, deve-se compreender sua situação social e desenvolver habilidades adequadas para que estes alunos não sejam prejudicados.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 10, jan. 2011. ISSN Qualis - ISSN - 1806 - 1362. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf.

Acesso em: 13 jul. 2020.

ARAÚJO, H. M. C. **Uso das ferramentas do aplicativo Google Sala de Aula no Ensino de Matemática.** Repositório UFG, Catalão, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Decreto Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 30 junho. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** 1º ed. 1945. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A força das representações: história e ficção.** Chapecó, SC: Argos, 2015.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. **Um Computador por aluno: a experiência brasileira.** Brasília: Câmara dos Deputados, Série Avaliação de Políticas Públicas, Brasília/DF, n.1, 2008.

CASTELLS, Manuel Oliván. **A Era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e terra, 2001.

COUTO, Edvaldo S.; COUTO, Edilece S; CRUZ, Ingrid. M. P. **“#fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID19”.** **Interfaces Científicas-Educação**, vol. 8, n. 3, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/8777-24003-1-SM.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, M. G. “Educação não formal: Direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus”. **Humanidades & Inovação**, vol. 7, n. 7, 2020.

MORAN, José. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Papirus, 21^a ed, 2013.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon(MCB University Press) Vol. 9, N. 5, 2001.

PRETTO, Nelson. **Formação de professores exige rede**. Revista Brasileira de Educação, n. 20, maio/ago. 2002. p. 121-131.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

TAJRA, S.F. **Informática na Educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. Trad: Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2006.

UNICEF. Funda das Nações Unidas Para a Infância. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/> . Acesso em 25 de maio de 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. In: BATISTA, Antônio Augusto. (Org.) **Leitura-práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K.(Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

OS NOVOS TEMPOS DA EDUCAÇÃO: AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTOS NORTEADORES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Lucas de Sousa Ferreira⁵⁰
Mariana Soares de Farias⁵¹
Rodrigo Gabriel Vieira⁵²

RESUMO

Com as inúmeras mudanças presentes no meio educacional torna-se um desafio constante buscar estratégias e ferramentas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) surgem como importante aliadas do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma nova alternativa para o educando inter-relacionar-se em sala de aula, favorecendo a troca de experiência e conhecimento entre professor e aluno. Dessa maneira, de forma geral, baseando-se em uma pesquisa de cunho qualitativo, o presente trabalho visa mostrar a relevância do uso das TICs no âmbito educacional. Ademais, o trabalho busca mostrar que as Tecnologias de informação e comunicação TIC's vêm ganhando espaço como importante ferramentas na educação, colaborando para as formas comunicativas, bem como para as práticas educativas, o que favorece o processo de aquisição do conhecimento, além de proporcionar novas formas do saber. O estudo também analisa a relevância do profissional capacitado para atuar frente aos recursos tecnológicos, para que promova incentivos motivadores e facilitadores com segmentos positivos no trabalho em sala de aula. Além disso, o trabalho apresenta as tecnologias como fortes aliadas da educação, dando ênfase a sua grande e importantíssima utilização no período de isolamento social vivenciado pelo mundo inteiro.

Palavras-chave: Ensino; Tecnologia; Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo obteve constituição relativa sobre a utilização das TIC'S em sala de aula, tendo em vista as grandes discussões sobre os avanços tecnológicos para o ambiente educacional e as grandes discussões sobre sua importância para o professor saber lidar com essa realidade em sua sala de aula, no seu ambiente de trabalho. Debater sobre a temática das tecnologias como aliadas do professor em sala de aula é sempre uma comodidade de diferentes opiniões, ideias e considerações relativas, já que ela ora se faz frequente para muitos professores, ora se faz desconhecida para outros. Reaver a temática das TIC'S como instrumento radical e revolucionária para o professor em sala de

⁵⁰ Graduando do Curso de Letras do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, lucas.pb59@hotmail.com

⁵¹ Graduanda do Curso de Letras do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, mariana.sl@outlook.com.

⁵² Graduando do Curso de Letras do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, rodrigogabrielvieira29@gmail.com.

aula é o externar deste artigo. Assim sendo, evidenciamos neste trabalho exclusivamente a prática das TIC'S e sua importância como mecanismo de guia e aperfeiçoamento do professor na condução de suas aulas em sala de aula, contribuindo para o aprimoramento do seu fazer docente e levando-o a avançar nas técnicas, nas maneiras e nos modos de lidar com essas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem. Desejamos atingir como objetivo discutir sobre os desafios da inserção das tecnologias como adepta na sala de aula e a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

Na elaboração deste artigo, efetuamos a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em que buscamos e analisamos os mais variados materiais sobre o uso das TIC's no contexto educacional. O artigo se ordena na estruturação do título, resumo, parte introdutória, metodologia, referencial teórico com três tópicos: TIC'S no processo de ensino-aprendizagem; Os desafios das TIC'S em sala de aula: falta de formação tecnológica do professor; Os novos tempos da educação: a necessidade de professores e escolas informatizadas, e as considerações finais.

Desse modo, o uso das tecnologias para a educação é um assunto que precisa perpassar fronteiras e integrar-se em toda parte do ambiente escolar, como também deve ser uma temática bastante pensada em toda sua amplitude para o desenvolver do professor em sala de aula. Assim sendo, estudar a relação das tecnologias como aliadas a vida do professor é um caminho a ser sempre percorrido, pois o próprio modelo educacional que estamos vivendo exige dessa conjuntura para um processo de ensino-aprendizagem modernizado, contribuinte da formação instrutiva, didática e ativa dos alunos.

METODOLOGIA

Para a execução deste artigo, aplicamos a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Utilizamos diversas leituras e obtivemos acesso a diversos materiais que procedessem uma literatura sobre o papel das TIC'S, suas particularidades e subsídios para a prática pedagógica do professor em sala de aula. Além disso, apresentamos um panorama das dificuldades de inserção desses modelos nos tempos atuais para o professor lidar em suas aulas e na sua prática docente. Para Marconi e Lakatos (1992), a revisão bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, com finalidade de fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre

um determinado assunto, auxiliando na análise de suas pesquisas. Desse modo, a elaboração desse trabalho centra-se em pesquisas de produções científicas, buscando estudos relacionados ao uso das TIC's como instrumento norteador do processo de ensino-aprendizagem, bem como de suas dificuldades de integração em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tic'S no Processo de Ensino-Apredizagem

No atual cenário da educação, é fundamental ensinar para uso democrático, com meios mais progressistas e que tenha como ferramenta o uso das tecnologias, facilitando a progressão do indivíduo, pois como cita Kenski (2007, p.46), “Não há dúvida *de que* as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação” [...]. Para tanto, o uso dessas ferramentas em sala de aula, aprimora o processo do ensinar, em que se torna uma forma muito eficiente, e agora, mais que nunca, se solidifica dentro das práticas educativas, visto que essas ferramentas, podem colaborar para as formas comunicativas, bem como favorecendo no processo de aquisição do conhecimento, proporcionando novas formas do saber.

As TIC's no meio educacional oferecem novas maneiras de ensinar, de promover conhecimento, proporcionando uma nova maneira de representação do conhecimento, e, por conseguinte, trazendo um avanço no meio educacional. Para Belloni (1999) a educação também acompanha a inovadora era tecnológica e utiliza seus recursos e ferramentas para ampliar, aprimorar e melhorar seu processo. Sendo assim, a escola se torna o maior meio de promover a democratização do saber fazendo o uso da informação, em que é mostrada mais facilmente através dos meios de comunicação e com a utilização de recursos tecnológicos no cotidiano escolar.

Sabemos que em muitas instituições ainda existe uma firmeza quando o assunto é mudança, mas os processos sociais surgem de forma mais intensa propondo às intuições uma conduta em relação aos cenários tecnológicos que surgem constantemente. Muitas vezes, as TIC's não é algo que está ao alcance de muitas escolas, pois mesmo com tantas outras formações, as escolas podem não dispor de estruturas tecnológicas e planejamentos adequados para conduzir as atividades com a ajuda dessas ferramentas. Moran (2000, p. 36 apud TEIXEIRA p. 03) salienta que: a educação escolar precisa

compreender mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressões e as possíveis manipulações.

O uso das TIC's se adequa a realidade de cada contexto educacional, pois em algumas escolas o uso dessas ferramentas é algo a ser debatido, em relação a como utilizar de maneira adequada e satisfatória. Segundo Almeida (2004), para que seja possível usufruir das contribuições das tecnologias digitais na escola, é importante considerar suas potencialidades para produzir, criar, mostrar, manter, atualizar, processar, ordenar. O trabalho com as TIC's, é algo que se relaciona a concepção de gestão, ou seja, pensar em trabalhar com as tecnologias no ambiente escolar engloba, de certa forma, o entendimento dos processos de gestão de tecnologias, estratégias, elaboração e organização. À vista disso, no dia a dia em sala de aula a execução do trabalho com as TIC's precisa ser olhado com consciência, planejamento e cautela, visto que requer a participação de todos, gestão, professores e alunos, para que construam uma educação de qualidade.

Ademais, é fundamental que instituições possam buscar reconhecer os objetivos centrais para cada tecnologia, visando conhecimentos adquiridos tanto do professor como também ao pensar no aprender do aluno, traçando novos caminhos, melhorias e uma melhor qualidade de ensino para o educando. Assim, irá reconhecer como iniciar, quando é necessário proceder e quando precisa explorar outras atividades e recursos com base no que foi estudado. Sobretudo, o educador é posto como mediador, que irá proporcionar uma melhor interação entre o alunado frente as novas ferramentas de ensino, em que é fundamental um aperfeiçoamento permanente que agrupe valores e uma maior interatividade. Para Kenski (2007, p.44), "A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo [...]". Todos esses novos recursos ajudam no processo de busca de uma educação exemplar, seguindo modelos com boas estruturas e se espelhando naqueles de bons resultados para sociedade.

Os Desafios das Tics em Sala de Aula: Falta de Formação Tecnológica do Professor

Muitas são as novas implementações para os professores lidam em sala de aula, desde ligar o projetor para exposição de um slide na sua aula, como também conectar o pen drive até o computador para que essa ação possa ser processada. Contudo, ainda no século XXI, em contexto dos avanços tecnológicos, existem professores dispersos dessas

práticas, permanecendo no tradicionalismo, esquecendo de inovar no que tange ao uso das tecnologias em sua prática pedagógica, ora por necessidade, ora por adequação de sua inovação e prática docente.

Esses são os fatores que causam preocupação crítica para os professores que ainda se encontram em adaptação do con(viver) das práticas e ações tecnológicas em sua sala de aula. Entre os desafios postos aos professores na condução de suas aulas através do meio tecnológico, se diz respeito a falta de formação continuada para adquirirem conhecimentos sobre esse “novo” fazer pedagógico, essa nova relação indispensável e tão notória para a sala de aula e para a realidade frequente do ensino.

Em conformidade com Stinghen (2016):

A tecnologia em sala precisa ter um elemento substancial de formação e atualização de professores, de forma que a tecnologia seja de fato incluída no currículo escolar, e não vista apenas como um suplemento ou ferramenta periférica. É preciso se pensar como inseri-la nas aulas de maneira definitiva. (STINGHEN, 2016, p. 27).

Nesse segmento, é importante lembrar que, a formação do professor para lidar com as tecnologias é de substancial importância, tanto para sua prática em sala de aula como também pela razão curricular da escola oferecer essas ferramentas para os alunos, apoiada sobre professores capacitados a lidarem com esse ramo inovador e ativo.

A meio-termo de professores inseridos no âmbito escolar na nossa realidade atual, poucos têm domínio do uso das tecnologias em sala de aula, juntos de uma vivência/prática já bastante comum e tradicional, com isso, tem a certa dificuldade de levar aos alunos uma aula administrada em total nível e comando tecnológico, o que, de fato, já se torna algo bem particular e necessário para cada professor em sua atividade docente, bem como para cada aluno no processo de aprendizagem. Conforme Silva, Prates e Ribeiro (2016) “A grande dificuldade do professor em se adequar ao novo modelo de ensino envolvendo as tecnologias é que muitos seguem os ensinamentos dados pelos seus professores na época em que eram estudantes.” Assim sendo, é de suma importância que o professor saiba reconhecer o seu lugar, começando a se adequar com as novas práticas de aderir novos conhecimentos no que se refere ao uso tecnológico em sala de aula, sobretudo, pelo viés da formação continuada, tão importante e necessária para o seu exercício e profissão.

Importante ressaltar que, a grande dificuldade do professor em lidar com as TICS em sala de aula remete-se pela falta de uma formação complementar e segmentada, o que contribui para o aperfeiçoamento, bem como para o desenvolver docente através das atualidades e das percepções novas dotadas por ele para a condução de suas aulas em sala de aula.

Segundo Madrow e Silva (2013):

A melhoria da qualidade da educação, portanto, passa pelo preparo dos educadores para a utilização das TIC de forma crítica e eficaz não só tecnicamente, mas principalmente focando no cunho pedagógico, aprimorado através da observação ou estudo do uso das tecnologias na sala de aula de forma bem sucedida, da comunicação constante com outros docentes e buscando novas fontes organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (MADROW E SILVA, 2013, p. 10-11).

Em síntese, é possível perceber a grande importância do uso da tecnologia em sala de aula, uma vez que ela pode contribuir para a melhoria e o aprimoramento da qualidade da educação, mediante um educador que seja preparado para lidar com ela, e atribuir aos seus alunos o benefício que ela pode oferecer para sua aprendizagem.

Afinal, a dificuldade do professor em se relacionar com as TICS não se faz presente apenas para as realidades de escolas públicas, nas escolas privadas também é encontrado muitos professores que tem certa dificuldade em lidar com as tecnologias para o seu aperfeiçoamento de conteúdos e práticas em sala de aula. A falta de formação para esses professores gera um certo desequilíbrio para lidarem com o novo que está chegando nos tempos atuais e que há de se aperfeiçoar por tempos futuros.

Novos Tempos da Educação: A Necessidade de Professores e Escolas Informatizadas.

Como vimos, no século XXI, as TIC'S têm sido grandes aliadas da educação, sendo consideradas ferramentas positivas para o desenvolvimento da educação nesse novo tempo, tempo esse em que o mundo mergulhou na modernização e, a educação, como responsável pela formação social e intelectual do indivíduo, é, atualmente, amparada pela tecnologia, a qual favorece o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, entende-se a necessidade dos atuais professores e educandos em se apossar desses recursos para

dominar as ferramentas educacionais propostas pelos novos tempos, pois como bem coloca Rojo (2009), novos tempos pedem novos letramentos.

Nesse contexto, o domínio das ferramentas tecnológicas apresenta-se como um dos maiores desafios para o uso das TIC's em sala de aula, visto que, como já mencionado, a falta de formação tecnológica é, ainda, uma grave mazela na educação brasileira. Nesse interim, apesar da tecnologia já alcançar a grande maioria da população, há ainda professores que não tem domínio sobre ferramentas tecnológicas como o computador, que além do conhecimento técnico, exige a percepção de ideias para sua utilização como ferramenta pedagógica. Conforme Teruya (2006) “o computador passa a ser considerado uma ferramenta educacional, não mais um instrumento de memorização, mas um instrumento de mediação na construção do conhecimento” (p. 74). Nesse sentido a autora salienta ainda que seu uso em sala de aula deve ter a aprendizagem como principal objetivo, de forma que a ferramenta seja trabalhada de maneira adequada, pois conforme ela, o computador “[...] é considerado um recurso que facilita a aprendizagem mas exige dos docentes uma fundamentação teórica e metodologia para trabalhar no ambiente informatizado” (Teruya, 2006, p. 23). No entanto, é importante ressaltar que não basta apenas utilizar a tecnologia em sala de aula, é necessário saber utilizá-la da maneira correta.

Confome Neira (2016):

Educação e Tecnologia caminham juntas, mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado quando mal usado (NEIRA, 2016 p. 04).

Nesse contexto, sua utilização da maneira correta é de suma importância para que resultados positivos apareçam como consequência da sua aplicabilidade.

Ademais, além dessa falta de domínio, alguns professores ainda desacreditam da eficiência da tecnologia na educação, visualizando os pontos negativos em maior proporção que os pontos positivos, sobre isso Valente (2008) defende a importância de compreender que cada método tecnológico tem características próprias e, também, pontos positivos e negativos. Compreendendo isso, é necessário que os professores visualizem a tecnologia como aliada do processo de ensino-aprendizagem e, só assim, elas

trarão resultados positivos, pois a tecnologia em sala de aula não é algo tão atual como muitos imaginam e já vem sendo utilizada há muito tempo, mesmo que alguns não notem.

Chaves (2004) afirma que:

[...] faz sentido lembrar aos educadores o fato de que a fala humana, a escrita, e, conseqüentemente, aulas, livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, são tecnologia, e que, portanto, educadores vêm usando tecnologia na educação há muito tempo. É apenas a sua familiaridade com essas tecnologias que as torna transparentes para eles. As quais têm de ser debatidos para que possam ser usadas nos trabalhos em sala.

Para tanto, é preciso compreender essa utilização como sendo benéfica para o ensino e, principalmente, para todos envolvidos nesse processo. No entanto, compreende-se a carência de formação tecnológica como sendo um grande desafio para educação hodierna.

Para Peña (s/d):

Para que o professor passe de um ensino convencional a um ensino apoiado nas novas tecnologias, bem como desenvolvido em ambientes virtuais, exige que a instituição estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação de professores que priorize a inserção das TICs numa perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente (PEÑA, s/d, p. 9).

Além disso, as escolas precisam de suporte para que essa formação tecnológica seja posta em prática. É bem verdade que muitas escolas não dispõem, ainda, de recursos tecnológicos e internet que atenda a demanda da quantidade de alunos, o que, infelizmente, caracteriza-se como sendo mais um desafio para a aplicabilidade das TIC's em sala de aula. Vieira Pinto (2005) afirma que "A função da tecnologia coincide com a promoção da liberdade pelas perspectivas que abre ao homem para refletir sobre si, seus problemas e exigências" (p. 792). O uso das TIC's como recurso pedagógico serve de inovação educacional, onde o professor, a partir da percepção das possibilidades de uso dos recursos, utilize-os como instrumento de aprendizagem e deixe de ser apenas um transmissor do conhecimento, passando a criar situações em que o educando alcance seu próprio aprendizado.

Assim, as escolas informatizadas são consideradas exigências da educação hodierna, visto o uso das TIC's tem se mostrado conveniente na educação. Por tudo isso, faz necessário salientar que a educação poderia progredir longos passos, caso tivéssemos escolas amparadas por recursos tecnológicos e dignas de serem nomeadas como “escolas informatizadas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou a relevância das Tecnologias de informação e comunicação como ferramenta norteadora do processo de ensino aprendizagem. A utilização das TIC's, no âmbito educacional, possibilita ao professor novos meios de ensinar, que instiga um maior interesse dos alunos para o que está sendo apresentado, visto que o uso dessas ferramentas possibilita uma maior variedade de aulas dinâmicas, propondo uma maior troca de conhecimento entre professor e aluno.

Dessa forma, vimos que não existe razão para o não uso dessas ferramentas em sala de aula, pelo contrário, as TIC's oferecem inúmeros benefícios, proporcionando uma nova maneira de ter acesso ao saber, visando um ensino mais eficaz, fazendo com que o aluno busque informações, explore e construa seu próprio saber. “[...] o papel da tecnologia no processo ensino- -aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar”. “O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’” (ROLKOUSKI, 2011, p. 102)

Para tanto, não é apenas aplicar as TIC's e deixar que o aluno busque o seu conhecimento sozinho, é necessária uma participação ativa das instituições, um planejamento entre a gestão escolar e docentes, que valorize o que já existe e aplique o novo como norte para o conhecimento. Sabemos que a participação da gestão escolar e uma melhor formação e capacitação para professores frente as tecnologias é algo que irá contribuir bastante para o processo de ensino, pois ainda existe professores que se sentem inseguros em relação a utilização desses recursos, que desacreditam nas vantagens e que resistem ao uso da mesma. Ademais, surge a importância do educador se capacitar, planejar para que atinjam um melhor resultado, buscando ferramentas tecnológicas que se enquadre ao seu contexto escolar e o mais importante, que vejam que as novas tecnologias não vêm para substituir o professor em sala de aula, mas sim para auxiliá-lo, para nortear o processo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor**. Formação e prática pedagógica. São Paulo: Articulação, 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Editores Associados, 1999.
- CHAVES, E. Tecnologia na educação. 2004. Disponível em: <http://chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/tecned2.htm#II>. Tecnologia na Educação
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- NEIRA, Ana Carolina. **Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas**. Jornal Estado de São Paulo. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.
- PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. **Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio á prática docentes**. S/D.
- PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005,1 v.
- ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- SETTE, S.S., Aguiar M.A., Sette J.S.A.S. **Formação de professores em Informática na Educação – um caminho para mudanças – Col. Informática para mudanças na Educação – MEC – 1999**.
- SILVA, Ione; PRATES, Tatiane; RIBEIRO, Lucineide. **As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula**. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/cliente/Downloads/42297-165240-1-PB.pdf>>
- SILVA, Márcia; MADROW, Elizabeth. **A ESCOLA E O USO DAS TIC: limites e possibilidades**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_elizabeth_santanna_modrow.pdf>
- STINGHEN, Regiane Santos. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar**. Florianópolis-SC. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf?sequence=1> Acesso em: 06 jul. 2020.
- TEIXEIRA, Suely Maria. **Contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação no Processo Ensino Aprendizagem**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade Federal do Tocantins.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4.ed. p.43-44.

O SILENCIAR DE VOZES? PRÁTICAS MULTILETRADAS EM CONTEXTOS REMOTOS

Francisco Cleiton Limeira de Sousa⁵³

Ana Cláudia Claudino Duarte⁵⁴

Francicleudo Soares da Silva⁵⁵

Gilberlânia Soares da Silva⁵⁶

RESUMO

Este trabalho aborda as práticas de multiletramentos que se dão no contexto do ensino remoto, direcionando os docentes para a reflexão da prática não somente da escrita, mas também da oralidade. Assim, questionamos: como se é exercitada a competência da oralidade nesse período pandêmico, visto que os alunos devem permanecer “com os microfones desligados”, portanto, passivos à interação, mesmo que por questões técnicas? Tomando por base essa problemática, buscaremos compreender como ocorre a interação professor-aluno; apontar quais mecanismos extras o docente faz uso para suprir tal questão; enfatizar a importância do trabalho com a oralidade para o desenvolvimento da competência metagenérica, para além dos contextos de escolarização, considerando para tais itens, as práticas de multiletramentos. Para tanto, a pesquisa é baseada na teoria dos multiletramentos e na teoria da linguística textual, sob os apontamentos teóricos de, dentre outros, Soares (2002); Rojo (2012); Marcuschi (2002); Kleiman (2014); Freire (2011). Nesse viés, a metodologia se dá por um levantamento bibliográfico, de natureza qualitativa, configurando-se como básica e exploratória. Apontamos, portanto, como resultados que os professores assumem um importante papel em fornecer mecanismos para o desenvolvimento do poder de fala do estudante, seja pela oralidade ou pela escrita, mesmo havendo várias dificuldades no processo; e segundo, que é fundamental considerar os conhecimentos prévios e contextos ímpares.

Palavras-chave: Multiletramentos, Gêneros, Oralidade, Ensino, TDIC.

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino-aprendizagem se alteram conforme emergem novas reflexões acerca da língua portuguesa, determinadas dinâmicas que podem ser efetivadas pelo professor; perspectivas no ensino de línguas em contextos permeados por tecnologias digitais, que possibilitam várias práticas de letramentos e multiletramentos em contextos remotos, considerando o atual cenário pandêmico em que nos encontramos.

⁵³ Graduando no Curso de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, cleitonlimeira3930@gmail.com;

⁵⁴ Pós-graduanda no curso de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela FAVENI, letrasana701@email.com;

⁵⁵ Graduado no Curso de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, francicleudo.soaresdasilva22@gmail.com;

⁵⁶ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN, gildaassessoria@gmail.com.

É de fundamental importância discutir e abordar as práticas de multiletramentos que se dão no ensino remoto, direcionando os docentes para a reflexão da prática não somente da escrita, mas também da oralidade. Compreendermos, então, que o exercício da oralidade é pertinente para o desenvolvimento de certas manifestações e habilidades comunicativas em situações particulares, o que faz com que os professores constantemente reflitam sobre o como auxiliar os discentes nestes contextos.

É nessa direção que problematizamos as ações adotadas pelos docentes para estimular os alunos a exercitarem a competência da oralidade neste período pandêmico, considerando que os alunos devem permanecer “com os microfones desligados”, na – bem recorrida - plataforma *Google Meet*, por exemplo, fazendo com que sejam passivos à interação, mesmo que por questões técnicas, como a internet de má qualidade, realidade de grande parcela dos estudantes de escolas públicas.

Tomando por base essa problemática, buscaremos compreender como ocorre a interação professor-aluno; discutir sobre os mecanismos extras que o docente utiliza para suprir a carência da expressividade oral e interação entre os próprios alunos, a fim de enfatizar a importância do trabalho com a oralidade para o desenvolvimento de uma competência metagenérica, ou seja, um conjunto de elementos que permitem que o sujeito se articule por escrito ou de modo oral em várias práticas sociais, além das da escola.

METODOLOGIA

De modo a subdividir a discussão que aqui se aponta, optamos após a *Introdução*, por apresentar conceitos acerca da concepção de letramentos e do termo, no que se refere às práticas de escritas e de leituras em espaços tantos, numa perspectiva pluralizada, do ponto de vista morfológico e, em relação a sua amplitude conceitual. Consideramos, então, o contexto pandêmico e remoto sobre o qual nos percebemos ao estabelecermos levantamentos teóricos que enfatizam as práticas comunicativas interligadas por textos particulares.

A metodologia se constitui por um levantamento bibliográfico, de natureza qualitativa, configurando-se como básica e exploratória. Buscamos, dessa forma, entender o ser professor e seu papel em fornecer mecanismos para o desenvolvimento do poder de fala do estudante, tanto pelo uso da oralidade quanto da escrita, (levando em

consideração as dificuldades destes processos comunicacionais), enfatizando ser de fundamental pertinência considerar os conhecimentos prévios e contextos ímpares dos estudantes.

Este é, pois, um trabalho baseado na linguística contemporânea, mais especificamente na Linguística Textual e na Linguística Aplicada, em que levantamos problematizações, refletindo-as, pautados na teoria dos multiletramentos e nos estudos dos gêneros textuais, sob os apontamentos teóricos de, dentre outros, Soares (2002); Rojo (2012); Marcuschi (2002); Kleiman (2014); Antunes (2009); Freire (1996).

Discorreremos sobre modos de agir linguística e socialmente já conhecidos, na tentativa de sugerir caminhos ao trabalho da competência oral e sua funcionalidade prática. A partir de levantamento primordialmente bibliográfico é que efetivamos esta pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza básica, que se configura como exploratória e descritiva (de conceitos já sistematizados no campo da linguística contemporânea) no que tange, sobretudo, aos multiletramentos digitais; contexto do ensino remoto; a prática escrita e oral, a interação professor e aluno na realidade prática, dentre outros, que antecedem considerações inacabadas, pela interminabilidade da temática proposta.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEPÇÃO DOS GÊNEROS NO ENSINO DE LP

Com base em Graciele (2015), a criação do conceito de gênero parte das reflexões de Platão e Aristóteles, na Grécia Antiga, a partir das suas argumentações de cunho filosófico, da retórica, etc. então, os gêneros são fundamentais e funcionais para a vida em sociedade, que se molda conforme os avanços sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, sem se desvincularem destes eventos.

De acordo com as práticas sociais, os textos são transformados, adaptados com um objetivo determinado. Podem ser formais ou informais, regidos e regentes das atuações dos sujeitos nas atividades interacionais. Os significados por eles transmitidos são os mais variados, considerando ainda a época em que são veiculados e as comunidades discursivas (os campos institucionais) sobre as quais circulam.

Nesta abordagem, Antunes (2009, p. 49) afirma que,

Influências que vieram de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, e, a partir daí, até a textualidade. Ou seja, se chegou a dois consensos: o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos.

A autora apresenta a transformação da concepção de textualidade, numa abordagem dialógica e interativa. A língua deixa de ser observada e utilizada enquanto uma ferramenta enrijecida e estanque, como código. Então, como uma das questões centrais ao ensino de língua portuguesa temos a de constatá-la como instrumento de comunicação social, adaptável a “n” contextos, em diversas linguagens, a partir dos avanços do que entendemos como linguística.

Assim sendo, é pertinente dominarmos o maior número de gêneros possível, no sentido de adequarmo-nos às distintas práticas de linguagens e comunicações que sempre os envolvem, sejam em espaços públicos ou privados, formais ou mesmo do cotidiano. Estes textos apresentam um tema, um estilo e uma forma, que se confluem no estabelecimento de sentidos para os leitores.

Tais elementos, o tema, o estilo e a forma são interligados tanto na expressão oral quanto na expressão escrita. Devem ser explorados pelo professor de modo participativo, isto é, por meio da utilização de ferramentas e textos digitais, enquanto uma das alternativas para se compreender (além de assuntos relevantes na formação escolar) as partes constitutivas e relativamente estáveis dos gêneros.

Os novos gêneros veiculados às novas tecnologias digitais de comunicação e informação (NTIDIC) apontam outras formas de manifestar argumentos, ideias, de aprender, de compartilhar, etc. Isso faz com que haja demandas sociais e educacionais específicas, com graus variados de complexidade.

Se observarmos, por exemplo, as produções textuais dos alunos, identificaremos particularidades na escrita ou na oralidade de cada um, ou seja, uma variedade de linguagens, em sala de aula, que atravessam tipos culturais distintos. É, pois, o gênero um artefato histórico, contemporâneo, e multifacetado. Significa, então, que a escola precisa estar aberta para reformulações e novas práticas pedagógicas ao reconhecimento destes

novos instrumentos bem como dos conhecimentos do alunado do mundo virtual e suas demandas.

Na mesma abordagem, Marcuschi (2002) defende que os gêneros textuais sejam base no/do ensino de línguas. Porém, não de qualquer maneira, mas de formas contextualizadas, contemplando tanto seus elementos estruturais quanto seus elementos funcionais, cumprindo os propósitos comunicativos dos usuários da língua.

Os textos são os produtos pelos quais os sujeitos agem na sociedade, indissociados de um contexto histórico, social, político, econômico, enfim, de uma esfera social e de uma comunidade discursiva, como aponta Marcuschi (2002). Por isso, é extremamente pertinente traçar estratégias que atinjam a maior parte dos alunos no cumprimento das atividades escolares, contemplando as várias formas de se expressar, como a oralidade, visto que determinar e explorar conteúdos, formas, temáticas, estilos são todas ações enriquecedoras, mas devem estar associadas aos contextos dos estudantes.

OS MULTILETRAMENTOS DIGITAIS

Para Kleiman (2014) é pertinente que o aluno entre em contato com os diversos tipos de linguagens por auxiliarem no exercício tanto da leitura quanto da interpretação, articulação e produção dos textos. Assim, o professor deve levar em consideração os conhecimentos prévios do alunado para desenvolver atividades contextualizadas de pesquisa a fim de ampliar sua competência comunicativa crítica.

As dinâmicas de ensinagem atuais em paralelo as de décadas passadas são um tanto distintas, por considerarmos que atualmente, com base em Kleiman (2014), o professor tenta fazer o aluno pensar e refletir sobre várias questões. A autora problematiza que a possibilidade de resposta do discente, oral ou textualmente, tem de ser validada em contraposição a antigamente, em que as respostas – prontas e acabadas - eram imediatamente cedidas pelos docentes, que performavam papéis um tanto mais rígidos.

Desse modo, verificamos um avanço na prática docente, no conhecimento e nas maneiras e recursos que, atualmente, são utilizados para tais efetivações. Mas, em relação à prática de letramentos, é inadmissível que prossigamos com ações que não façam sentido para a vida cotidiana. A questão é que se perpetuam práticas tradicionalistas da

década de 1990, desconsiderando o percurso de vida de cada aluno que é, pois, situado em um tempo e em um espaço determinado, como afirma Kleiman (2014).

Ademais, certas atividades, por mais que envolvam linguagens que perpassam à escrita, não dão ênfase à linguagem oral, de extrema relevância aos desdobramentos de práticas de leitura e de escrita. A oralidade é para esta autora parte inata da história social dos sujeitos, diferentemente da prática escrita. Partindo desta ideia é que problematizamos (admitindo ser a sociedade grafocêntrica) o porquê da oralidade não ser reconhecida e valorizada na escola da mesma forma que a escrita; esta exercitada em muitos momentos desvinculada da realidade, por uma série de exercícios, classificações e análises.

. A escola reafirma barreiras em momentos pontuais, através de modalidades e reconfigurações voltadas a velha escola, em que era predominante o fixo, o estável, o tradicional. Mas, um ponto relevante a se destacar é a carência ou mesmo inacessibilidade dos novos mecanismos de interação social tanto pela escola pública quanto por uma parcela dos estudantes por causa de realidades socioeconômicas, culturais, etc. específicas.

Os aprendizes não emergem de um mesmo espaço, e nem todas as escolas dispõem acesso às ferramentas necessárias à interação aluno-professor, aluno-aluno e as demais que possam advir. Isto é, nem sempre são definidos direcionamentos para que os aprendizes se construam nestas interações. Ainda assim, por estarem imersos em uma cultura digital, os alunos estão propensos a tomarem iniciativas nas aulas de língua portuguesa.

Em tal contexto, a cultura digital pode nos encaminhar aos letramentos digitais, não por eles próprios, mas enquanto práticas sociais concretas, estimuladoras das ações sócio-interacionais, estabilizadas de modos amplos e complexos, mesmo que haja resistência da escola para esse avanço, à medida que prioriza letramentos tradicionais.

Em tal contexto, quando imersos em hipertextos, estabelecemos conexões infinitas, pois, os trajetos de leitura efetivados se dão de modo particular, por causa, principalmente, das multissemióticas, isto é, das diversas maneiras linguísticas que são utilizadas à criação dos efeitos de sentidos, que são responsáveis ao nosso aperfeiçoamento como leitores.

Nesse tipo de leitura, o aluno aciona muitos conhecimentos linguísticos, visuais, sonoros, espaciais, digitais, etc. sendo, pois, incluídos em outras configurações textuais que não somente à escrita.

Enviesando no campo educacional, observamos que as tecnologias e os textos digitais apresentam, teoricamente, grande potência na efetivação de práticas pedagógicas mais sólidas e consistentes. Entretanto, não podem ser tomadas como pretexto de aulas dinâmicas, como ocorreu com o uso dos textos que foram usados como elementos “contextualizadores” do ensino, há algumas décadas. Isso nos faz refletir que o professor ainda é um dos principais agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Compreendida a questão de haver no decorrente período práticas tantas de se ensinar conteúdos específicos, ressaltamos que em detrimento dos mais informais e, portanto, até desvalorizados pela escola, para Kleiman (2014) as práticas de letramentos e multiletramentos perpassam as matrizes e exigências curriculares ditadas por documentos oficiais, a exemplo, dentre outros, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Em conformidade com os PCN, que defendem o exercício para um desenvolvimento da habilidade metagenérica dos alunos, e considerando também que o gênero textual digital podcast apresenta características para que os professores possam planejar e realizar a dinâmica da oralização em sala de aula, a BNCC (2018) aborda a oralidade numa acepção mais ampla e atual, enfatizando que essa prática linguística vai desde uma conversa espontânea até diálogos permeados por dispositivos eletrônicos, dando outras nomenclaturas a essas interações sócio-discursivas.

Por isso, é de extrema relevância que a escola permita o acesso às práticas de letramentos efetivadas e baseadas nos mais diferentes artefatos passíveis de realizações de interpretações. Nessa linha, já é perceptível uma tendência de flexibilização do ensino; flexibilização aqui em uma perspectiva inclusiva e de valorização de culturas múltiplas para se atingir as exigências dos discentes.

Com isso, a referida instituição, o professor e os alunos podem se propor ao entendimento de que as práticas de multiletramentos que atravessam os processos de ensino-aprendizagem não podem ser rígidas, mas executadas por métodos amplos e socializantes – baseados nas multisseminoses textuais -, sem perder de vista o enfoque de conteúdos determinados.

Kleiman (2014) ainda aponta que atualmente o estudante se conecta facilmente às redes interativas, desde que consiga ler e interpretar, o que o torna individualmente apto a se posicionar nestas realidades sócio-comunicativas. Tal fato acaba por estimulá-lo na tomada de iniciativas em suas atividades escolares e não escolares. Por isso, o professor pode usar dos instrumentos e gêneros digitais para tornar as aulas mais significativas e desencadeadoras da competência crítica na constituição de sujeitos livres.

Já Soares (2002) diz que a escrita se diferencia quando configurada em ambientes virtuais, pois as tecnologias digitais permitem mais de uma prática e modalidade de se lettrar, o que implicou na seguinte nomenclatura – letramentos. Sobre o termo letramento, tida, principalmente, enquanto fenômeno social.

Soares (2002, p. 144) ao citar a pesquisadora Kleiman (1995, p. 19) explana o letramento como um compilado de ações práticas, socialmente caracterizadas, envolvidoras da escrita - numa perspectiva tecnológica – como meio de atuarmos em determinados espaços, com dados fins. Nessa lógica, as tecnologias digitais são suportes imprescindíveis que fomentam as variadas maneiras de agir linguisticamente.

A concepção de letramento concebida por Soares (2002) parte da condição dos sujeitos (situados social e historicamente) envolvidos em eventos e práticas que são relacionados à produção e leitura de gêneros textuais e, por consequência disto, agem de modo eficaz em tais atividades. Então, o letramento associa-se aos fenômenos sociais impactados pela escrita, perpassando à aquisição formalizada do código da língua portuguesa, alcançando eventos históricos.

Pela escrita, pela leitura, no uso das linguagens em situações tipificadas, é que passamos à condição de sujeitos letrados, quando dominamos tais estruturas e seus possíveis desdobramentos nas interações coletivas. O que significa atuar discursivamente de modo adequado em relação ao seu interlocutor, poder ler e escrever, manifestar-se em contextos sociais que possibilitam, constantemente, práticas reflexivas do uso da língua.

É pertinente realizar a verificação das práticas de leitura e escrita na internet e se tais atividades são tidas como práticas de letramentos ou, em contrapartida, uma continuação disfarçada do que já se emprega nas escolas, predominantemente, da cultura do papel. Mas, a modalidade de linguagem escrita (regente da existência humana) já nos é tão intrínseca que dificulta que percebamos estas determinações e implicações.

Entretanto, Soares (2002) aborda que os sujeitos de hoje em dia, a partir do surgimento de práticas de registros escritos adaptaram seus aspectos de receptividade dos textos em relação às suas funções pragmáticas, o que também justifica novos estados e condições enquanto indivíduos multiletrados.

Remetendo-nos aos docentes, em consequência dessas mudanças históricas e práticas, propomos segundo os apontamentos de Soares (2002) que analisem e compreendam o atual contexto a fim de possibilitar que seus alunos entendam os letramentos cronologicamente ultrapassados para ressignificá-los, norteados pelas relações de letramentos digitais do presente. Um exemplo é comparar as tecnologias digitais de leitura e escrita à variedade de tecnologias mais velhas, objetivando ampliar a concepção da seguinte terminologia: letramento – enquanto condição, enquanto estado.

Em suma, os sujeitos que se utilizam não apenas de práticas de leitura e escrita pautadas nas convenções mais tradicionais são concebidos como sujeitos letrados. Já os que ingressam nos espaços digitais, utilizando-se destes meios para estabelecer sentidos pela leitura, a escrita e outros são tidos como sujeitos dotados de letramentos digitais. Nessa linha, constatamos alterações nos padrões comunicacionais e, por isto, se faz necessária à validação de outras formas de ler e de escrever, implicando, então, assimilações, comportamentos e processos específicos nos alunos, concebidos como letrados tecnologicamente.

Para Rojo (1988) deve haver o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva sobre os espaços e as realidades sociais, baseadas em gêneros de múltiplas naturezas e de enfoques multiculturais. Todavia, parece que apenas a partir de 1998, através dos PCN, é que novas práticas de ensino vêm sendo introduzidas na escola básica, aprimorando o ensino e rompendo as antigas práticas como, por exemplo, a utilização do texto como simples pretexto para o ensino normativo, como assinala Antunes (2009).

Podemos interpretar o conceito de multiletramentos, conforme as contribuições teóricas de Rojo (2012), como uma via de mão dupla. Isso significa dizer que, por um lado, relaciona-se à multiplicidade cultural e social referente às pessoas, seus hábitos, expressões e modos de viver. Por outro, a mesma multiplicidade, mas agora, dos textos – das múltiplas semioses - que esses sujeitos manuseiam para construir e realizarem tantas ações na sociedade.

Mas, para que se possa entrar em contato com textos que apresentam

características dessa natureza, conforme Rojo (2012), é fundamental um certo nível de letramento, ou vários letramentos, o que nos direciona a pensar então nesses multiletramentos como variáveis que nos dão poder, a capacidade de interagir com textos heterogêneos, que se alimentam de distintas linguagens.

Nesse contexto, ao perpassarmos o domínio tão somente da escrita a mão, chegando a dominar gêneros como áudios, fotografias, vídeos, etc. estaremos efetivando novas práticas de multiletramentos, o que nos faz entender que cada novo gênero, sobretudo, os digitais - por envolverem algumas linguagens simultaneamente -, enriquecem nossa bagagem, nossa produção, e aguçam a nossa criticidade leitora.

No diálogo com Freire (2011) compreendemos ser elementar que o docente tenha consciência do processo de ensinar numa perspectiva progressista, reformulando suas práticas e validando os saberes do alunado, pois, os professores não podem ser apenas transferidores de conteúdos. Desta maneira, devem quanto a tais questões estar constantemente se autoavaliando criticamente.

É papel dos docentes, mais do que teorizar, colocar em prática (atividades, discussões, exemplos, demonstrações, produções) os saberes pertinentes à formação básica. Praticar é, conforme Freire (2011), agir com coerência e respeito às ideologias da condição de se ser docente. Ou seja, faz-se necessário um direcionamento *continuum* ao que Freire denomina “pensar certo”, este constituído por formas planejadas de refletir, sendo, pois, baseado em critérios específicos.

Ter ciência do inacabamento profissional e pessoal possibilita um aprendizado constante e determina que o docente enxergue o estudante como um ser em construção, mas que não é vazio. Isto é, a responsabilidade de cumprir o papel do professor faz parte do próprio estado de ser gente.

É relevante considerar variáveis sociais, culturais e históricas, como aborda Freire (2011) na compreensão de se entender sujeito inacabado. Nesta abordagem, o aluno carece de encaminhamentos críticos para se colocar, posteriormente, numa “posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. (FREIRE, 2011, p. 25). A aprendizagem é, de uma ou de outra forma, impactada por fatores extraescolares, ou seja, cada aluno carrega uma bagagem de histórias e subjetividades amparadas em um contexto específico. Ainda assim, o educador supracitado, mostra que é possível avançar e superar as adversidades, as barreiras e as condições dificultosas no acesso dos saberes.

O professor deve propiciar aos alunos o contato com habilidades criativas (pelo uso das próprias e várias linguagens), visto ser a própria curiosidade concebida como conhecimento, conforme destaca Freire (2011). Nesta concepção, é pertinente o promover possibilidades ao educando, perpassando o ensino conteudístico da gramática normativa.

Isto implica que ambos – o professor e o alunado – permanecerão em um estado constante de busca, de inacabamento. É que por meio desta atitude haverá quantitativo e qualitativamente uma melhor abstração dos conteúdos ensinados, implicando no desenvolvimento de uma identidade de sujeitos, e não meros objetos destas dinâmicas, como sugere Freire (2011). O autor ainda enfatiza que não podemos tolher a inquietude dos discentes, pois, se isto acontecer, estaremos indo contra a ética humana, e que é fundamental estarmos abertos às suas diferenças, sem autoritarismo, usando do bom-senso e da chamada democracia.

A criticidade em comparar, duvidar, aferir, indagar, etc., conforme destaca Freire (2011), emerge da curiosidade (esta influenciada pela desigualdade de variáveis sociais). E mais, é elementar que os saberes já dos estudantes se considerem nas aulas de língua portuguesa, sem preconceitos.

A teoria e a prática têm que se interconectarem. Isto auxilia na aquisição dos recursos linguísticos e extralinguísticos. Cabe, então, ao docente, minimizar a discrepância entre ambos, desde que a este seja ofertado espaço, tempo, apoio, escuta, colaboração, seja do governo, da gestão escolar ou dos próprios discentes.

Não cabe ao docente inibir os alunos por meio de procedimentos tecnicistas. Por mais complexa que seja a ação de atuar pedagogicamente, segundo as orientações de Freire (2011), não se pode desistir. Ao contrário, podemos de forma organizada, política e consciente construirmo-nos e colaborar em construções, no uso da educação.

Desse modo, o aprendizado deve promover a ativa participação em sociedade, alterando-a, se necessário. Todavia, se as atividades desenvolvidas na escola são meramente mecânicas e insuficientes a uma aprendizagem significativa, se entende que há inadequações, e para a efetivação do contrário, se fazem necessários planejamentos metódicos, geradores, pois, de novas percepções por parte dos alunos, quando abertos a mudanças que devem ser mediadas pelo docente (na condição de inacabado, por não deter o conhecimento).

Não basta viver no mundo conforme determinações estabelecidas. A questão é se inserir nele pela busca de mudanças, em cenários, a priori, concebidos como definidos e prontos. Com isso, sairemos de um estado de objetificação, assumindo, com base em Freire (2011), o papel de sujeito histórico e atuante.

O docente deve se esforçar para fazer o aluno compreender novos contextos antes despercebidos, principalmente por causa de aspectos sociais. Quando isto ocorre, é possível que haja, de acordo com Freire (2011), a “expulsão” de regimes impostos pela escola tradicional, favorecendo que o professor por intermédio de ações dinâmicas, oriente o aluno à autonomia, seguida da responsabilidade, estas resultantes da agregação da “leitura do mundo” e da “leitura da palavra”.

Enfatizamos a importância da curiosidade, sua preservação nas aulas, nas atividades escolares tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes, na perspectiva dos professores não passarem a reproduzir maneiras de ensinar autoritárias e fechadas, aquelas presentes em seus processos de aprendiz subordinado e passivo.

Freire (2011) diz não ter uma visão ingênua acerca das tecnologias, tampouco busca se alinhar a um posicionamento neutro, justamente, por defender sua inexistência. Destaca que a usa, mas com cautela, mesmo ao reconhecer seu grande potencial para o ensino, principalmente, no fortalecimento da chamada curiosidade dos sujeitos imersos em contextos virtuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SUGESTÕES

Os textos circulantes nas mídias digitais são menos rígidos e controlados, são editáveis, mutáveis, ressignificados e, simultaneamente, atingem e são atingidos pelos leitores, fazendo emergir, frequentemente, a intertextualidade. Com isso, necessitamos de reatualizações constantes no que tange aos recursos e meios, bem como às práticas e habilidades que auxiliam na produção da leitura e da escrita virtualmente.

Soares (2002) propõe que, se um sujeito utiliza-se nas suas práticas de leitura e escrita tanto de recursos, numa perspectiva material, textual, linguística, tradicional (caderno, livro) quanto de instrumentos tecnológicos e digitais, é necessária uma

pluralização da condição de letramento, tanto na nomenclatura quanto na acepção mesmo do termo, representativo de um fenômeno social holístico.

Podemos, assim, inserir nas aulas de língua portuguesa a leitura e a produção de certos gêneros digitais. De acordo com Vieira (2012), os áudios de redes sociais, os sistemas e dispositivos que captam áudios, sejam programas ou aplicativos, hipertextos, gêneros sonoros/orais, que juntos enriquecem as nossas dinâmicas sócio-discursivas.

Tendo em vista esta pequena parcela, de uma infinidade de gêneros que compõem a vida em sociedade, pensamos que o professor pode certificar-se acerca, conhecer suas configurações, e o mais importante, traçar formas para inseri-los nas atividades, ao menos como instrumentos auxiliares na complementaridade das exposições já dadas.

Nessa abordagem, a leitura não deve ficar restrita a um conjunto de palavras, formando parágrafos. Por isso, de acordo com Vieira (2012), devemos utilizar imagens, fotografias, legendas, áudios, *podcast's*, capturas de tela, gravações, dentre outros, para ampliar a noção de texto, de linguagem, de sentido, de produção, de expressão argumentativa.

O professor pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade do alunado pela explanação dos gêneros multissemióticos. Assim, os alunos exercitarão a expressividade do falar, discursar em contextos digitais, podendo até usar os recursos de edição para dá maior qualidade aos seus discursos, principalmente, os que apresentam dificuldades em se expor, em dar opiniões e compartilhar conteúdos determinados.

De acordo com Vieira (2012), a junção da linguagem verbal à linguagem verbal oral significa maior aproveitamento nas competências comunicativas fornecidas na vida prática. Além do que, apontamos que os textos orais podem ser elaborados pautados nos gêneros escritos, objetivando não o seu desuso, mas ressignificando-os em aprendizados.

É desafiante, em tempos pandêmicos, cumprir com conteúdos exigidos pela escola da forma mais contextualizada possível, contemplando para além dos textos e práticas escritas, os gêneros orais e da oralidade enquanto ferramenta de interação social, digital e, portanto, letrante (por sua importância e função frente às necessidades sociais).

Com base na análise realizada por Vieira (2012) acerca da presença de aspectos multissemióticos em textos, os gêneros são, em grande medida, utilizados apenas para se estudar conteúdos gramaticais. Isso nos direciona a pensar que o texto deve ir além destas variáveis (sendo pertinentes os sentidos que deles podem ser abstraídos, e as inferências

de inúmeros elementos pelos leitores), demonstrando que a oralidade é posta em segundo plano, em favor do ensino “batido” da gramática normativa.

É fundamental que o agente de letramento, neste caso o professor, incentive os alunos a, literalmente, gravarem em formatos de áudios e gravações suas anotações, os comentários, as dicas, os argumentos, etc. e baseados nisso reflitam e estudem os conteúdos e ampliem os seus modos de se articularem. Por conseguinte, compartilhem as informações uns com os outros, a fim de se construírem pela aprendizagem coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a contemporaneidade acaba por exigir ações e atividades pedagógicas cada vez mais articuladas ao cotidiano, às tecnologias digitais, que se impregnam em nossas práticas sócio-comunicativas. Por isso, para além do contexto de ensino remoto, o docente deve se familiarizar com outros tipos e formatos de gêneros, os veiculados na internet principalmente.

Destacamos, porém, que assim como esse profissional, a escola deve se planejar e acolher as ferramentas e favorecer a exploração de suas interfaces (de modo responsável), o que implicará em uma validação e encaminhamento dos saberes dos estudantes em sala de aula, tida enquanto espaço socializante e multicultural.

Ademais, constatamos haver uma supervalorização ainda da modalidade verbal escrita, em detrimento ao uso mesmo da oralidade como instrumento pertinente à ação discursiva (em segundo plano) na língua portuguesa. Esse não seria um problema, se a esta fosse atribuída um olhar semelhante, no sentido de inseri-la, mesmo que efetivada ao ser mediada no uso de textos escritos.

De forma geral, o professor de língua portuguesa demonstra colaborar, na medida do possível, na articulação de textos orais, mesmo que de modo indireto, no uso dos aplicativos, instrumentos comunicacionais e, no presente contexto, educacionais, utilizados para a interação com o aluno. Mas, para que esse diálogo ocorra de maneira horizontal, o primeiro deve se reconhecer enquanto sujeito inacabado e aprendiz do segundo, este com toda a sua forma específica de discursar que, enfatizando, precisa ser ouvida, contemplada, aceita.

Nesse sentido, conforme os apontamentos realizados e analisando as diretrizes dos documentos oficiais, compreendemos haver exigências curriculares no processo de

ensino-aprendizagem que carecem de um cumprimento regular. Entretanto, isso não determina um ensino tradicionalista, inflexibilizado pelo tão somente estudo da gramática normativa.

É elementar, portanto, transpor conceitos que são contemplados na reflexão do que se entende por letramento(s) e multiletramento(s) à prática escolar cotidiana, partindo de realidades locais, possibilitando pelo uso dos textos e linguagens multissemióticas maneiras variadas de falar, ler, escrever, ouvir. Todas essas variáveis, em suma, são fundamentais ao uso da língua numa perspectiva pragmática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, Texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 28 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRACIOLE, J. M. A. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. **Plures Humanidades**. Versão online. v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/215>>. Acesso em 25 jul. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade** / Literacy in the Contemporary Scene. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Versão online. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>. Acesso em 25 jul. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.B.; Bezerra, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

VIEIRA, M. S. de P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758 versão online. Disponível em: <https://document.onl/documents/a-leitura-de-textos-multissemioticos-novos-trazem-informacoes-que-precisam.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM ALUNOS DO CURSO DE DIREITO

Marcos de Oliveira Gonçalves Toledo⁵⁷

RESUMO

Este artigo aponta os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do curso de Direito da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC de Uberaba/MG, inseridos na disciplina de Direito Civil. A pesquisa buscou identificar a utilização de recursos tecnológicos como estratégia pedagógica e verificação destas ferramentas como integrantes ao conteúdo curricular por meio de métodos observacionais. A pesquisa se fundamenta, teoricamente, nos estudos desenvolvidos por pesquisadores das áreas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC's) e de multiletramento. A abordagem indica uma pesquisa qualitativa, realizada através de estudo de caso, findada no segundo semestre de 2019. Os dados coletados evidenciam que a utilização das TIDC's colaboram para o ensino-aprendizagem dentro do contexto da sala de aula, sendo que grande parte dos alunos as utilizam para complementação das matérias lecionadas em buscas e pesquisas de casos práticos que envolvem a teoria exposta pelo docente como para auxílio na linguagem originária do direito e suas expressões específicas. Os dados coletados indicam, simultaneamente, a relevância do desenvolvimento da utilização das TIDC's e da inclusão de disciplinas que versem sobre multiletramento através de planejamentos inseridos no currículo comum, favorecendo os docentes o desenvolvimento efetivo do trabalho do trabalho de conteúdos relevantes e atuais, e proporcionando aos alunos o desenvolvimento de autonomia por meio de busca e seleção de informações sem o auxílio de intermediadores.

Palavras-Chave: Direito; Estratégias pedagógicas; Multiletramento; Sala de aula; Tecnologias digitais da informação e comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório é uma síntese das observações realizadas com os discentes da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, pertencentes às turmas de 2º (segundo) e 8º (oitavo) períodos do curso de bacharelado em Direito, especificadamente na matéria de Direito Civil, no segundo semestre do ano de 2019, cujo aulas são ministradas pelo Professor Me. Murillo Sapia Gutier no período noturno.

A presente Universidade está localizada na cidade de Uberaba e contempla alunos de diversificadas faixas etárias de idade, tendo no curso de direito a média de 400 alunos (número representativo de todos os períodos do curso).

⁵⁷ Universidade de Uberaba – UNIUBE. E-mail: toledomarcos@outlook.com.br.

A motivação para predileção desta Universidade como também desta matéria, ultrapassam simples escolhas ou sorteios. Trata-se da Universidade que desenvolveu afinidades e admiração pela contribuição com minha graduação inicial, e na tratativa da disciplina, por ser a matéria que tem se tornado de cunho tecnológico, principalmente pela utilização de tecnologias no dia a dia dos profissionais da área, como os sistemas eletrônicos, trazendo a relevância para estudo e desenvolvimento da temática.

A observação é um instrumento que nos permite realizar uma análise contextual, destarte, torna-se a observação relevante pela permissão da execução de estudos dentro da temática proposta. Os objetivos principais são a identificação de ferramentas tecnológicas que estão presentes dentro da sala de aula e como estas são utilizadas pelo professor e a promoção.

Para o desenvolvimento do presente estudo foram utilizadas duas metodologias, sendo a primeira voltada a junção de materiais que embasariam a fundamentação teórica do presente trabalho e, após, o desenvolvimento de uma pesquisa de campo que almejava a real identificação da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação dentro da sala de aula.

Neste enquadramento, foram realizadas 06 (seis) observações, sendo cada uma destas com a duração de 01 hora e 40 minutos. As observações foram divididas da seguinte maneira: 03 (três) observações realizadas nas aulas com os acadêmicos do 2º (segundo) período e, as outras 03 (três) observações, realizadas com os acadêmicos do 8º período, da mesma instituição e mesma disciplina, com intuito da consolidação das teorias pesquisadas e aprendidas no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, especificadamente na matéria Cultura virtual e subjetividade, além do conhecimento prático das teorizações relativos a dificuldade dos professores frente ao uso de dispositivos tecnológicos dentro das salas de aula.

Os relatórios que aqui serão expressos almejam a demonstração de que a tecnologia está além de simples ferramentas ou de uma competição pela atenção dos alunos entre o professor e os aparelhos digitais, promovendo, como cita Arnaud (2005, p. 17) a “possibilidade de um novo refletir a partir da inclusão da tecnologia ao ensino”.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida no presente trabalho, para a idealização da fundamentação teórica, foi bibliográfica e hipertextual, percorrendo o universo de obras e artigos que versavam sobre o tema e que traziam expressões diretas e relevantes acerca dos objetivos vislumbrados, utilizando-se dos descritores “tecnologias”, “direito civil”, “multiletramento” e “sala de aula”.

O desenvolvimento desta se deu atendendo por base o registro, análise e interpretação do objeto estudado, a identificação de fatores e causas determinantes, na pretensão de aprofundamento e fundamentação do conhecimento.

Além, houve o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, tratando-se de uma forma investigativa difundida, tendo por finalidade a observação de fatos em sua realidade habitual, sendo a tratativa das tecnologias dentro da sala de aula dos alunos do curso de direito do segundo e oitavo período do curso de direito da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC de Uberaba, Minas Gerais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Anterior as tratativas da aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TIDC's é necessário expressas sobre o conceito de sociedade tecnológica, que, nas tratativas de Lima (2007, p. 5),

Se caracteriza de forma preponderante pelo avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação, e da microeletrônica, como computadores, DVD, televisão digital, telefones celulares, softwares, internet, entre outros. Estas novas tecnologias da informação e comunicação já se concretizam como realidade educacional, possibilitando uma mudança brusca no modo de pensar e fazer educação.

As TIDC's, tem se tornado de comum utilização, através da possibilidade de ampliação de reprodução de informações e a potência destas, além da capacidade de registro, estoque e representação de informação escrita, sonora e visual que oferecem (KENSKI, 2007, p.34).

Como citam Dorigoni e Silva (2012, p. 3),

O avanço tecnológico se colocou presente em todos os setores da vida social, e na educação não poderia ser diferente, pois o impacto desse avanço se efetiva como processo social atingindo todas as instituições,

invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos, etc.

Consequente a inclusão destas TIDC's no meio educacional, há uma crescente necessidade da mobilização dos educadores para que se adequem à questão de significativa relevância na vida dos educandos, pois as tecnologias são, como cita Moran (2007, p.2) “pontes que abrem a sala de aula para o mundo”.

Neste contexto, Bonassina e Banas (2017, s/p) abordam que cabe ao educador “estar atento às novidades tecnológicas, procurando conhecer e aprender a utilizar os mais recentes recursos educacionais, de forma a promover o ensino e aumentar sua proximidade com os educandos”. Porém, como expressam Serafim e Souza (2011, p. 24):

A rapidez das inovações tecnológicas nem sempre correspondem à capacitação dos professores para a sua utilização e aplicação, o que muitas vezes, resulta no uso inadequado ou na falta de criação diante dos recursos tecnológicos disponíveis, [...]

Destarte, é notável de se ressaltar que, além de possível, é imprescindível a utilização de tecnologias e dispositivos tecnológicos a favor do desenvolvimento profissional e pessoal, por meio de técnicas de ensino-aprendizagem, quando utilizados de forma responsável e planejada, por meio da possibilidade de maior compreensão do conteúdo pela oportunidade acessibilidade, de ferramentas de buscas rápidas que irão subsidiar o aprendizado e da oferta de quantidade de informação disponíveis.

Neste contexto é que expressam Serafim e Sousa (2011, p. 25) que, “assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem”.

Gregio (2004, p.7) expressa que “informática pode melhorar a capacidade de aprendizado, de análise, de motivação. O computador também é útil para desenvolver a habilidade de leitura, comunicação, pesquisa e vocabulário”, abrindo margem à percepção que Instituições Escolares possuem então, atualmente, grande oportunidade da efetivação da aprendizagem.

Esta oportunidade está intimamente ligada a responsabilidade da escola na preparação do sujeito para o mercado de trabalho e para a vida cidadã atual, diante de todo o contexto do desenvolvimento tecnológico vivenciado, conforme nos assegura o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, em seu texto que expressa

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na extensão do contexto, é necessária e imprescindível a abordagem tecnológica dentro das salas de aula para inserção dos educandos no mercado de trabalho que, principalmente na área de formação profissional das observações executadas, tem se tornado completamente digital (partindo do início com a formatação de petições em computadores até seu findar com andamento processual por meio de sites), pois como cita Goodman (1990), “a tecnologia é também uma potente força.”.

Destarte, é preciso que o docente esteja além de simples competências como o navegar na internet e realizar algumas buscas, é preciso que estes desenvolvam métodos pedagógicos da utilização das ferramentas dentro da sala de aula, permitindo leitura crítica das informações que se apresentam de forma desorganizada nas redes (COUTINHO e LISBOA, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da observação realizada, foi possível relatar, durante o desenvolvimento de todas as aulas, o uso interativo das tecnologias com a matéria abordada, desde momentos anteriores ao início da aula, como a preparação de equipamentos e de exemplificação de casos correlacionados a abordagem teórica até seu findar, nas tarefas direcionadas pelo docente aos discentes, para desenvolvimento de atividades, avaliativas ou não.

É notável que, o professor regente (Me. Murillo Sapia Gutier), utiliza de métodos pedagógicos e estratégias ao relacionar os dispositivos tecnológicos de informação e comunicação, de forma que os discentes não venham a se dispersar no decorrer da abordagem teórica da disciplina.

No perpassar da aula, para elaboração das apresentações necessárias, é identificado a utilização de um equipamento projetor de imagem, no intuito de exposição da apresentação que permite a utilização do quadro branco ao mesmo tempo em que uma imagem ou texto é projetado.

Para aproveitamento do dispositivo de projeção, é utilizado um dispositivo sem fio, controlado pelo professor, que permite a interação de suas falas com o que está sendo projetado, evitando deslocamentos constantes e pausas nas abordagens. Fato interessante é que, a utilização do projetor é simultânea à utilização do quadro branco, sendo o quadro, grande parte das vezes, visto como complementação do assunto exposto via projetor ou para fixação através de exemplificações de casos concretos (como leis).

É notável a quantidade significativa de alunos (cerca de 70%) que fotografam, com seus celulares próprios, a matéria transmitida pelo professor, além dos que (cerca de 20%) utilizam tais fotografias para facilitar a leitura quando vão transcrever a matéria abordada para seus respectivos cadernos.

Outro aspecto relevante a ser citado é que, grande parte dos alunos, durante as aulas, utilizam seus celulares para se aprofundarem no assunto por meio de doutrinas, leis e posicionamentos que estão disponíveis na internet, sejam em sites ou em livros (e-books) e, durante abordagens específicas sobre temas condizentes com o assunto, os educandos citam exemplos atuais sobre e buscam expor/confirmar os fatos com base em buscas virtuais.

A Universidade, na qual as observações foram realizadas, tem se preocupado com questões tecnológicas de forma exacerbada. Comprovação desta preocupação está no investimento de equipamentos tecnológicos fixos em todas as salas, como por exemplo caixas de som, projetor de imagem, mesa de som, computadores e até ar condicionado.

Inserido no contexto, de forma geral, é possível notar a utilização das tecnologias como métodos de ensino-aprendizagem. Método este que se mostra eficaz e não dispersa a atenção dos educandos, mas colabora para que estes tenham uma maior interação durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Em outros tempos, quem de nós possuía hábitos que hoje passaram a ser rotineiros como checar e-mails, trocar mensagens nas redes sociais e utilizar aplicativos que nos transportam a diferentes tempos e espaços” (NOGARO; CERUTTI, 2016, p. 13).

Na atividade desenvolvida, houve a permissão da análise em uma contextualização diversificada, pois, ainda que o ambiente seja a sala de aula, o papel ocupado foi de mero

expectador, retirando-se dos papéis de professor ou aluno. Caracterizo a experiência como satisfatória e surpreendente, pois esta contribuiu de forma ímpar para percepção e desenvolvimento pessoal profissional frente à temática abordada.

É notável que, para uma inclusão (próxima) dos atuais educandos no mercado de trabalho, é necessário que estes estejam diariamente envolvidos com as TIDC's, portanto, utilizando-as de forma sóbria e sábia, a fim de explorar todo o potencial que estas ferramentas oferecerem na busca de um aprendizado eficaz e eficiente.

As ferramentas tecnológicas estão inseridas (e ganhando cada vez mais espaço) em todas as áreas sociais, como bem na educação, devido ao leque contributivo que traz por oferta quando se trata de ensino-aprendizagem e de facilidade ao acesso de materiais didáticos pedagógicos.

Destarte, coube ao professor interpretar essa inovação como benéfica e orientar seus educados sobre a utilização destas tecnologias, que como observado e expresso, foi tida como formas de extensão à aula, auxiliando na integração do conhecimento do conteúdo ministrado na aula e de fatos reais (evidenciando a possibilidade e proximidade da teoria e prática).

É perceptível o conhecimento dos educados ao se tratar de TICs e de suas possibilidades, portanto, o mais surpreendente é visualizar que grande parte (próximo a totalidade dos educandos) tem alinhado a utilização dos meios tecnológicos para além do uso tradicional, que se pauta em entretenimento e redes sociais, se beneficiando das TICs como novas formas de buscas e pesquisas para a construção de trabalhos e conhecimentos, podendo as caracterizar como ferramentas auxiliaadoras e beneficiadoras.

Ao findar, expresso que as atividades propostas não objetivam o esgotamento do tema e nem conclusões sobre, mas almeja o conhecer de novos saberes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela permissão de todo acontecer.

Ao mestre Murillo Sapia Gutier, grande professor e profissional, pela possibilidade de idealização e realização da pesquisa em questão como pela qualidade dos ensinamentos sempre transmitidos.

Ao mestre Marcelo Venturoso de Sousa, coordenador do curso de direito da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC de Uberaba/Minas Gerais, pela

oportunidade de realização da presente pesquisa e pela prontidão no atendimento das necessidades.

À Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, quanto pelo abrir das portas quanto por todo conhecimento e contribuição na minha formação inicial.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFEL D, Nei de Aparecida de Souza. **A metodologia e universidade**. In: __. Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1986.

BONASSINA, Ana Lucia Berno; BANAS, Julia Cristina Bazani. **Tecnologias, sala de aula e estágio**: a utilização das TICs nas práticas pedagógicas dos acadêmicos do curso de pedagogia. PUC, Paraná: 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 5 nov. 2019.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. **Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem**: desafios para educação no século XXI. Revista Educação. Vol. XVIII, n.1, 2011.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos Da. **Mídia e Educação**: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>>

GOODMAN, Paul et al. (Eds.). **Technology and organizations**, San Francisco, JosseyBass Publishers, 1990

GREGIO, B. M. A. A. **Informática na Educação**: As representações Sociais e o grande desafio do professor frente ao novo paradigma educacional. Colabora@ - Revista Digital da CVA. Ricesu, v.2, n.6, Mar/2004.

JUNIOR, Arnaud Soares de Lima. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Salvador: Quartet, 2005.

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

LIMA, Melquisedeque Rodrigues. **O impacto do uso das tecnologias no aprendizado dos alunos do ensino fundamental**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/.../o%20impacto%20do%20uso%20das%20tecnologias%20no%20>>.

MORAN, José Manuel. **As mídias na educação**. Texto do meu livro Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elizabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2016.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. **Multimídia na Educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. IN: SOUSA, Robson P.; MOITA, Filomena M.; CARVALHO, Ana B. (Orgs.) Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: Eduepb, 2011.

ESCOLA NA ERA DIGITAL: A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Lucas dos Santos Costa ⁵⁸
Marcilene de Assis Alves Araujo ⁵⁹

RESUMO

Na era digital, o acesso relativamente fácil ao intercâmbio comunicacional e ao conhecimento, por meio das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), promove a emersão de significados de múltiplas culturas, expressas em múltiplas linguagens, modos e semioses e, ao mesmo tempo, rompe cada vez mais limitações locais, temporais e institucionais, sobretudo, com uso da internet. Tudo isso exige redimensionamentos da escola, enquanto espaço social e educacional e, conseqüentemente, no processo do ensino de língua portuguesa. Diante disso, a proposta de trabalho com os multiletramentos, nesse ensino, orienta o tratamento com a pluralidade dos novos gêneros digitais e novos letramentos, que se constituem, em grande parte, com as TIC's. Nesse contexto, visamos refletir sobre os multiletramentos no ensino de língua portuguesa como necessidades e possibilidades para a prática pedagógica na era digital. A pesquisa é bibliográfica, com referência em estudos sobre a era digital, o letramento e a Pedagogia dos multiletramentos; também, em documentos curriculares oficiais brasileiros. Depreendemos que as práticas de letramento somente com a técnica da escrita tradicional não são mais suficientes para atender às demandas educacionais deste século. Sendo assim, a prescrição oficial de trabalho com práticas de multiletramentos no ensino de língua portuguesa é um grande avanço já ocorrido. Os cursos de formação devem abordar essa proposta com muita perspicácia e as escolas devem ser equipadas com tecnologias digitais, já que boa parte das atividades dos multiletramentos podem depender dessas ferramentas, as quais devem ser usadas não somente com as mesmas funções de materiais pedagógicos tradicionais.

Palavras-chave: Ensino Língua Portuguesa; análise semiótica; multiculturalidade; multimodalidade; múltiplas linguagens.

INTRODUÇÃO

A era digital (ou era tecnológica ou era da informação), que surgiu a partir da segunda metade do século XX, tem promovido muitas e rápidas mudanças, que impactam grandemente a vida pessoal, profissional e pública dos indivíduos, suas ações, expressões e pensamentos. Nesse contexto, a revolução midiático-tecnológica tem impulsionado o desenvolvimento de novos e diferenciados atributos na sociedade contemporânea globalizada, os quais a distinguem radicalmente de constituições sociais de eras anteriores. Dentre esses, destaca-se o acesso relativamente fácil às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) que potencializam o grande intercâmbio

⁵⁸ Graduando em Letras – Inglês, português e suas respectivas literaturas pela Universidade de Gurupi – UnirG, lucascostaletas@gmail.com.

⁵⁹ Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Professora na Universidade de Gurupi – UnirG, marcilenearaujo@unirg.edu.br.

comunicacional de informações, em variados graus de complexidade, cada vez mais produzidas e compartilhadas freneticamente e que rompem barreiras locais, temporais e institucionais, sobretudo, com uso da internet.

Além disso, as TIC's provocaram alterações profundas em práticas de leitura e escrita, ao oportunizar sempre mais recursos, por exemplo, a inserção de imagens e vídeos com o texto. Mais especificamente, as tecnologias digitais potencializaram o surgimento de um ambiente virtual de socialização com fluxos globais (GÓMEZ, 2015), no qual todos podem participar e colaborar *online* interacionalmente como autores ou receptores de (hiper)textos de novos gêneros, compostos por múltiplas linguagens, modos e semioses. Isso permite uma maior relação intercultural que possibilita que o indivíduo lide amplamente com valores culturais de outros contextos, os quais podem não ser familiares a ele.

Todas essas ocorrências requerem novas posturas e redimensionamentos da escola, em todas suas disciplinas/componentes curriculares, a qual tem o papel de educar formalmente e que, portanto, deve se adaptar às novas exigências sociais para a formação integral dos sujeitos.

Antes, essa instituição estava adequada à era industrial, ao privilegiar a transmissão expositiva de informações e a passividade do aluno diante dessas, um processo de ensino-aprendizagem que Paulo Freire chamou de “bancário”. Tal processo se mostrava adaptado a uma sociedade em que o mercado de trabalho exigia o saber técnico para o uso de máquinas e ainda dava primazia à aprendizagem mecânica. Seguindo essa tendência, o ensino de língua portuguesa foi por anos centrado na transmissão da gramática sem vínculo com a prática de redação e em apenas um letramento, que preparasse o aluno para a escrita e leitura de textos impressos e manuscritos. Contudo, pode-se encontrar esse tipo de ensino tradicional com predominância em muitas escolas nas quais, ainda pouco e, talvez, nada se aborda dos novos letramentos, e se dá pouco ou nenhum espaço para as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas em práticas úteis para o cotidiano do alunado, que o prepare para usar ativamente esses meios com eficiência, criticidade e organização.

Nesse panorama, o ensino de língua materna deve expandir seu escopo, antes só centrado em preparar o aluno para ‘escrever e falar bem a norma culta’ – objetivo clássico, básico e geral, que comumente tem sido atribuído a esse ensino – para abarcar o trabalho

com as novas e múltiplas linguagens, ensejando práticas de ‘multiletramentos’, que são de produção, leitura e análise de textos ‘multimodais’, os quais transmitem a ‘multiculturalidade’. Considera-se que por meio de tais produções, a pluralidade cultural tem se tornado mais evidente, através da emersão dos sentidos produzidos, e, concomitantemente, tem revelado a intolerância e conflitos entre grupos. Diante disso, torna-se necessária a formação de sujeitos críticos e autônomos que lidem, organizada, responsável e respeitosamente, com os valores éticos e estéticos desses textos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo, adotou essa proposta, para a qual os sistemas de ensino e os professores precisam adequar seu fazer pedagógico.

Em vista disso, este artigo busca refletir sobre os multiletramentos no ensino de língua portuguesa como necessidades e possibilidades para a prática pedagógica na era digital.

METODOLOGIA

A pesquisa é descritiva e bibliográfica. Fundamenta-se em estudos que tratam de aspectos da era digital, de autores, como Gómez (2015) e Lemke (2010). Também, em estudos sobre o letramento (SOARES, 2009) e sobre a Pedagogia dos multiletramentos, de autores, como New London Group (2000), Cope e Kalantzis (2015) e Rojo (2012). Ainda, em documentos curriculares oficiais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018).

ESCOLA NA ERA DIGITAL: EXIGÊNCIAS SOCIAIS

Conforme a sociedade muda, mudam-se as exigências dessa para a escola na preparação dos cidadãos, bem como os interesses, concepções e discursos que impregnam as reformas e tendências educacionais. Para tratar dessas demandas na era em que vivemos, optamos por distinguir essa da que a antecedeu.

Para tanto, abordemos Riegle (2007) que, ao classificar as quatro fases da evolução socioeconômica da humanidade, compreende que: – a era industrial vai do século XVIII até o último quarto do XX e nela a indústria (setor secundário) se tornou o setor dominante e o trabalho nas fábricas para a produção de matérias-primas, fundamental para a economia; – a era da informação, está em seu decorrer desde (aproximadamente)

o ano de 1975, na qual a aquisição, o gerenciamento, a produção e a comunicação da informação e do conhecimento, bem como a aplicação e uso desses para a geração de novas TIC's, ganham primazia na economia, na qual cresce o setor de serviços (terciário).

Na contemporaneidade, a presença das novas TIC's tem alterado o cotidiano dos alunos nativos digitais, denominados assim pela primeira vez, por Prensky (2001), com assunção no fato de que esses cresceram (ou estão crescendo) em meio a linguagem da tecnologia digital, dos computadores, internet, video games etc. Gómez (2015) destaca sete inovações que estão afetando diretamente o conhecimento e a experiência de cada sujeito. Em suma, são elas: a) a **expansão das ferramentas digitais**, que oferecem múltiplas funções sociais e novos recursos, inclusive educativos, melhorando serviços universais e enriquecendo experiências dos sujeitos; b) a **distribuição e dispersão do conhecimento** entre os seres humanos em meios digitais ou não; c) a **possibilidade de confiar atividades e funções às máquinas**, que têm se tornado capazes de desempenhar tarefas, antes feitas só por humanos, as quais são principalmente de caráter rotineiro, reprodutor e algorítmico; d) a **necessidade de apendizagens de ordem superior**, que preparem o sujeito para lidar com a complexidade das informações, com capacidade de organizá-las de modo fundamentado, contextualizado e independente; e) a **cooperação e interação** horizontal na produção e compartilhamento de conhecimento e funções na vida social, política e profissional; f) o **caráter verossímil, parcial e provisório da informação e do conhecimento**; g) a **demanda por abordagens holísticas** que busquem integrar o conhecimento disposto de maneira complexa e incerta na internet.

Nesse panorama, devidos aos novos processos de socialização dos nossos alunos nativos digitais, entendemos que a escola enfrenta desafios que abordaremos, principalmente, quanto aos recursos e estruturas de que ela precisa dispor, ao processo de ensino-aprendizagem e ao currículo.

Primeiramente, torna-se pertinente que as escolas, consoante a sua realidade, disponibilizem o acesso a novas TIC's e à *Web 2.0*, democraticamente, com vistas à inclusão digital e, ao mesmo tempo, social dos alunos. No entanto, isso somente não garante tal inclusão, ao considerarmos que são excluídos socialmente aqueles que não são capazes de compreender e processar a informação e o conhecimento como elemento substancial da cultura, segundo Gómez (2015). Como defende Lemke (2010), essas ferramentas não podem ser inseridas somente para, com uso delas, serem desenvolvidas

tarefas antigas mais rápida e economicamente, no qual se efetive o modelo de educação tradicional tão somente com o material didático em uma nova mídia de demonstração (*slides*, por exemplo).

No contexto em que as TIC's e a internet devem ser utilizadas na educação, o ensino-aprendizagem frontal e vertical focado no professor como aquele que repassa informações fragmentadas, as quais o aluno deve reproduzir e memorizar passivamente, se torna inadequado, pois como vimos, essas capacidades de caráter mecânico, bem prezadas na era industrial, não são mais as requeridas por nosso contexto. É necessário que o ensino-aprendizagem se torne interacionalmente horizontal e que o professor utilize metodologias mais reflexivas, pluralistas e flexíveis, ao ensinar o aluno: a transformar em conhecimento as informações dispersas, provisórias, inconstantes e em excesso na internet; nesse processo de transformação, a analisá-las, esquematizá-las, relacioná-las e integrá-las; ademais, a desenvolver seus próprios “conceitos básicos e fundamentais para aprender a pensar e aprender de maneira disciplinada, prática, crítica e criativa, de modo que ele possa utilizar o conhecimento e o método de compreensão em novas situações que aparecem no mundo da informação” (GÓMEZ, 2015, p. 28-30).

Lemke (2010 [1998], p. 469) assevera que, quanto ao currículo, esse aos poucos será adaptado ao *paradigma de aprendizagem interativa*, que se contrasta com a homogeneização curricular, no qual as pessoas estabelecem o que precisam “saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam”. O propósito será formar cidadãos mais autônomos para saber como aprender e definir o que será útil, desejável e necessário para eles também na sua vida fora da escola, com flexibilidade. Entretanto, advogamos que é necessário ter equilíbrio com avanços tão radicais. Ainda, muitos questionamentos e dissensões devem ser realizados para que se compreenda com mais clareza os riscos, finalidades e possibilidades desse novo paradigma na formação de cidadãos que estejam preparados para a era digital; e portanto, para que não sejam feitas decisões equivocadas.

ALÉM DO LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS: MÚLTIPLAS CULTURAS E LINGUAGENS

Novas palavras ou novos sentidos a velhas palavras surgem devido a necessidades, segundo lexicógrafos e dicionaristas. Soares (2009, p. 19) explica que isso acontece “quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Nesse sentido, o termo ‘letramento’ (*literacy*) surgiu na segunda metade dos anos 1980, no campo educacional e no das ciências linguísticas no Brasil. Isso representou novas demandas históricas, requeridas pela sociedade, em relação ao uso das práticas de leitura e escrita. Essa outra realidade social (na qual ainda vivemos em nosso país), na medida em que está tornando-se mais grafocêntrica e em que o analfabetismo vem sendo superado, exige que o sujeito não apenas saiba ler e escrever, isto é, que esse seja alfabetizado, mas que ele saiba também usar essas ações, quando são necessárias, nas práticas sociocomunicativas, seja letrado.

Nesse sentido, segundo Soares (2009, p. 47), letramento é “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [e a leitura]”. Esse conceito se difere do de alfabetização: “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Em outras palavras, o primeiro fenômeno é inerente a um processo, no qual o sujeito aprende a usar proficientemente a língua, por intermédio dos gêneros textuais, com a técnica de escrita/leitura tradicional e o sistema alfabético convencional, nos diversos contextos comunicativos, situados socialmente. O segundo capacita o sujeito para codificar e decodificar o alfabeto, ou seja, se apropriar da técnica da escrita e da leitura.

Já o termo “multiletramentos” foi cunhado por pesquisadores do letramento que formaram o chamado *New London Group*, Grupo de Nova Londres (GNL). Esse grupo promovido por Mary Kalantzis e Bill Cope⁶⁰, se reuniu pela primeira vez na pequena cidade *New London* (essa é a razão do nome do grupo), no estado de *New Hampshire* (Estados Unidos da América), em um colóquio que durou uma semana, em setembro de 1994, do qual as discussões resultaram em um manifesto, o artigo em que o termo multiletramentos foi cunhado, chamado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais), publicado em 1996 e novamente em 2000, em um livro que recebeu o mesmo título.

⁶⁰ Outros componentes do grupo: Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

Os multiletramentos se tornaram necessários por duas razões, duas mutiplicidades sociais, mormente, evidenciadas no meio urbano contemporâneo: a *multiplicidade cultural* e linguística mais nítida devido à globalização; e a *multiplicidade de modos, linguagens/semioses* de textos/hipertextos presentes nas mídias digitais ou não, pelos quais novos significados das diversas culturas são expressos. Isso se coaduna com os dois precípuos objetivos do GNL (2000 [1996], p. 9, tradução nossa, grifo nosso):

Primeiro, queremos estender a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do **contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas** e cada vez mais globalizadas; explicar as múltiplas culturas que se interrelacionam e a pluralidade de textos que circulam. Segundo, argumentamos que a pedagogia do letramento agora deve ter em conta a **variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias da informação e multimídia**.⁶¹

O entendimento de multiletramentos se distingue do de *letramentos (múltiplos)*, pois, por outro lado, esses últimos indicam a pluralidade de práticas letradas, valorizadas socialmente ou não (ROJO, 2012) e, de acordo com Lemke (2010, p. 456-457), são “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Podem se subdividir, conforme os seus “sistemas sígnicos empregados”, “tecnologias materiais usadas” e “contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”. Assim, práticas de um letramento podem ser interligadas às de outro. Só para citarmos alguns, temos letramentos críticos, o letramento digital, o midiático, o multissemiótico, o matemático, o literário, o metamidiático etc.

Os membros do GNL (2000) eram em sua maioria, de países com conflitos catastróficos culturais escancarados, perseguições, intolerâncias e massacres. Nesse contexto, buscavam apresentar uma pedagogia que beneficiasse a todos e não excluísse indígenas, mulheres e imigrantes que não falavam os dialetos padrões. Advogaram que o currículo deve ser pluralista e mesclar as diferentes subjetividades e suas respectivas linguagens e discursos, tendo-os como recursos para a aprendizagem. Em outras palavras,

⁶¹ First, we want to extend the ideia and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalised societies; to account for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies.

a aprendizagem deve sempre partir dos saberes culturais dos alunos, tendo em vista a hibridização cultural, sem classificar uma cultura como melhor ou pior, mas buscando contemplar cada uma e expandir o repertório cultural dos educandos.

Para o GNL (2000), o não tratamento com as diferenças e o hibridismo culturais aumentava mais o crescimento de desigualdades e da violência, a falta de oportunidades educacionais para as minorias e, ao mesmo tempo, um futuro promissor para a juventude. Dessa maneira, o ensino focado somente nas regras da norma padrão que constituem a gramática normativa, em padrões formais da linguagem, em uma só cultura e literatura canônica e só no letramento linguístico tradicional tem sido um projeto restrito, tendo em vista que a educação deve criar condições e o ensejo para a participação do aluno completa e equitativamente na sociedade.

Discutamos, então, os dois fenômenos, já apontados pelo GNL (2000), presentes na realidade para a qual a educação deve preparar os alunos.

No que tange à **multiculturalidade**, entendemos, com aporte em Canclini (1998, p. 284) que, nesse fenômeno contemporâneo, há processos de hibridização intercultural das tradições de etnias, classes e nações, os quais foram intensificados pela expansão urbana. Esses ocorrem por intermédio de outros três processos intercorrelacionados: “[...] a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros [textuais] impuros”.

O primeiro – o “descolecionamento” – diz respeito à heterogeneidade na produção cultural de bens materiais e simbólicos, em outras palavras, não há mais uma estabilização nas categorizações que distinguem o culto ou erudito do popular, o canônico do massivo ou o central do marginal. Nesse sentido, as culturas não são classificações estáveis em grupos fixos, as coleções se entrecruzam em todo o tempo, os sentidos e imagens entre elas se desestruturam, podem se dialogar e se interagir e cada usuário pode ter a “sua coleção própria” marcada por sua subjetividade. Assim, “desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe)” (CANCLINI, 1998, p. 304).

O segundo – a desterritorialização – indica “a perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações

territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (CANCLINI, 1998, p. 309). Há uma importação e exportação de produções culturais, por meio da transnacionalização de mercados simbólicos e das migrações multidirecionais, ou seja, das entradas e saídas do país. Simultaneamente, por meio da virtualização dessas produções que podem ficar salvas na “nuvem visível” de *bits* e *bytes* (formados pelos dígitos binários) da *Web 2.0*, com a qual as novas tecnologias digitais podem se conectar. Assim, esses bens simbólicos, imagens, vídeos, músicas, livros, trabalhos colaborativos, jogos etc. “[...] se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário” (LÉVY, 1996, p. 21).

O terceiro – expansão de gêneros textuais impuros – é concernente ao cruzamento de múltiplos modos e semioses em textos que comunicam ideias das culturas híbridas e fronteiriças, são “lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva” (CANCLINI, 1998, p. 336). Esses textos “impuros” em constante circulação social são produções culturais letradas e na elaboração deles, são exigidos “diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/erudito’), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’” (CANCLINI, 2008 *apud* ROJO, 2012, p. 13).

Nesse contexto, torna-se mister o trabalho escolar que considere as implicações provocadas na sociedade pelas diferenças e diversidade de culturas, linguagens e gêneros. Por isso, a pedagogia dos multiletramentos considera que:

A diversidade cultural e linguística é um recurso da sala de aula com a mesma força que é um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania. Isso não é apenas para que os educadores possam fornecer um 'serviço' melhor para 'minorias'. Em vez disso, essa orientação pedagógica produzirá benefícios para todos. [...] Quando os alunos justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substancialmente habilidades metacognitivas e metalinguísticas e capacidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações (GNL, 2000, p. 15, tradução nossa).⁶²

⁶² Cultural and linguistic diversity is a classroom resource just as powerfully as it is a social resource in the formation of new civic spaces and new notions of citizenship. This is not just so that educators can provide a better ‘service’ to ‘minorities’. Rather, such a pedagogical orientation will produce benefits for all. [...] When learners juxtapose different languages, discourses, styles, and approaches, they gain substantively in metacognitive and metalinguistic abilities and in their ability to reflect critically on complex systems and their interactions.

Quanto à **multimodalidade**, sabemos que essa está presente em textos com que mantemos contato frequentemente, sobretudo, em mídias digitais ou não e em suportes impressos. Esses textos incorporam mais de um modo, que se integra aos outros para construir sentido: áudios, diagramação (disposição de *layout* gráfico na tela ou página), escritos, imagens estáticas (como figuras geométricas e outras ilustrações, fotos, etc.), imagens em movimento (como vídeos filmados, desenhos animados etc.), diagramas, gráficos, tabelas, infográficos etc.

Os textos multimodais requerem multiletramentos, que oportunizam: a interação e a colaboração entre interlocutores; o uso organizado e o intercâmbio horizontal de informações; e a compreensão e produção de sentidos e conhecimentos culturais variados e híbridos (cf. ROJO, 2012). Demandam habilidades e práticas: a) de produção, para que o sujeito que busque construir significados por meio desses textos, faça isso satisfatoriamente, conforme suas intenções comunicativas; b) de leitura, compreensão e análise, para que tais produções sejam recebidas criticamente pelo leitor deles e que esse consiga compreender os efeitos de sentido (as semioses) gerados (as) pelas escolhas de cada modo/linguagem utilizado pelo produtor. Além disso, segundo Rojo (2012, p. 21), para tais práticas, que poderão ou não envolver o uso de TIC's, mas geralmente o envolverão, é necessário o uso de “novas ferramentas – além daquelas da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”.

Lemke (2010, p. 456, grifo nosso) entende que os sentidos produzidos nos textos multimidiáticos devem ser considerados em seu caráter que é multiplicador, isto é, todos os modos de um texto funcionam juntos multiplicando a significação de cada um deles integralmente e não apenas somando o sentido de um modo ao do outro:

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem – contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias **não são fixos e aditivos** (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, **multiplicativos** (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (ver LEMKE 1994a, 1998).

Sobre a capacidade de autoria desses textos por nossos nativos digitais, facilitada pelo uso das novas TICs, elucida Lemke (2010, p. 472):

Hoje, qualquer um [que tenha acesso às tecnologias digitais] edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combina-os com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás.

Portanto, como já corroborou Rojo (2012), não são os “novos” letramentos⁶³ requeridos pelas características dos “novos” textos multissemióticos que desafiam os leitores ou que podem dificultar o tratamento deles na escola. Afinal, percebemos que os jovens têm bastante facilidade e prazer ao lidarem com muitos desses textos. Diante disso, é preciso reconhecer que as práticas de leitura/escrita na escola precisam também oportunizar e promover o uso das novas ferramentas digitais, pois, na maioria das vezes, têm sido restritas e insuficientes, como já ocorria na “era do impresso”. Lemke (2010, p. 461) trata disso:

[...] habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais além do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.).

O GNL (2000) fundou a pedagogia dos multiletramentos, baseada no processo de *design* (desenho), o qual, na contemporaneidade, é central para a inteligência criativa, produtividade e a aprendizagem, tanto nas inovações do mercado de trabalho quanto nas

⁶³ Não são tão novos assim. Consoante Lemke (2010), todo texto é multimidiático [e sendo assim, multimodal], já que o aspecto linguístico desse sempre está produzindo significados multiplicadores com a realidade material na qual ele está imbricado, que pode ser visual ou vocal, por meio da qual os signos linguísticos se realizam, e que carrega sentidos linguísticos e não-linguísticos, definidos por mais de um código. Essa materialização está no texto oral, por exemplo, por meio do tom da voz e no manuscrito, por exemplo, por meio da cor e do estilo da letra na ortografia etc. Por conseguinte, todo letramento é multimidiático.

reformas escolares. Toda atividade semiótica, como a produção e consumo de textos envolve esse processo, que é de *construção de significados* e não é governado por regras estáticas, é dinâmico e ativo. É composto por três elementos: os *desenhos disponíveis* (recursos linguísticos, semióticos, discursivos na construção de significados), o processo propriamente dito de *desenho* (uso dos desenhos disponíveis em atividades semióticas que, em certo grau, os transformam e, em certo grau, os reproduzem) e o *redesenho* (recursos linguísticos, semióticos, discursivos transformados e criados, que se tornam disponíveis).

A pedagogia dos multiletramentos é composta por quatro dimensões relacionadas, que não são etapas em uma ordem abalizada, pois podem ser desenvolvidos simultaneamente, nem há uma hierarquia entre eles. Em alguns momentos, um deles pode predominar no trabalho docente e em diferentes fases, todos eles podem ser revisitados repetidamente. Entre eles e através deles há um movimento que avança e recua, um processo de ondulação. São eles: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada*. Mais recentemente, após aplicação e adaptação dessa proposta no currículo, o GNL (COPE e KALANTZIS, 2015) ao longo no decorrer da primeira década de 2000, reformulou e traduziu esses quatro movimentos pedagógicos para, respectivamente, 4 processos de aprendizagem mais reconhecíveis: *experimentalizar, conceitualizar, analisar e aplicar*”.

A *prática situada (experimentalizar)* promove a conexão entre a escola e a vida do alunado. É constituída pela imersão na experiência em práticas culturais dos alunos, que envolvem *designs* (enunciados e textos) disponíveis, além de relacionar essas com outras de outros âmbitos e contextos, por exemplo, públicos ou de trabalho. A *instrução aberta (conceitualizar)* é o momento de sistematização, análise e entendimento consciente dessas práticas, seus *designs* (enunciados, textos) com uma metalinguagem explícita e conceituações, que permitam descrever e interpretar criticamente elementos do *design* e suas formas de significação. No *enquadramento crítico (analisar)*, efetua-se a interpretação do contexto social e cultural em que os *designs* foram elaborados e circulam, relacionando criticamente esses com seus contextos e analisando as funções textuais e interesses dos produtores desses *designs*. Na *prática transformada (aplicar)*, realiza-se a aplicação dos *designs*, dos entendimentos e conhecimentos em novos textos – redesenhos

– para serem usados em novos e diversos contextos comunicativos e culturais (GNL, 2000; COPE E KALANTZIS, 2015).

No ensino com os multiletramentos, segundo Rojo (2012, p. 16), podem ser discutidas uma nova ética – não são novas éticas, pois deve haver uma para o justo e o bem comum e coletivo – e novas estéticas. Uma ética que seja democrática e pluralista, construída a partir de “éticas” locais; “que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da web), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*)”. E novas estéticas, formadas por conjuntos de critérios e valores estéticos daquilo que cada sujeito aprecia, os quais são imanentes à coleção pessoal de cada um e que se sempre diferem entre um sujeito e outro.

Ainda para a autora, a discussão das novas estéticas deve envolver letramentos críticos. Em outros termos, precisa “transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que de fato existe – em analista crítico” (ROJO, 2012, p. 28). A esse fim, deve-se estabelecer critérios nos quais se usa a metalinguagem para análise de produções culturais (textos multimodais) tanto locais como globais, o que também se aplica ao estudo das línguas e linguagens.

O TRABALHO COM TEXTOS DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS/SEMIOSES EM DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Os PCN’s para o Ensino Fundamental II (EFII) em 1998 já indicaram que o ensino de língua portuguesa deveria ampliar as práticas letradas, para incluir aquelas efetuadas pelos sujeitos no meio digital e analógico. Preceituaram o trabalho com outras tecnologias que estavam em alta naquele tempo, como CD-ROM, o rádio, o videocassete, o gravador, a câmera fotográfica, bem como com o computador, que naquela época não era tão acessível como hoje. No entanto, nesse documento, bem discretamente aparece o trabalho com textos de múltiplas linguagens, como no trecho a seguir, que aborda a possibilidade de utilização de CD-ROM, multimídia e hipertexto na aprendizagem, com enfoque mais em habilidades técnicas:

Por combinarem diferentes linguagens e atividades multidisciplinares, [os CD’s-ROM] favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e

interesse, possa dirigir sua aprendizagem: [...] buscando representações em outras linguagens imagem, som, animação com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista (BRASIL, 1998, p. 90-91).

Após 20 anos, a BNCC foi homologada, atualizada com os estudos mais recentes sobre os multiletramentos e as transformações das práticas de linguagem – “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 71) – que têm ocorrido nesse início do século XXI. Prescreve como objeto central no ensino de língua materna o texto não somente de linguagem escrita ou oral, mas de novos gêneros mais multimidiáticos e multissemióticos que têm surgido na cultura digital. Explicitamente, elucida ideias baseadas na pedagogia dos multiletramentos e as contribuições de um ensino que os tenha em conta, para os educandos:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 70).

De igual forma, a BNCC também avança o imperativo de se considerar a multiculturalidade e as culturas de referência dos alunos [infantis e juvenis]:

[...] imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70).

Esse documento aponta para a integração e transversalidade entre os eixos, que dizem respeito às práticas de linguagem, ao indicar um movimento metodológico que os PCN's já preceituavam: uso (escuta/leitura e produção oral, escrita e semiótica) – reflexão (análise de aspectos linguísticos/multissemióticos) – uso. Esse percurso metodológico

calçado em propostas sociointeracionistas se coaduna com os quatro movimentos didáticos da pedagogia dos multiletramentos, à medida em que propõe o trabalho reflexivo sobre textos e a articulação entre uso, análise e aplicação do conhecimento, isto é, um ensino voltado para a produção criativa de conhecimento, favorecendo a capacidade de autoria, a visão crítica ética e estética do aluno e não a memorização de informações.

A BNCC separa as práticas de uso das de análise, apenas para finalidade de organização curricular. Busca contextualizar sempre os estudos analíticos e metalinguísticos (que nunca devem ter fim em si mesmos, mas sempre ser vinculados ao uso) dos textos, ao considerar a dimensão discursiva e funcional desses, ou seja, a produção de efeitos de sentidos e as funções, de aspectos linguísticos/semióticos, inclusive do *design*, dos textos multissemióticos situados em um contexto social e cultural de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreendemos que as práticas de letramento somente com a técnica da escrita tradicional, não são mais suficientes para atender às demandas educacionais desse século. Devido ao contato dos alunos com a reprodução excessiva de informações que, não apenas, mas sobretudo, as TIC's têm evidenciado e oportunizado, a escola, incluindo o ensino de língua materna, que recebeu nosso enfoque neste artigo, deve preparar o educando para desenvolver eficientemente práticas de novos letramentos e multiletramentos híbridos. Isso para que ele, com autonomia, lide seletiva e criticamente com textos e hipertextos que estão em alta na mídia digital, multimodal e multissemiótica. Além disso, para que esteja mais preparado para o mercado de trabalho, que tem dado enfoque às atividades heurísticas, que exigem capacidade de análise e reflexão de informações, em razão da complexidade e fragmentação com que essas são dispostas nas mídias e multimídias.

Sendo assim, a prescrição oficial curricular de trabalho com práticas de multiletramentos é um grande avanço já ocorrido, imprescindível, para que, principalmente, a partir desse tempo de implementação da BNCC, essa perspectiva seja incluída nos currículos e planos de aula. Os cursos de formação devem abordar essa proposta com profundidade e perspicácia, oferecendo aos professores, em formação e/ou em serviço, encaminhamentos práticos e experiências que os motivem a praticá-la. Isso

contribui para que eles (re)construam sua identidade profissional, adotando novos posicionamentos que estejam atualizados com o discurso oficial, em busca de uma educação inclusiva, contextualizada e que responda às necessidades contemporâneas.

As escolas devem ser equipadas com tecnologias digitais, já que boa parte das atividades dos multiletramentos pode depender dessas ferramentas, as quais não somente devem ser usadas com as mesmas funções de materiais pedagógicos tradicionais. Ademais, é preciso investimento na capacitação de professores para aprenderem a usar tais tecnologias (de forma em que se evite a sobrecarga de atividades deles), tendo em vista que muitos desses são imigrantes digitais (cf. Prensky, 2001), ou seja, não nasceram no mundo digital e estão se adaptando a esse.

Os materiais pedagógicos, como apostilas de sequências didáticas e livros didáticos, ao trazerem atividades prontas com multiletramentos, são essenciais na inovação das práticas escolares em grande escala.

Por fim, urge a pertinência de pesquisas aplicadas ao ensino, com enfoque nos multiletramentos, além da ampla produção e comunicação de novas propostas com esses.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 283-350.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M (Ed.). **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning By Design. London: Palgrave, 2015. p. 1-36.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital**: A escola educativa. Trad. de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49.2, p.455-479, 2010.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?**. Rio: Editora 34, 1996.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Corwin Press, 2001.

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

RIEGLE, R. **Education in the information age**. [S.l.:s.n.], 2007.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: UMA ABORDAGEM TEXTUAL E DIGITAL

Willamis de Santana Alves⁶⁴

RESUMO

Em tempos hodiernos, é muito comum que a maioria dos alunos do 3º ano do ensino médio disponha de um dispositivo móvel, como também viva conectada à *internet*. Desse modo, esses discentes são considerados “nativos digitais”, visto que, de acordo com Palfrey e Gasser (2011), o termo “nativo digital” se caracteriza àqueles nascidos após 1980 e que têm habilidades para utilizar as tecnologias digitais, as quais possibilitam o acesso às novas mídias de comunicação e entretenimento, tais como *blogs*, redes sociais e *sites*. Desse modo, surgiu o presente questionamento: De que maneira o *WhatsApp* pode auxiliar no ensino da Língua Portuguesa? A luz dessa problematização, este artigo objetiva compreender possibilidades de preparar os alunos do 3º ano do ensino médio para a redação do ENEM por meio do *WhatsApp*. Este estudo é desenvolvido tomando como base a pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, levando em consideração abordagens que defendem o uso das tecnologias digitais em sala de aula e o trabalho com a Língua Portuguesa voltado à realidade discente, além de trazer uma proposta de ensino que engloba o uso do *WhatsApp* em sala de aula. Para tanto, baseou-se em abordagens de Kensky (2011), Magalhães e Del Rio (2008), Souza e Souza (2010), Oliveira (2010). A partir deste estudo, conclui-se que o virtual está presente no cotidiano e que é preciso inovar no contexto escolar com habilidades voltadas à realidade discente a fim de desenvolver uma prática educativa atrativa. A escola deve atender aos anseios dos alunos nativos digitais.

Palavras-chaves: Ensino. Língua Portuguesa. *WhatsApp*.

INTRODUÇÃO

Em tempos hodiernos, é muito comum que a maioria dos alunos do 3º ano do ensino médio disponha de um dispositivo móvel, como também viva conectada à *internet*. Desse modo, esses discentes são considerados “nativos digitais”, visto que, de acordo com Palfrey e Gasser (2011), o termo “nativo digital” se caracteriza àqueles nascidos após 1980 e que têm habilidades para utilizar as tecnologias digitais, as quais possibilitam o acesso às novas mídias de comunicação e entretenimento, tais como *blogs*, redes sociais e *sites*.

Dessa forma, os artefatos digitais oferecem diferentes interfaces que oportunizam aos seus usuários o fácil acesso à informação e à comunicação, uma vez que a composição híbrida da cibercultura permite aos indivíduos explorarem as riquezas que interfaces como: *Web Moodle*, *Facebook*, *WhatsApp*, *YouTube*, *Games*, *Blogs* e *Sites* proporcionam.

⁶⁴ Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, willamissantana63@gmail.com.

Sabendo que o virtual está presente no cotidiano e que é preciso inovar no contexto escolar com habilidades voltadas à realidade discente a fim de desenvolver uma prática educativa atrativa, a escola deve atender aos anseios dos alunos nativos digitais. Desse modo, surgiu o presente questionamento: De que maneira o *WhatsApp* pode auxiliar no ensino da Língua Portuguesa?

À luz desse questionamento, o estudo em questão objetiva compreender possibilidades de preparar os alunos do 3º ano do ensino médio para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM por meio do *WhatsApp*, destacando que o docente não deve considerar o excessivo uso do referido aplicativo como uma ameaça, mas sim como uma potencialidade que pode ser usada no processo de ensino e aprendizagem.

A justificativa deste trabalho se dá pelo fato de tal proposta ser atual e contribuir para um ensino de Língua Portuguesa voltado às potencialidades dos alunos, uma vez que os estudantes hodiernos são considerados midiáticos, consumindo frequentemente tecnologias. Nesse sentido, é mister que os docentes distanciem-se do ensino considerado tradicional, em que se usa apenas o livro didático e o aluno é um sujeito passivo.

Assim, tal estudo é fundamental porque significa o *WhatsApp* como um suporte importante a ser utilizado no processo educativo, de modo a aproximar-se da realidade discente. Destarte, este estudo é relevante e tem a muito a contribuir para as pesquisas acadêmicas em torno das inter-relações entre Língua Portuguesa, ensino e tecnologias digitais.

O presente trabalho foi desenvolvido tomando como base a pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, levando em consideração abordagens que defendem o uso das tecnologias digitais em sala de aula e o trabalho com a Língua Portuguesa voltado à realidade discente. Assim, utilizam-se materiais como livros e artigos científicos, nos quais estão expostos estudos que abordam a relevância de se utilizar as tecnologias digitais como um suporte educacional.

A fim de melhor se estruturar este artigo, tornou-se preciso dividi-lo em seções. No primeiro tópico, é discutido acerca das tecnologias digitais como suporte metodológico no contexto escolar. Para tanto, fundamenta-se em autores como Kensky (2011) e Magalhães e Del Rio (2008) que retratam a real necessidade de incluir as TDIC no contexto escolar porque os alunos são midiáticos. Na segunda seção, apresenta-se o *WhatsApp*

como um cenário virtual de aprendizagem. Para isso, é sugerida uma proposta de se trabalhar com referido aplicativo nas turmas do 3º ano do ensino médio.

Para finalizar, foram feitas algumas considerações acerca dos resultados deste estudo, em que se intensifica que a escola deve inovar e buscar acompanhar os tempos hodiernos no que tange às tecnologias digitais, propondo, assim, o envolvimento dessas tecnologias, inclusive do *WhatsApp*, nas práticas de ensino.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Muito se discute acerca de tecnologia, mas afinal, como se pode defini-la? De acordo com Ramos (2012, p. 04), “a palavra tecnologia é de origem grega: tekne e significa ‘arte, técnica ou ofício’. Já a palavra logos significa ‘conjunto de saberes’”. Dito isto, Ramos (2012) define a tecnologia como conhecimentos que permitem desenvolver objetos, transformar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria.

Sendo assim, em um sentido mais amplo, tudo que está envolvido no que tange à mudança social pode ser considerado como tecnologia. Em um ambiente escolar, tem-se como exemplo materiais didáticos como: o quadro, o livro didático, o caderno, a caneta e o lápis. Estes objetos podem ser considerados tecnológicos, pois estão ligados às transformações sociais. Diante disso, conforme Lopes e Monteiro (2014, p. 31), “faz-se substancial romper com a equivocada, porém fortemente disseminada ideia, de que tecnologia se restringe aos mais recentes aparatos eletrônicos ou digitais”.

As tecnologias podem ser apresentadas em duas dimensões: a Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC e a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação – TDIC. Portanto, é importante caracterizar o sentido de cada uma. Miskulin et al. (2006) define a TIC como um elemento utilizado para expressar a convergência entre a informática e as telecomunicações, agrupando ferramentas computacionais e meios 25 tele comunicativos como: rádio, televisão, vídeo e *Internet*, facilitando a difusão de conhecimento.

Em relação às TDIC, Kensky (2011) afirma que elas englobam, ainda, uma tecnologia mais avançada: a digital. Segundo o referido autor, por meio desse tipo de tecnologia, é possível processar qualquer informação, o que provocou mudanças radicais

no cotidiano das pessoas, principalmente no que se refere à comunicação instantânea e à busca por informações.

Para melhor compreender as distinções entre TIC e TDIC, Fontana e Cordenonsi (2015) fazem uma comparação entre as diferentes lousas disponíveis atualmente no ambiente escolar: a lousa analógica e a digital. Um quadro negro (lousa analógica) é uma tecnologia, é uma TIC por estar ligada às transformações sociais, pois está diretamente relacionada ao ensino. Já a lousa digital é uma TDIC, pois, através da tecnologia digital, permite a navegação na internet, além do acesso a um banco de dados repletos de softwares educacionais. No decorrer deste artigo, é utilizado o termo TDIC, já que se está trabalhando com o *WhatsApp* na educação, sendo este um aplicativo considerado uma Tecnologia Digital da Informação e Comunicação.

Vive-se em um mundo digital, onde as tecnologias, a cada dia, vêm ganhando mais espaço, criando novos meios de comunicação e trazendo inovações ao ambiente social. Desse modo, novas TDIC vão surgindo, exigindo que o indivíduo se inclua nessa era digital. Portanto, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação, a qual necessita, a cada dia, passar por diferentes transformações.

Conforme Lima (2016, p.36), essa rápida evolução tecnológica está “[...] associada a mudanças sociais, políticas e, sobretudo, educacionais, suscita a necessidade de uma educação de qualidade, ocasionando novas exigências aos sistemas de ensino”. Assim, a escola, como um local de obtenção de conhecimento sistemático, ganhou um novo desafio, devendo se adequar a esse mundo globalizado e explorar esses recursos tecnológicos em sala de aula a fim de preparar o aluno para a sociedade.

Para tanto, Carvalho [200-?] afirma que “[...] o objetivo principal da prática pedagógica deve ser a ampliação do saber dos educandos, utilizando-se de todos os meios tecnológicos de informação e comunicação”. Sendo assim, é fundamental que o docente não se limite ao ensino tradicional, voltado ao uso do livro didático, e busque implantar o uso das TDIC em sala de aula, sendo esta uma alternativa de trabalhar com habilidades que estão totalmente relacionadas ao contexto social do aluno.

No que se refere à evolução tecnológica na contemporaneidade, Kenski (2011) aborda que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se

à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. (KENSKI, 2011, p. 21).

Nesse sentido, observa-se que o avanço tecnológico interfere no comportamento humano, assim a tecnologia é capaz de transformar a sociedade. Desse modo, a escola precisa estar preparada para receber esse avanço tecnológico e preparar o educando para lidar com diferentes situações cotidianas. Contudo, de acordo com Moran (2015), muitos professores se sentem despreparados para trabalhar com as tecnologias digitais, com isso evitam utilizá-las com receio de revelar seu desconhecimento para os alunos.

Diante deste processo, o docente não se deve limitar a não explorar as TDIC no ambiente escolar, mas sim buscar um trabalho coletivo, podendo desfrutar do “aprender fazendo”, no qual ele leva seus conteúdos, e os alunos o ajuda a manusear os recursos tecnológicos. O importante, em um ambiente escolar, é buscar um trabalho atrativo que desperte o interesse do aluno pela aprendizagem, ajudando-o assim em seu desenvolvimento intelectual. Diante desse trabalho interativo, o professor estará desfrutando do método sóciointeracionista da educação defendido por Vygotsky (1989), no qual o aluno é visto como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, podendo participar ativamente do seu processo de construção do saber.

Em relação à teoria interacionista, Oliveira (2010) discute que essa concepção não vê o aluno como um sujeito passivo e receptivo, mas sim como um indivíduo autônomo, pois, segundo o referido autor, no processo de ensino e aprendizagem, o docente deve ser considerado como um facilitador da aprendizagem, e a voz do aluno sempre precisa ser ouvida. Assim, é possível que o docente relacione o ensino interacionista com as TDIC, construindo uma prática educacional interativa, dialógica e digital. Nesse processo, é fundamental que o docente seja sempre criativo e fomenta o educando a buscar conhecimento.

À luz dessas discussões, é trazido como exemplo, na terceira seção, o professor de Língua Portuguesa podendo formar um grupo com uma determinada turma no aplicativo *WhatsApp* e, através deste, disponibilizar materiais referentes ao conteúdo estudado e criar discussões acerca do tema, em que o aluno possa se posicionar e trazer questionamentos.

Levando em consideração essa teoria interacionista e o trabalho pedagógico com as TDIC, Braga (2007) aponta que os diferentes suportes oferecidos pelas tecnologias digitais possibilitaram estratégias didático-pedagógicas menos centradas no docente e mais voltadas à interação e ao diálogo. Desse modo, uma prática educativa com as tecnologias digitais pode favorecer ao aluno um melhor aprendizado, ou seja, um momento dinâmico e motivador, o qual pode tornar o discente em um sujeito ativo, saindo daquele ensino em que o professor é considerado o “detentor do saber”.

Pelo fato de os alunos manterem contato direto com as TDIC, a exemplo das redes sociais, recomenda-se que o docente inclua esse elemento em sala de aula, visto que, de acordo com Magalhães e Del Rio (2008), aproveitar as TDIC deve ser visto como prioridade nas escolas, uma vez que os alunos tornaram-se midiáticos, consumindo frequentemente tecnologias. Assim, as TDIC são vistas como um suporte importante a ser utilizado no processo educativo, de modo a aproximar-se da realidade discente.

Dessa forma, esta abordagem faz-se refletir que o trabalho com as tecnologias é essencial na escola. Assim, Souza e Souza (2010, p.128), retratam que “[...] estudar e usar as tecnologias de informação e comunicação transforma o que é complicado em útil, prática em dinâmica, além de ser mais criativo, é estimulante”.

Nesse sentido, aplicar as TDIC em sala de aula pode ajudar o aluno a tornar-se crítico e preparado para o mercado de trabalho, visto que a partir do momento que o ambiente escolar oferece uma prática de ensino prazerosa, participativa e dinâmica, o desejo do aluno em buscar conhecimento pode se tornar mais amplo (OLIVEIRA, 2010). Por isso, Segger et al (2012) vai afirmar que:

A Escola deve modernizar-se, oferecendo aos alunos uma metodologia que esteja de acordo com a atualidade; não se pode mais dispor como único recurso o quadro de giz, pois este já está ultrapassado. Tem-se que inovar, investindo em tecnologia digital nas salas de aula, garantindo assim um ensino de qualidade, onde o que se quer é uma Escola Inovadora que o aluno esteja inserido na inclusão digital (SEEGGER et al, 2012, p.1-2).

A abordagem de Segger et al (2012) leva-se a compreender que o ambiente escolar necessita se adequar à cultura digital, buscando novos métodos de ensino a fim de obter-se uma educação moderna e qualificada. Por isso, instiga-se, no decorrer deste estudo, a necessidade da aplicação das TDIC na educação.

No que diz respeito à implantação dessa cultura digital na escola, Miranda (2007, p.04) vai apontar que “vários estudos têm revelado que a maioria dos professores considera que os dois principais obstáculos ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas são a falta de recursos e de formação”. Por isso, é fundamental que os Sistemas de Ensino invistam ainda mais em educação, oferecendo recursos suficientes para se trabalhar com as tecnologias na educação. Em relação à falta de formação, é preciso que sejam disponibilizados cursos de formação continuada para os professores, além desses educadores também se dispuserem da abordagem aqui já discutida, em que o educador não deve se intimidar em não conseguir manusear os instrumentos tecnológicos, mas sim fazer um trabalho coletivo com seu aluno, havendo trocas de saberes.

A seguir, traz-se uma proposta de ensino que envolve o uso das TDIC no ambiente escolar, em que se propõe trabalhar com o aplicativo *WhatsApp* em aulas de Língua Portuguesa do ensino médio, visando preparar o discente para o texto dissertativo-argumentativo do ENEM.

O WHATSAPP COMO UM ESPAÇO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Esta proposta permite criar um grupo com uma determinada turma a fim de prepará-la para a redação do ENEM, já que este exame possibilita a ingressão do aluno à educação superior, assim levando em consideração que a LDB (1996) determina que o ensino médio deve preparar os alunos para a progressão nos estudos.

Para o desenvolvimento desta tarefa, o docente precisa criar um grupo no *WhatsApp*, podendo nomear esse grupo como “Preparativos para a redação do ENEM 2020”. Em seguida, o professor insere toda a turma no grupo. Inicialmente, para o espaço se tornar mais dinâmico, o docente pode lançar características do texto dissertativo-argumentativo e pedir para que todos os educandos apresentem quais suas maiores dificuldades em relação ao desenvolvimento desse tipo de texto.

Durante esse momento em que os alunos apresentam suas principais dificuldades, é fundamental que o educador crie um espaço interativo, fazendo com que a turma se envolva com o assunto. Isto oportuniza àqueles alunos mais tímidos a se aproximarem das discussões e tirarem suas dúvidas, pois, de acordo com Honorato e Reis (2014), o *WhatsApp* auxilia no relacionamento do grupo, pois o discente que é tímido ou não

consegue falar em público tem a oportunidade de se comunicar melhor com a utilização do aplicativo.

Ao decorrer das dúvidas que os alunos vão compartilhando, o professor precisa tentar solucioná-las da melhor maneira possível, assim pode selecionar materiais como vídeos, reportagens e leituras que auxiliem o discente. Desse modo, isto já proporciona a leitura de diferentes gêneros do que aqueles recortes apontados pelos livros didáticos usados em diversas escolas, pois muitas vezes esses livros são utilizados pelos docentes como o único recurso de conduzir o ensino e a aprendizagem.

É fundamental que o educador mantenha sempre o grupo em diálogo, para que, assim, o aluno se aproxime das discussões. Nesse processo, é preciso criar inquietações acerca do tema, buscando o interesse do aluno pelo envolvimento, pela pesquisa e pela aprendizagem. Assim, vale ressaltar que o docente precisa aproveitar que o *Whatsapp* faz parte da vida cotidiana do aprendiz. Saliencia-se que o educador precisa deixar evidente para seus alunos que o espaço é livre e que toda a turma pode compartilhar materiais relacionados ao assunto discutido, isso facilita no desenvolvimento da abordagem interacionista da aprendizagem que, como exposto, o educando é um sujeito ativo e autônomo.

Diariamente, é importante que o docente sempre compartilhe algo relacionado a cada competência avaliativa da redação, deixando assim o aluno por dentro do assunto. O educador também pode pesquisar redações notas 1000 (mil) de edições anteriores e compartilhar com os alunos, fazendo até questionamentos e comentários, tais como: o que se pode fazer diferente? Quais estratégias foram usadas?

É importante que, ao decorrer dos encontros em sala de aula, o professor dialogue com seus alunos acerca das discussões ocorridas no trabalho virtual, tendo em vista que exista algum discente que não use o aplicativo ou alguém que não acompanha as mensagens. Durante esse diálogo presencial, é fundamental que o docente fomente o desejo desses educandos a participarem das atividades que estão acontecendo pelo aplicativo.

Desse modo, o professor necessita relacionar suas atividades desenvolvidas no aplicativo com os momentos presentes em sala de aula, assim precisa sempre traçar discussões, tais como: o que estão achando do grupo? Alguma dúvida em relação aos debates e aos conteúdos? Valente (2015) defende esse tipo de abordagem e afirma que é

nesse contexto que se desenvolve o ensino híbrido, que é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

O professor precisa se aproximar de sua turma no grupo, assim, depois de muita teoria exposta, o docente pode propor que cada aluno desenvolva uma redação sobre um determinado tema. Durante esse processo, é interessante que ele deixe o aluno à vontade, propondo que o trabalho possa ser entregue presencialmente ou por meio do aplicativo. Essa é uma atividade que precisa ser praticada constantemente, pois a prática da escrita facilita na aprendizagem. Para isso, o docente precisa traçar comentários sobre cada texto desenvolvido a fim de que o aluno consiga se apropriar ainda mais das práticas de redações e consiga um bom desempenho no exame.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidenciou-se que o professor deve se afastar daquele ensino considerado tradicional, em que se tem uma prática educativa apenas voltada ao uso do livro didático, já que os tempos hodiernos exigem que novas práticas educativas sejam desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, é fundamental considerar que se deve levar à sala de aula atividades que envolvam o digital, posto que os alunos contemporâneos são virtuais e, por essa razão, práticas educativas que envolvam redes sociais, como o *WhatsApp*, podem contribuir significativamente para o avanço do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, considera-se que utilizar o *WhatsApp* como um suporte, a fim de preparar os alunos para a redação do ENEM, é uma possibilidade que pode auxiliar os discentes a desenvolver um bom desempenho no texto dissertativo-argumentativo do exame, visto que a maioria dos alunos vive conectada ao *WhatsApp* constantemente, por isso o professor deve usar essa interface a seu favor nas atividades educativas.

Destarte, aproximar a sala de aula à realidade discente pode ser uma maneira de contribuir para o desenvolvimento social e intelectual do educando, uma vez que trabalhar com o cotidiano do aluno pode lhe despertar o interesse pela aprendizagem. Dessa forma, essa relação pode tornar as práticas educativas mais prazerosas, dinâmicas e atrativas.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Denise Bértoli. **Práticas letradas digitais**: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Disponível em <file:///C:/Users/Wikkians/Downloads/As%20tecnologias%20no%20cotidiano%20escolar%20(1).pdf> Acesso em 27 Abr. de 2020.

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. **TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia**. *ÁGORA*, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

HONORATO, W. A. M.; Reis, R. S. F. **WhatsApp – uma nova ferramenta para o ensino**. In: *Anais do IV Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade*. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

LIMA, Emerson dos Santos. **Educação a Distância no Instituto Federal de Sergipe**: um estudo de caso a partir de reflexões dos alunos concluintes do Curso Técnico em Administração. Dissertação de Mestrado, Unit, 2016. Disponível em <<https://mestrados.unit.br/wp-content/uploads/sites/2/2017/05/Emerson-dos-Santos-Lima-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia-no-Instituto-Federal-de-Sergipe-Um-estudo-de-caso-a-partir-de-reflex%C3%B5es-dos-alunos-concluintes-do-Curso-T%C3%A9cnico-em-Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 01 maio de 2020.

LOPES, Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva; MONTEIRO, Maria Iolanda; MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Tecnologias Digitais no contexto escolar**: Um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014.

MAGALHÃES, Graça Cardoso; DEL RIO, Filomena. **Mapas Conceptuais Online**. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. DGIDC, 2008.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e possibilidades das TIC na educação**. *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, 2007.

MISKULIN, Rosana Giaretta Squerra et al. **Identificação e Análise das Dimensões que Permeiam a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Aulas de Matemática no Contexto da Formação de Professores**. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 19, n. 26, p. 103-123, 2006.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisar saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola, 2010.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. **O uso de tecnologias em sala de aula.** Londrina: Revista Eletrônica LENPES-PIBID DE Ciências Sociais-UEL, 2012.

SEEGGER et al., **Estratégias tecnológicas na prática pedagógica.** Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa/index> 1889> Acesso em 27 de maio de 2019.

SOUZA, Isabel Maria Amorim de; SOUZA, Luciana Virgília Amorim de. **O uso de tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola.** Itabaiana: GEPIADDE, 2010.

VALENTE, José Armando. **O ensino híbrido veio para ficar.** In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.



Editora
IDEIA
Inst. de Desen. Educ. Arted. e Aprendizagem